



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Freewriting und das Schreibphasenmodell – der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz – eine Interviewstudie mit Schreibmentor*innen des *Center for Teaching and Learning* der Universität Wien.“

verfasst von / submitted by

Mag. Sibylle Pitschl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký PhD

DANKSAGUNG

Dass diese Arbeit nach vielen Erfolgserlebnissen, aber auch Rückschlägen und Neuanfängen nun in gedruckter Form vorliegt, verdanke ich vielen Menschen, die mich begleitet bzw. tatkräftig unterstützt haben, allen voran:

Meinem Betreuer Mgr. Michal Dvorecký PhD für seine kompetente inhaltliche Unterstützung, sein hilfreiches Feedback, seine Flexibilität bei der Terminvergabe und sein großes Verständnis für den ständigen Aufschub meiner Arbeit.

Meiner Schreibberaterin Mag.a Dr.in Karin Wetschanow, die mich in meinem Schreibprozess maßgeblich unterstützt hat und mich stets mit ihrer sympathischen und einfühlsamen Art motiviert hat.

Besonders danken möchte ich auch den Studienteilnehmer*innen, die sehr bereitwillig Zeit für die Interviews geopfert haben, und ohne die diese Masterarbeit nicht zustande gekommen wäre;

Und allen Studienkolleg*innen für den interessanten fachlichen Austausch, besonders jenen Studienkolleg*innen, mit denen ich über unsere Masterarbeiten diskutiert habe, wie Mihaela, Marlies, Maria und Sissy;

Danke auch meinen Freundinnen Corinna, Emily und Tanya, die sich für den Fortschritt an dieser Arbeit immer interessiert gezeigt haben und bis zum Schluss mitgefiebert haben;

Besonders danke ich auch Emily für den zeitweise sehr intensiven Austausch über Schreibprobleme, Schreibblockaden, Tipps und Tricks beim Schreiben und die stets motivierenden Worte;

Meinem Bruder Johannes fürs Lektorat und Korrektorat und seinen Ansporn bei der Planung der finalen Schreibphase;

Ganz besonders danke ich meinem Mann Stefan, der mich stets in allem unterstützt und bestärkt und mich für diese Arbeit unzählige Stunden an Abenden und Wochenenden frei gehalten hat;

Unserer Tochter Emma, die mich dazu gebracht hat, das Beste aus mir rauszuholen und diese Arbeit in einer viel besseren Qualität fertigzustellen;

Meinen Eltern und Geschwistern und meiner Schwiegerfamilie für die Unterstützung in allen meinen Lebenslagen;

Und nicht zuletzt danke ich dem Universum, dass ich wieder ohne schlechtes Gewissen meine Freizeit, die Wochenenden und Urlaube genießen kann.

*Nur eine fertige Masterarbeit ist eine gute Masterarbeit
(frei nach Joan Bolker¹)*

¹ "The best dissertation is a done dissertation" (Bolker 1998: 127)

Für Stefan und Emma
in unendlicher Liebe und Dankbarkeit

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	8
1.1	MOTIVATION UND FRAGESTELLUNG	8
1.2	AUFBAU DER ARBEIT	10
1.3	BEGRIFFSKLÄRUNGEN.....	10
1.4	HINWEISE ZUR SCHREIBWEISE.....	12
2	THEORETISCHE VERORTUNG	13
2.1	DIE PROZESSORIENTIERTE SCHREIBDIDAKTIK AN DEN HOCHSCHULEN	14
2.1.1	<i>Theorien und Modelle des wissenschaftlichen Schreibens</i>	14
2.1.1.1	Kognitive Schreibmodelle	16
2.1.1.2	Kreativ-emotionale Ansätze	17
2.1.2	<i>Komponenten der wissenschaftlichen Schreibkompetenz</i>	19
2.1.3	<i>Funktionen des Schreibens</i>	21
2.1.4	<i>Schreibherausforderungen an Hochschulen</i>	22
2.2	DAS SCHREIBPHASENMODELL	24
2.2.1	<i>Forschungen zum Schreibphasenmodell</i>	26
2.2.2	<i>Kritik am Schreibphasenmodell</i>	27
2.3	FREEWRITING	28
2.3.1	<i>Entstehungsgeschichte von Freewriting</i>	28
2.3.2	<i>Varianten von Freewriting</i>	30
2.3.3	<i>Funktionen von Freewriting</i>	31
2.3.3.1	Entkoppelung des Überarbeitungsprozesses vom Produktionsprozess 31	
2.3.3.2	Mit Freewriting zu einem freien Kopf.....	31
2.3.3.3	Mit Freewriting zu Kohärenz.....	32
2.3.3.4	Schreibblockaden vermeiden	32
2.3.3.5	Themenfindung	32
2.3.3.6	In den Schreibfluss kommen	33
2.3.3.7	Text finalisieren	33
2.3.3.8	Freewriting verbessert das Denken.....	33
2.3.3.9	Verbesserung des Schreibprozesses.....	33
2.3.4	<i>Kritik am Freewriting</i>	33
2.3.5	<i>Forschung zum Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik</i>	34
2.3.5.1	Herangehensweise.....	35

2.3.5.2	Studienergebnisse	36
2.3.5.2.1	Das Anfangen erleichtern, im Schreibfluss bleiben.....	36
2.3.5.2.2	Den Kopf frei bekommen	37
2.3.5.2.3	Freewriting ist harte Arbeit	37
2.3.5.2.4	Freewriting produziert kein Chaos	38
2.3.5.2.5	Niveau der Schreiber*innen ausschlaggebend für Einsatz von Freewriting.....	39
2.3.5.2.6	Freewriting-Heuristik begünstigt Bewusstsein über Schreibphasen	40
2.3.5.2.7	Mit Freewriting-Heuristik zur Nutzung des vollen Potenzials von Freewriting.....	41
2.3.5.3	Didaktische Implikationen.....	42
2.3.5.3.1	Kultivierung einer Freewriting-Sensibilität.....	42
2.3.5.3.2	Kultivierung einer Freewriting-Heuristik	43
2.4	SCHREIBSTRATEGIEN BZW. SCHREIBTYPEN.....	44
3	METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	47
3.1.1	<i>Erkenntnisinteresse</i>	<i>47</i>
3.1.2	<i>Forschungsziel und Forschungsfrage.....</i>	<i>48</i>
3.1.2.1	Das problemzentrierte Interview	49
3.1.2.2	Auswahl der Stichprobe.....	51
3.1.2.3	Gütekriterien	52
3.2	DATENERHEBUNG	53
3.2.1	<i>Gestaltung des Interviewleitfadens.....</i>	<i>53</i>
3.2.2	<i>Befragungsort</i>	<i>54</i>
3.2.3	<i>Interviewverlauf.....</i>	<i>54</i>
3.2.4	<i>Anzahl der Interviews.....</i>	<i>55</i>
3.2.5	<i>Dauer der Interviews.....</i>	<i>55</i>
3.2.6	<i>Datenerfassung.....</i>	<i>55</i>
3.2.7	<i>Eingesetzte Materialien.....</i>	<i>56</i>
3.2.7.1	Informationsblatt und Einwilligungserklärung	56
3.2.7.2	Kurzfragebogen	56
3.2.7.3	Interviewleitfaden.....	56
3.2.7.4	Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben 58	
3.2.7.5	Postskriptum.....	58
3.2.8	<i>Ethische Überlegungen.....</i>	<i>58</i>

3.3	DATENAUFBEREITUNG.....	59
3.4	DATENAUSWERTUNG UND -ANALYSE.....	59
4	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	65
4.1.1	<i>Wissenschaftliches Schreiben.....</i>	66
4.1.1.1	Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben.....	67
4.1.1.1.1	Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle.....	67
4.1.1.1.2	Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle.....	68
4.1.1.2	Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben.....	69
4.1.1.2.1	Frühere und heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben.....	70
4.1.1.2.2	Von Veränderung betroffene Dimensionen von Schreibkompetenz	77
4.1.1.2.3	Andere Ressourcen für das eigene Schreiben.....	81
4.1.1.2.4	Desiderata.....	84
4.1.2	<i>Stufenmodell.....</i>	84
4.1.2.1	Erfahrungen mit dem Stufenmodell.....	84
4.1.2.1.1	Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle.....	85
4.1.2.2	Einstellungen zum Stufenmodell.....	86
4.1.3	<i>Freewriting.....</i>	90
4.1.3.1	Erfahrungen mit dem Freewriting.....	90
4.1.3.1.1	Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle.....	91
4.1.3.1.2	Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle.....	91
4.1.3.2	Einstellungen Freewriting.....	92
4.1.3.2.1	Funktionen von Freewriting.....	93
4.1.3.2.2	Freewriting-Variante.....	100
4.1.3.2.3	Kritische Aspekte.....	102
4.1.3.2.4	Didaktische Desiderata.....	104
4.1.3.2.5	Freewriting in DaF/DaZ.....	105
4.1.3.2.6	Einsatz Freewriting in Schreibphasen.....	106
4.1.4	<i>Andere Methoden.....</i>	107
4.1.5	<i>Schreibtyp/Strategien.....</i>	108
5	CONCLUSIO.....	109
	LITERATURVERZEICHNIS.....	113
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	122
	ANHANG.....	123
	ABSTRACT.....	207

1 EINLEITUNG

1.1 Motivation und Fragestellung

Die Idee zu dieser Arbeit ist im Rahmen meiner Tätigkeit als Schreibmentorin am *Center for Teaching and Learning* (in der Folge kurz „CTL“) der Universität Wien im Wintersemester 2015 entstanden. Das Schreibmentoring-Programm ist ein freiwilliges Schreibberatungsangebot in Form von „peer tutoring“, also der Unterstützung des Erwerbs von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen von Studierenden durch Studierende (vgl. Girgensohn 2007: 28). Neben dem Schreibmentoring werden an der Universität Wien weitere Schreibunterstützungsangebote in Form von Schreibberatungen, Schreibwerkstätten, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Workshops, Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben, Seminaren für Lehrende und Schreibassistenzenprogrammen angeboten (vgl. Dvorecký & Fischbacher 2018: 164). Die Universität Wien folgt mit dieser Einrichtung der Entwicklung an deutschsprachigen Hochschulen, akademische Schreibkompetenz nicht mehr nur voraussetzen bzw. den Studierenden selbst zu überlassen, sondern entsprechende schreibdidaktische Einrichtungen zur Unterstützung anzubieten (vgl. Huber 2006: 61).² Im Rahmen des Schreibmentorings lernte ich unterschiedliche Schreibmethoden kennen, von denen mich das Schreibphasenmodell und Freewriting am nachhaltigsten beeindruckten. Das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), in dem diese beide Methoden miteinander kombiniert sind, hat den Ausschlag für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit gegeben. Die ursprüngliche Intention war es, zu untersuchen, in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses und zu welchem Zweck die Freewriting-Methode eingesetzt wird, und welchen Nutzen Schreibende daraus schöpfen. Nach der Durchführung der Interviews und während des Codierprozesses stellte sich jedoch heraus, dass die Ergebnisse weit über die ursprüngliche Forschungsfrage hinausgingen. Es zeigte sich klar das Bild, dass sich die Themenschwerpunkte verlagerten und sich eine neue Fragestellung ergab, die darauf abzielte, den Beitrag von Schreibphasenmodellen und Freewriting zur Erleichterung des Schreibprozesses, zur Reduzierung der Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen

² Für weitere Informationen zum Schreibmentoring-Programm und dem CTL siehe: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/> (Zugriff am 05.05.2019)

Schreiben und zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu untersuchen.

Als methodische Verfahren für die Untersuchung werden qualitative Interviews eingesetzt. Die Studienteilnehmer*innen sind (ehemalige) Schreibmentor*innen aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Datenauswertung erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse.

Bei der Eingrenzung meines Themas hat sich mir als Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache naturgemäß die Frage nach einer Betrachtung aus der Perspektive meines Fachbereichs gestellt. Meine anfängliche Intention war es, den Untersuchungsgegenstand aus der Perspektive von Proband*innen mit nicht deutscher Erstsprache zu untersuchen. Bei der initialen Lektüre von Forschungsliteratur stieß ich auf einige Studien in Bezug auf Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben, bei denen keine relevanten Unterschiede bei Sprecher*innen von Deutsch als Erst-, Zweit- oder Drittsprache festgestellt wurden (vgl. Büker 1998: 117 und 129f; vgl. Grieshammer, Peters & Theuerkauf 2010: 74f; vgl. Brinkschulte 2012: 74). Aus Bükers Studie und aus Berichten des Bielefelder Schreiblabors geht hervor, dass sowohl inländische als auch ausländische Studierende unsicher hinsichtlich der Standards des wissenschaftlichen Schreibens sind (vgl. Büker, 1998: 130). Diese Feststellung und die Tatsache, dass lediglich Proband*innen mit Deutsch als Erstsprache für die Interviews gewonnen werden konnten - zum Zeitpunkt der Erhebung für die vorliegende Masterarbeit meldeten sich nur wenige Studierende aus dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit nicht deutscher Erstsprache als Mentor*innen für das Programm - führten letztendlich zur Entscheidung gegen eine Fokussierung auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Es soll an dieser Stelle jedoch betont werden, dass außer Frage steht, dass Schreiben in der Fremd- oder Zweitsprache einer gesonderten Betrachtung bedarf, und dass sich bereits viele Publikationen mit diesem Schwerpunkt auseinandersetzen³, und auch eine spezifische Untersuchung der Einstellungen von Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache hinsichtlich Schreibphasenmodellen und Freewriting mit Sicherheit wertvolle Einblicke und daraus resultierende Implikationen für die prozessorientierte Schreibdidaktik gewähren würde.

³ Aufschlussreiche Studien zum Schreiben in der Fremd- oder Zweitsprache, die u.a. Freewriting als Schreibstrategie thematisieren, sind unter anderem nachzulesen bei Sabine Dengscherz (2012, 2015) und Dengscherz & Steindl (2016).

1.2 Aufbau der Arbeit

Nachdem nun die Motivation und Fragestellung dargelegt wurden, wird im weiteren Verlauf dieses ersten Kapitels der Aufbau der Arbeit erläutert, des Weiteren folgen Begriffserklärungen und Hinweise zur Schreibweise.

Im zweiten Kapitel wird ein Überblick über die theoretische Verortung des Forschungsgegenstandes gegeben. Dieses Kapitel behandelt zuerst die Grundlagen der prozessorientierten Schreibdidaktik: Nach einer Darlegung des historischen Entstehungskontexts der Schreibprozessdidaktik, von kognitiven Schreibmodellen und emotional-kreativen Ansätzen wird auf die Komponenten der wissenschaftlichen Schreibkompetenz und die Funktionen von Schreiben eingegangen. Weiters folgt ein Einblick in die Ursachen für Schreibprobleme an Hochschulen. Zweitens wird auf die Entstehung von Schreibphasenmodellen samt einem kurzen Forschungsüberblick und Kritikpunkten eingegangen. Drittens wird die Schreibmethode des Freewritings behandelt. Und zwar werden ausgehend von der Entstehungsgeschichte die Varianten des Freewriting erläutert, die Funktionen von Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik, kritische Punkte werden angesprochen, und dann folgt ein relativ ausführlicher Forschungsüberblick samt didaktischen Implikationen. Und viertens wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem grundsätzlichen Vorgehen beim Schreiben nach dem Schreibphasenmodell bzw. beim Freewriting und dem Konzept der Schreibtypen.

Das dritte Kapitel der Arbeit behandelt die methodische Vorgehensweise der Forschung. Es wird das Forschungsdesign erläutert, das Erkenntnisinteresse definiert, das Forschungsziel und die Wahl der Forschungsmethode und des Samplings begründet, Aspekte der Datenerhebung werden ausgeführt und es wird auf die Aufbereitung, Auswertung und Analyse der Daten eingegangen.

In Kapitel 4 erfolgt letztendlich die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse unter Einbezug der dargestellten Theorie und der Forschungen aus dem theoretischen Teil. Die Conclusio beinhaltet eine Übersicht über die Forschungsergebnisse und einen Ausblick auf didaktische Implikationen.

1.3 Begriffsklärungen

Um die Einordnung in den theoretischen Kontext des Forschungsgegenstandes zu erleichtern, werden an dieser Stelle zentrale Begriffe definiert und abgegrenzt.

Im Titel der Masterarbeit werden Freewriting und das Schreibphasenmodell als „methodische Ansätze“ bezeichnet. Dass Freewriting als Methode bezeichnet werden

kann, steht wohl außer Zweifel - in der Literatur wird im Zusammenhang mit Freewriting meistens von (Schreib-) methode oder (Schreib-) technik⁴ gesprochen. Das Schreibphasenmodell als Methode zu bezeichnen, kann hingegen als weit hergeholt betrachtet werden. In der Literatur ist von „Modell“ oder „Phasenmuster“⁵ die Rede, bzw. oftmals wird dieses Modell auch nur umschrieben, ohne ihm einen konkreten Namen zu geben.⁶ Da aber in der prozessorientierten Schreibdidaktik, sei es in der Vermittlung als auch in Schreibanleitungen, das Schreibphasenmodell mit dem Ziel präsentiert wird, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Phasen eines Schreibprozesses zu schaffen, und damit Überforderung zu vermeiden und gezielte Strategien je nach Schreibphase zu definieren, kann es meines Erachtens als methodisches Instrument angesehen werden. Aus diesem Grund und in Anlehnung an Kruse und Perrin (2002: 9), die unter Methodik ein „System von Regeln, Strategien und Hinweisen [...], die das Handeln so anleiten, dass es zielgerichtet ist“ (ebd.) verstehen, verwende ich in dieser Arbeit sowohl für Freewriting als auch für das Schreibphasenmodell den Überbegriff „methodische Ansätze der Schreibdidaktik“. Der Begriff „Schreibphasenmodell“ wird allgemein für jene Modelle verwendet, die die einzelnen Phasen des Schreibprozesses zur Orientierung für die Schreiber*innen darstellen sollen. Für das spezifische Modell von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), in dem die Phasen mit den Tätigkeiten kombiniert sind, und das als Vorlage für die Interviews diente, wird der von den Autor*innen verwendete spezifische Begriff „Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben“ bzw. kurz „Stufenmodell“ eingesetzt. So findet sich im theoretischen Teil der Arbeit mehr der Begriff „Schreibphasenmodell“ und im empirischen Teil eher der Begriff „Stufenmodell“. Der Begriff Schreibprozessdidaktik wird verwendet, wenn es um die prozessorientierte Sicht auf das Schreiben geht, und von wissenschaftlichem Schreiben wird gesprochen, wenn es allgemein um das Schreiben im wissenschaftlichen Kontext geht. So wird ja z.B. die Schreibprozesskompetenz als eine der Teilkompetenzen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz angesehen (vgl. Kruse & Chitez 2014: 111f).

⁴ Bräuer (2006: 14) und von Werder (1995: 28) sprechen von Freewriting als „Schreibtechnik“; Werder & Steinicke (1993: 111) von „Methode“ und Girgensohn & Sennewald (2012: 104) verwenden den Ausdruck „Brainstorming-Technik“.

⁵ Ruhmann und Kruse (2014: 24f) sprechen von „Vorschläge[n] zur Einteilung des Schreibprozesses“ und von Werder (1995: 27) von einem „Modell des wissenschaftlichen Schreibprozesses“

⁶so wie beispielsweise in Wolfsberger (2016: 18f).

1.4 Hinweise zur Schreibweise

Die folgenden Hinweise zur Schreibweise dienen der besseren Orientierung innerhalb dieser Masterarbeit. Grundsätzlich sei angemerkt, dass eine geschlechterneutrale Sprache angestrebt wird (z.B. „Studierende“). Geschlechtergerechte Personenbezeichnungen werden mit einem Asterisk gekennzeichnet (z.B. „Schreiber*innen“). Englische Begriffe und Zitate sind der besseren Lesbarkeit *kursiv* gesetzt. Der Begriff Freewriting wird in der deutschsprachigen Literatur in unterschiedlichen Schreibweisen verwendet.⁷ In Anlehnung an Wolfsberger wird Freewriting in dieser Arbeit groß und ohne Artikel verwendet (vgl. Wolfsberger 2016: 141).

Folgende gängige Abkürzungen werden nach der ersten ausgeschriebenen Formulierung verwendet:

CTL: *Center for Teaching and Learning*

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

QIA: Qualitative Inhaltsanalyse

STEOP: Studieneingangs- und Orientierungsphase

⁷ „Free-Writing“ nach Werder (2000: 22) und Werder & Steinicke (1993: 111), *freewriting* nach Bräuer (1996: 110)

2 THEORETISCHE VERORTUNG

Die Darlegungen in diesem theoretischen Teil sollen einen Überblick über den Entstehungskontext von Freewriting und Schreibphasenmodellen vor dem Hintergrund der prozessorientierten Schreibdidaktik geben.

Als erstes wird erläutert, wie die Schreibdidaktik von einer produktorientierten Sichtweise in eine prozessorientierte Orientierung ausgehend von der US-amerikanischen Schreibforschung in den deutschsprachigen Raum importiert wurde, und sich auch hierzulande nach und nach Schreibzentren an den Hochschulen entwickelt haben, und welche Einflüsse dafür eine Rolle gespielt haben. Es wird dabei darauf eingegangen, wie dieser Paradigmenwechsel in Richtung einer Fokussierung auf den Prozess beim Schreiben sowie kreative Schreibmethoden die beiden in dieser Arbeit behandelten Schreibmethoden - Schreibphasenmodell und Freewriting - beeinflusst haben. Des Weiteren wird darauf eingegangen, welche Faktoren ausschlaggebend für die Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz sind und welche Funktionen dem wissenschaftlichen Schreiben zugeschrieben werden. Anschließend folgt ein kurzer Überblick über die Schreibprobleme an Hochschulen, die trotz des größeren Angebots an Schreibunterstützungsmaßnahmen immer noch relevant sind.

Der zweite und der dritte Teil beinhalten die Entstehung und den didaktischen Einsatz des Schreibphasenmodells und von Freewriting. Ein Forschungsüberblick, die Behandlung kritischer Aspekte sowie didaktische Implikationen runden das Bild jeweils ab. Die Ausführungen über Freewriting sind dabei weitaus ausführlicher als jene über das Schreibphasenmodell: Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass über Freewriting etliche wissenschaftliche Texte verfasst und Studien durchgeführt wurden (siehe Kap. 2.3), während das Schreibphasenmodell sich meist auf die Darlegung und Erläuterung der verschiedenen Schreibphasen innerhalb des Schreibprozesses zur Planung des Schreibprozesses und zur Bewusstmachung der Prozessorientiertheit desselben beschränkt. Nichtsdestotrotz haben beide Methoden eine gleichwertige Berechtigung innerhalb dieser Arbeit.

Der vierte und letzte Teil dieser theoretischen Verortung stellt einen Zusammenhang her zwischen dem grundsätzlichen Vorgehen beim Schreiben nach dem Schreibphasenmodell bzw. beim Freewriting und dem Konzept der Schreibtypen und der bevorzugten Anwendung von schreibprozessdidaktischen Methoden.

2.1 Die prozessorientierte Schreibdidaktik an den Hochschulen

Die Schreibdidaktik an Hochschulen hat sich in den unterschiedlichen Ländern auf unterschiedliche Weise entwickelt, abhängig von den jeweiligen Traditionen der Wissenschaftsdisziplinen, den besonderen Schwerpunkten ihrer Vertreter*innen und deren Erkenntnissen (vgl. Donahue & Lillis 2014: 56). Während lange Zeit das Schreibprodukt im Fokus der Schreibforschung stand, hat sich seit den 1960er Jahren ausgehend von den USA ein Paradigmenwechsel vollzogen, der den Schreibprozess in den Vordergrund rückt (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 12). Die in der Folge sich entwickelnde Schreibprozessdidaktik setzt darauf, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass der Schreibprozess in unterschiedlichen nicht linearen, sondern rekursiven Phasen zerlegt ist. Richtungsweisend war dabei das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), das aufzeigt, dass die zahlreichen Aufgaben, die während des Schreibens absolviert werden müssen, durch die Segmentierung in Phasen einzeln viel besser bewältigt werden können. Als methodische Konsequenz dieser Erkenntnis wird in der prozessorientierten Schreibdidaktik das Schreibphasenmodell als Hilfsmittel zur Organisation des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben eingesetzt (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 19f).

Diese kognitive Herangehensweise an Schreibprozesse wird um die kreativ-emotionale Dimension (vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 27) erweitert: Auch wenn wissenschaftliche Texte in der Endfassung gefühlsbereinigt wirken, ist der Produktionsprozess stets mit Gefühlen verbunden (vgl. Kruse 1997: 58). Kreative Schreibmethoden helfen, eine reflektierte kritische Haltung zu entwickeln und sich mit eigenen Ideen in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Eine dieser Methoden ist Freewriting, ein zwangloses assoziatives Schreiben, bei dem alles zu Papier gebracht wird, was den Schreibenden durch den Kopf geht. Freewriting wurde in den 1970er Jahren von Peter Elbow als Schreibmethode in der akademischen Schreibdidaktik bekannt gemacht (vgl. Bräuer 1996: 109f) und wird seitdem eingesetzt, um in den Schreibfluss zu kommen, Themen zu finden, die Motivation zu fördern, Schreibblockaden zu überwinden usw.

2.1.1 Theorien und Modelle des wissenschaftlichen Schreibens

Mit der Etablierung von schreibdidaktischen Einrichtungen und einschlägigen Fachtagungen und Symposien beginnt sich ab den 1990er Jahren die universitäre Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum zu etablieren (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 86f). Maßgeblich beeinflusst wurde diese Entwicklung von der US-amerikanischen Schreibforschung und –didaktik, die auf eine jahrzehntelange Tradition

einer eigenen Disziplin und eines eigenen Diskurses des Schreibens zurückblicken konnte (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 78ff). Wichtige Einflüsse kamen dabei von der Angloamerikanischen Tagung zum Englisch-Unterricht im Jahr 1966 in Dartmouth, die als grundlegendes Ergebnis die Erkenntnis hervorbrachte, dass das Lernen und damit auch das Schreiben als individueller Entwicklungsprozess anzusehen ist und bei der Vermittlung dieser Fertigkeit entsprechend auf die einzelnen Schreibenden eingegangen werden muss (vgl. Bräuer 2006: 23; vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 12).

Bis in die 1960er Jahre lag der Schwerpunkt der Schreibforschung auf linguistischen Aspekten (vgl. Feilke 1996: 1178). Schreiben wurde als eine Abfolge von fünf aufeinander folgenden linguistischen Stufen angesehen, die nacheinander absolviert werden mussten, bevor die grafische Umsetzung in einen Text erfolgen konnte. Es mussten „pragmatische, dann semantische, syntaktische und lexikalische Entscheidungen getroffen“ werden, bevor der Text entstehen konnte (Molitor-Lübbert 1996: 1005). Seit den 1960er Jahren lösten neue Erkenntnisse nicht nur diesen Ansatz ab, sondern führten zu einem regelrechten Paradigmenwechsel, der nicht mehr das Schreibprodukt sondern den Schreibprozess im Fokus hatte. Das Forschungsinteresse richtet sich nun nicht mehr darauf, was Schreiber*innen beim Schreiben tun sollen, sondern wie sie bei der Textproduktion tatsächlich vorgehen (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 19).

Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Verständnis des Schreibens als Prozess und der sich entwickelnden Schreibprozessforschung leisteten die Erkenntnisse von Janet Emig anhand von Protokollen des Lauten Denkens von Schüler*innen der 11. Klasse. Diese besagen, dass die Prozesse während des Schreibens nicht linear, sondern rekursiv ablaufen und das Überarbeiten schon sehr früh im Schreibprozess beginnt. Die Schreiber*innen kehrten in ihrer Studie immer wieder zu vorherigen Handlungen zurück, um sie zu revidieren bzw. neu zu bewerten. Dadurch wurde dem Überarbeiten eine neue Rolle zugeschrieben. Es wurde nicht mehr nur als Handlung angesehen, um Text zu korrigieren, sondern als Prozess, der sehr früh im Schreibprozess beginnt. In Emigs Forschung stellte sich außerdem heraus, dass die Schreiber*innen bei der Textproduktion nicht einem einheitlichen Modell folgen, sondern einen individuellen Zugang zum Schreiben haben und unterschiedliche Strategien anwenden, um zu einem Text zu kommen (vgl. ebd.).

2.1.1.1 Kognitive Schreibmodelle

Hayes und Flower (1980) entwickelten 1980 ein Modell, das den Schreibprozess als Problemlösungsprozess sieht und ihn in Teilprozesse zerlegt, die einzeln gut zu bewältigen sind, und die ohne feste Reihenfolge miteinander interagieren (vgl. Kruse & Ruhmann 2006: 15; vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 19f). Anhand von Protokollen des Lauten Denkens von Schüler*innen der 12. Klasse versuchten die beiden Forscher*innen die „[...] während des Schreibens ablaufenden Prozesse zu beobachten, zu analysieren und zu beschreiben [...]“ (Kupfer-Schreiner 2005: 24). Hayes und Flower fanden dabei raus, dass die Anforderungen an die Schreibenden so komplex sind, dass sie einer dauernden Überlastung ausgeliefert sind. Und zwar müssen während des Schreibens zahlreiche Aufgaben gleichzeitig erledigt werden: inhaltliche, sprachliche, pragmatische, adressatenspezifische, u.a.. Das Modell von Hayes und Flower sieht den Schreibprozess als Problemlösungsprozess und teilt ihn in Teilprozesse, die einzeln gut zu bewältigen sind, und die ohne feste Reihenfolge miteinander interagieren (vgl. Kruse & Ruhmann 2006: 15; vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 20). Drei Hauptprozesse stehen im Zentrum des Modells: die Planungsphase, die Formulierungsphase und die Bearbeitungsphase. Diese drei Prozesse sind in ständigem Austausch mit externen Komponenten, wie der Aufgabenumgebung, die das Thema, die Adressaten und die Motivation sowie den bereits produzierten Text beinhaltet, und dem Langzeitgedächtnis mit dem für die Schreibaufgabe relevanten Hintergrundwissen. Koordiniert werden die Prozesse vom Monitor, der dafür verantwortlich ist, in welcher Reihenfolge und wie oft einer der Prozesse durchlaufen wird (vgl. Galbraith 1999: 49; vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 24f)

Diese Erklärung von Schreibprozessen als Problemlösungsverfahren war bahnbrechend für die damalige Zeit, und das Modell von Hayes und Flower gilt noch immer als Mustermodeill für die prozessorientierte Schreibdidaktik⁸ (vgl. ebd: 24). Es wird anerkannt, dass das Verständnis von Schreiben als Problemlösung hilfreich ist, um der Überlastung während des Schreibens vorzubeugen und die einzelnen Stufen des Schreibprozesses gut zu bewältigen (vgl. Kruse & Ruhmann 2006: 15). Allerdings werden auch viele Kritikpunkte an diesem Modell geäußert. Es wird beispielsweise bemängelt, dass es nicht mit einer linguistischen Theorie verbunden ist bzw. einen Bezug zu den sprachwissenschaftlichen Perspektiven vermissen lässt (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 21), bzw. dass das Modell von Hayes und Flower „[...] sich zu sehr am

⁸ gemäß Diktion von Kupfer-Schreiner (2005: 24) „Prototyp‘ der *kognitiven Schreibprozessforschung* [H.i.O.]“

Idealtyp des Schreibers orientiere und keine Aussagen darüber mache, wie aus Schreibanfängern Schreibexperten werden [...]“ (Eigler 1990: 6f zit. in Kupfer-Schreiner 2005: 26).

Auf diese Unterschiede, und zwar zwischen Schreibanfänger*innen und Schreibfortgeschrittenen, fokussieren Modelle der Entwicklung von Schreibkompetenz, mit denen sich unterschiedliche Forscher*innen auseinander setzen (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 21f). Das wegweisende Modell kam von Bereiter und Scardamalia, die zur Erkenntnis gelangen, dass es zwei grundsätzliche Herangehensweisen beim Schreiben gibt: das wissenswiedergebende „*Knowledge-telling*“ und das wissengenerierende „*Knowledge-transforming*“ (vgl. ebd.). Der grundlegende Unterschied diesem Modell zufolge darin, dass beim für Schreibanfänger*innen typischen „*Knowledge-telling*“ lediglich auf bereits bestehendes Wissen zugegriffen wird, während beim für Schreibfortgeschrittene typischen „*Knowledge-transforming*“ während des Schreibens neues Wissen generiert wird (vgl. Bereiter & Scardamalia 2014: 87). Die Entwicklung zu höherer Schreibkompetenz erfolgt mit dem Erwerb von neuen Fähigkeitskomplexen, die in die bereits bestehenden Fähigkeiten integriert werden (vgl. Bereiter 1980 zit. in Ruhmann & Kruse 2014: 22), mit der Lösung von komplexer werdenden Kommunikationsproblemen (vgl. Augst und Faigel 1986 bzw. Feilke und Augst 1989 zit. in Ruhmann & Kruse 2014: 22) oder „durch einen langen Prozess des Reifens und Lernens“ (Kellog 2008 zit. in Ruhmann & Kruse 2014: 22).

2.1.1.2 Kreativ-emotionale Ansätze

Neben diesen Modellen, die versuchen, den Schreibprozess kognitiv abzubilden, entwickeln sich ganzheitliche Modelle des Schreibprozesses (vgl. Pyerin 2001: 20). Besonders wird an kognitiven Schreibmodellen bemängelt, dass diese die emotionale Dimension des Schreibprozesses nicht berücksichtigen (vgl. ebd.: 16). Als Gegenmodell hat sich ein Ansatz des Schreibens entwickelt, der den Fokus auf die „assoziativen und unbewussten Anteile am Schreiben“ (vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 26) bzw. die Gefühle der Schreibenden richtet (vgl. ebd.: 17). Das Postulat dieses Ansatzes ist es, dass wissenschaftliches Schreiben nicht allein auf kognitive Prozesse zurückgeführt werden kann, auch wenn das verschriftlichte Endprodukt manchmal den Anschein danach erweckt (vgl. ebd., Kupfer-Schreiner 2005: 28). Die Schreibenden empfinden einerseits Gefühle im Zusammenhang mit ihren eigenen Schreiberfahrungen, den Arbeitsbedingungen beim Verfassen eines Textes, der Qualität und den Adressaten eines Textes gegenüber. Auch wenn die Schlussfassung eines wissenschaftlichen Textes gefühlsbereinigt ist, sollten Emotionen während des

Schreibprozesses unbedingt zugelassen werden, um Störungen des Schreibprozesses zu verhindern, bzw. den Assoziationsfluss zu erleichtern. Die Gefühle stellen ein wesentliches Element beim Schreiben dar. Sie begleiten und beeinflussen den Schreibprozess in allen Belangen, regeln den Assoziationsfluss, und können für Schreib- und Identitätskrisen verantwortlich sein, wenn sie ignoriert werden (vgl. Pyerin 2001: 17ff). Zudem wird assoziativen und unbewussten Anteilen beim Schreiben eine große Bedeutung beigemessen. Es entsteht ein dem kognitiv planerisch-strukturierten Vorgehen beim Schreiben diametral entgegengesetztes Verständnis des Schreibens: Und zwar entwickeln sich dieser Vorstellung zufolge die Texte aus einer diffusen Vorstellung, die sich während des Schreibens immer mehr konkretisiert. Schreiben wird als kreativer Schaffensprozess angesehen, der emotional geprägt ist und zwischen bewussten und unbewussten Vorgängen beim Schreiben hin- und herpendelt (vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 26).

Einen großen Einfluss auf diese Entwicklung haben die Thesen von Rico (1984: 68 zit. in Pyerin 2001: 20) anhand der Erkenntnisse der damals aktuellen Gehirnforschung, nach welcher die rechte und linke Gehirnhälfte grundsätzlich unterschiedlich arbeiten und demzufolge je nach Schreibphase die jeweilige Hirnregion aktiviert werden soll. Geht es nach Rico, so soll die rechte, kreative Hirnhälfte für die anfängliche Phase des Schreibprozesses aktiviert werden, in der ein assoziatives schöpferisches Vorgehen gefragt ist, und die linke, rationale Hirnregion für spätere Phasen eingesetzt werden, in denen es um strukturiertes, systematisches Arbeiten geht (vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 32; vgl. Pyerin 2001: 20).

Diese zwei gegensätzlichen Ansätze in der Schreibprozessforschung, der kognitive Ansatz und der emotional-kreative Ansatz sind auf Basis von unterschiedlichen theoretischen Konzepten entstanden, haben sich in der Folge jedoch einander angenähert und ergänzen sich nun gegenseitig innerhalb einer kognitiv-emotionalen Schreibdidaktik, die emotionale, kreative und kognitive Anteile miteinander verbindet und mit kreativen Schreibmethoden arbeitet (vgl. Kupfer-Schreiner 2005: 28; vgl. Pyerin 2001: 20f).⁹ Genau dieses Prinzip der Kombination in Methodik und Didaktik der beiden Ansätze ist für diesen ganzheitlichen Zugang bezeichnend und zeigt Wirkung durch eine ausdrucksvollere Sprache und eine höhere Motivation beim Schreiben (vgl. Schulte-Steinicke 2006: 71).

⁹ Eine ausführliche Darlegung über die Etablierung der Kreativen Schreibbewegung an den Hochschulen siehe Oliver Ruf (2016)

Wichtige Vertreter dieser ganzheitlichen universitären Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum sind unter anderen Lutz von Werder und Otto Kruse (vgl. Pyerin 2001: 20).

2.1.2 Komponenten der wissenschaftlichen Schreibkompetenz

Im vorigen Kapitel wurde dargelegt, wie sich ausgehend von den USA an den deutschsprachigen Hochschulen eine prozessorientierte Schreibdidaktik entwickelt und etabliert hat, die kognitive und emotional-kreative Anteile miteinander verbindet. Folgt man Ruhmann und Kruse (2014: 15), ist die Schreibprozessdidaktik für die Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz allein jedoch nicht ausreichend, sondern „[...] muss immer auch gekoppelt sein an eine Vermittlung der sozialen Funktionen verschiedener Textgenres und der damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen an Textstruktur und Sprache.“ (ebd.). Verschiedene Theorien und Modelle widmen sich der Erläuterung und Erklärung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz und ihren Teilkompetenzen.

Das Modell der Entwicklung von Schreibkompetenz von Bereiter und Scardamalia, wurde bereits in Kapitel 2.1.1.1 vorgestellt und erläutert. Von Bereiter (1980) stammt auch ein fünfstufiges Modell, bei dem die Stufen je nach Erfahrung der Schreiber*innen aufeinander aufbauen (vgl. Ruhmann und Kruse 2014: 22f). Die grundlegendste Stufe ist „Assoziatives Schreiben“, bei dem alles niedergeschrieben wird, was den Schreiber*innen gerade in den Sinn kommt. Die zweite Stufe ist „Performatives Schreiben“, bei dem die Kenntnis von Konventionen im Bereich der Grammatik, des Stils und der Rechtschreibung notwendig ist. „Kommunikatives Schreiben“ involviert die Orientierung an ein Publikum und „Kritisches Schreiben“ die Wahrnehmung der unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Diskursgemeinschaft und der eigenen Rolle als Autor*in. „Epistemisches Schreiben“ schließlich, die höchste der fünf Stufen von Schreibkompetenzentwicklung nach Bereiter, ist die Fähigkeit, beim Schreiben Wissen und Erkenntnisse zu generieren bzw. zu modifizieren (vgl. Ruhmann und Kruse 2014: 22f, vgl. Bereiter 2014: 100f).

Im Unterschied zu den Kompetenzmodellen von Bereiter & Scardamalia (2014) bzw. Bereiter (1980), in denen die Elemente je nach Fähigkeiten der Schreiber*innen aufeinander aufbauen, haben Kruse und Jakobs (1999) ein Modell der Schreibkompetenz entwickelt, bei dem die einzelnen Elemente integrativ Schreibkompetenz darstellen sollen: Ausgehend vom Modell von Flower und Hayes (1980), die „Wissen“, „Sprache“ und „Kommunikation“ als die drei grundlegenden Bausteine beim Schreiben ansehen, haben Kruse und Jakobs ein Modell der

„Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz“ entwickelt. Zum Modell von Flower und Hayes (1980) werden drei weitere Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz hinzugefügt, sodass es insgesamt sechs Dimensionen sind: Wissen, Prozess, Sprache, Kommunikation, Medien und Genre (vgl. Kruse & Chitez 2014: 111).

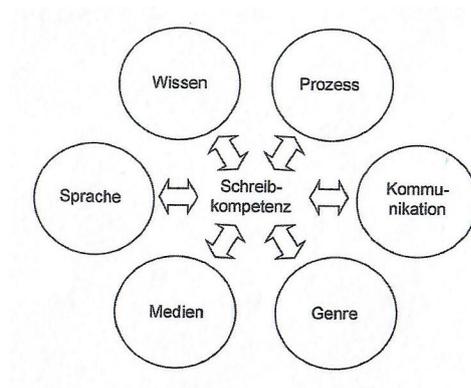


Abbildung 1: Die sechs Dimensionen wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Kruse & Jakobs (1999) (zit. in Kruse & Chitez 2014: 111).

Alle sechs Dimensionen werden als eigenständige spezifische Kompetenzfelder „der Textproduktion mit umfangreichen Diskursen zu den notwendigen Kompetenzen und didaktischen Zugängen“ (Kruse & Chitez 2014: 112) angesehen. Schreibkompetenz resultiert dabei aus der integrativen Anwendung aller Felder. Die Dimension „Wissen“ umfasst einerseits Wissensgewinnung durch Schreiben und kritische Reflexion, aber auch Wissen um die Gepflogenheiten der Diskursgemeinschaft wie Zitierstile und Textsorten. Die Dimension „Schreibprozess“ ist als Methodenkompetenz zu verstehen, die das Planen und Steuern der Prozessschritte innerhalb von Schreibprojekten, den zielgerichteten Einsatz von Schreibstrategien, Methoden und motivationalen Strategien umfasst. Die Dimension „Kommunikation“ bezieht sich auf den sozialen und kommunikativen Rahmen, in dem sich die Schreiber*innen befinden, also einerseits die Wahrnehmung der Autor*innenrolle sowie Adressierung der Diskursgemeinschaft, und die klare und zitierkonventionenkonforme Textproduktion im Rahmen der Disziplin. Die Dimension „Genre“ umfasst das Konzept der Textsorten, die je nach Schreib- und Unterrichtskultur unterschiedlich sind und „mit Erwartungen an Texte, Schreibpraktiken und Bewertungskriterien“ eng verbunden sind. Die Dimension „Medien“ fokussiert auf die Ausbildung einer Metakompetenz, die Schreibende befähigt, sich mit der Komplexität der Entwicklung, Handhabung, der Gestaltungsmöglichkeiten und Anpassung an neue Medien zurecht zu finden. Die Dimension „Sprache“ schließlich befasst sich mit dem Verständnis einer alltäglichen und gleichzeitig fachbezogenen

Wissenschaftssprache, die unter anderen folgende Charakteristika aufweist: Die Kompetenz, sich auf andere Texte zu beziehen unter Verwendung von Zitationen, Referenzen, Kurzbelegen und Fußnoten etc. („Referieren und Intertextualität“); die Fähigkeit, eine adäquate Autorrolle einzunehmen und indirekte Selbstadressierungen vorzunehmen („Autorrolle und Selbstreferenz“); die Kompetenz, mithilfe von adäquaten sprachlichen Mitteln den Leser mittels eines roten Fadens durch den Text zu begleiten, sich selbst in der Autor*innenrolle zu positionieren, den Fokus, Zielsetzungen und Absichten zu definieren („metadiskursive Äußerungen“) (vgl. Kruse & Chitez 2014: 112ff).

2.1.3 Funktionen des Schreibens

Neben den Schreibkompetenzmodellen, die versuchen, darzustellen, welche Kompetenzen für das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten nötig sind, werden dem Schreiben bestimmte Funktionen zugeschrieben. Girgensohn und Sennewald (2012) zufolge „[steht] hinter dem Begriff ‚Funktionen [...] die Feststellung, dass Schreibprozesse in unterschiedlicher Absicht ausgeführt werden bzw. unterschiedliche Effekte haben können“ (ebd.: 36). Die Funktionen des Schreibens sind dabei so zahlreich wie vielfältig. Das Schreiben eines Einkaufszettels kann beispielsweise eine gedächtnisstützende Funktion haben, während das Schreiben eines Tagebuchs eine persönlich entlastende Funktion haben kann. Funktionen können bewusst oder unbewusst sein, so kann das Schreiben von Morgenseiten mit dem Ziel durchgeführt werden, in den Schreibfluss zu kommen, und gleichzeitig eine nicht intendierte persönlich entlastende Funktion haben (vgl. ebd.).

Girgensohn (2007) macht in ihrer Studie mit autonomen Schreibgruppen fünf Funktionen des Schreibens aus: Die „heuristische Funktion des Schreibens“ bezeichnet Schreibprozesse, bei denen Gedanken erzeugt, Erkenntnisse generiert und Ideen entwickelt werden (vgl. Girgensohn 2007: 185). Die „persönlichkeitsfördernde Funktion des Schreibens“ umfasst Girgensohn zufolge das Verarbeiten von Gedanken, Gefühlen und ist mit therapeutischer Funktion vergleichbar (vgl. Girgensohn 2007: 176). Die „kommunikative Funktion des Schreibens“ ist bei Girgensohn Schreiben als verbindendes Element in der Gruppe zu sehen (vgl. ebd.: 181f). Unter „hedonistischer Funktion des Schreibens“ versteht Girgensohn, wenn Schreiben Spaß und Freude bereitet, also positive Gefühle im Zusammenhang mit Schreiben, die zugleich die Motivation beflügeln können (vgl. ebd.: 191). Und „rhetorisches Schreiben“ ist an Adressat*innen ausgerichtetes domänenspezifisches Schreiben, das den Zweck hat, Wissen zu vermitteln, und das sich gewisser Stilmittel bedient (vgl. ebd.: 194).

2.1.4 Schreibherausforderungen an Hochschulen

In diesem Abschnitt erfolgt eine Beschreibung der Begründungen zu den Ursachen der Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Schreiben an Hochschulen. Wie sich in den Forschungsergebnissen der Untersuchung dieser Arbeit zeigen wird, werden von den Befragten nämlich einige dieser Schwierigkeiten beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten thematisiert, bzw. erläutert, in welchen Bereichen Schreibphasenmodelle und Freewriting einen Beitrag leisten können, um diese Schwierigkeiten zu reduzieren.

Auch wenn das universitäre Angebot an Lehrveranstaltungsbegleitenden Unterstützungsangeboten und extracurricularen Schreibangeboten im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren konstant gewachsen ist, scheinen Schreibprobleme noch immer vorhanden zu sein. Am Ende seines Bandes zur US-amerikanischen Schreibpädagogik im Jahr 1996 glaubt Bräuer (1996: 301), dass eine rasche Adaptierung der US-amerikanischen Schreibpädagogik für das deutsche Bildungssystem als realistisch anzusehen ist. Wesentlich nüchterner ist Bräuer diesbezüglich 2006, als er in einem Beitrag provokant die Frage formuliert, was denn notwendig ist, um einen vergleichbaren Paradigmenwechsel an deutschen Hochschulen herbeizuführen (vgl. Bräuer 2006: 26). Man sieht also, dass trotz der Meinung vieler Forscher*innen, dass die Schreibprozessdidaktik die effizienteste Art ist, Schreibkompetenz zu vermitteln, sie in der deutschsprachigen Hochschullandschaft nur langsam Einzug gehalten hat (vgl. Kruse & Ruhmann 2006: 29). Kruse und Ruhmann postulieren, dass diese zögerliche Entwicklung darauf zurückzuführen ist, dass diese Didaktik des prozessorientierten Schreibens ein drastisches Umdenken weg von Fehlerfeindlichkeit zu –freundlichkeit, einer Akzeptanz von unfertigen Texten usw. erfordert, was seine Zeit braucht (vgl. ebd.). Im Jahr 2016 besteht offensichtlich immer noch Zweifel darüber, dass Schreibsozialisation an deutschen Hochschulen funktioniert. So postuliert Lahm (2016: 28f), dass „[...] viele Studierende an den Schreibherausforderungen im Studium scheitern oder sich unproduktive Strategien aneignen, um irgendwie ‚durchzukommen‘ [...]“ (ebd.: 29). Lahm beruft sich auf Studien von Beaufort (2005, 2014) und Steinhoff (2007), die ergaben, dass wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden im Laufe eines Studiums noch immer oft durch implizites Erlernen von Schreibkompetenz über Versuch und Irrtum erworben wird¹⁰ (vgl. Lahm 2016: 28). Ein Resultat davon war häufig, dass Studierende

¹⁰ Die zitierte Studie von Beaufort aus dem Jahr 2014, die diese Erkenntnis anhand einer Studie mit professionell Schreibenden erlangt hat, legt Lahm auf wissenschaftliche Textkompetenz um.

sich unproduktive Strategien aneigneten bzw. an den hohen Anforderungen scheiterten. (vgl. ebd.: 29).

Beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten sind die Studierenden an deutschen Hochschulen oftmals auf sich allein gestellt. Es gilt als Voraussetzung, dass Studierende die Fähigkeiten zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten von ihrer Schullaufbahn bereits mitbringen und aus diesem Grund wird es auch nicht als notwendig erachtet, wissenschaftliches Schreiben explizit anzuleiten oder zu üben (vgl. Kruse 1999: 23; vgl. Ruhmann 1997: 125; vgl. Furchner, Ruhmann, & Tente 1999: 62). Darüber hinaus fehlt in vielen Studiengängen oftmals die Gelegenheit zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, was dazu führt, dass in Lehrveranstaltungen über Schreiben kaum gesprochen wird (vgl. ebd.). Die defizitorientierte Einstellung gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben verhindert einen produktiven Austausch über Möglichkeiten zur Behebung von Schreibproblemen zwischen Lehrenden und Studierenden und auch unter den Studierenden, was die Schwierigkeiten oftmals noch verstärkt (vgl. Furchner, Ruhmann, & Tente 1999: 62). Die hohe Anzahl an Studierenden an den Universitäten und damit einhergehend die mangelnden Möglichkeiten persönlicher Betreuung durch die Lehrenden tragen ihres dazu bei, dass sich an dieser Situation nichts ändert (vgl. ebd.: 62f). Die Art der Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Schreiben, mit denen Studierende zu kämpfen haben, werden sehr vielfältig dargestellt: Einerseits sind sich Studierende unsicher, welche konkreten Leistungen von ihnen verlangt werden bzw. sind sie sich ihrer eigenen Leistungen und Fähigkeiten nicht bewusst. Weiters fehlt ihnen das Wissen über den Schreibprozess an sich und zwar, dass nicht sofort ein fertiger Text produziert werden muss, sondern dass die Entstehung des Textes ein schrittweiser rekursiver Vorgang ist, und das Endprodukt erst durch mehrmaliges Überarbeiten zustande kommt. Fehlendes Wissen über diese Schritte und die Orientierung an den Lektüretexten führt dazu, dass Studierende gleich beim ersten Entwurf einen perfekten Text formulieren wollen und notgedrungen frustriert über ihre Schreibprodukte sind. Mangelnde Erfahrung mit fachlichem Feedback führt dazu, dass Studierende oft erst Endfassungen aus der Hand geben und Feedback als persönliche Kritik ansehen, anstatt bereits mit ersten Fassungen konstruktives Feedback einzuholen (vgl. Kruse 1999: 23f; vgl. Furchner, Ruhmann, & Tente 1999: 63f). Die Folge sind mangelndes

Auch aus einer Studie von Steinhoff kommt hervor, dass das Erlernen der Kompetenz, wissenschaftliche Texte nach den Vorgaben der jeweiligen Disziplin zu schreiben, über das gesamte Studium nach und nach durch Ausprobieren, Scheitern und wieder probieren erlernt wird.

Wissen über disziplinspezifische Textsorten, Schwierigkeiten bei der Erarbeitung und Eingrenzung der Forschungsfrage und bei der Bearbeitung des Themas im vorgegebenen Zeitrahmen (vgl. Furchner, Ruhmann, & Tente 1999: 64f), Probleme beim Exzerpieren und Trennen von eigenen Gedanken und Berichterstattung (vgl. ebd.: 64), Schwierigkeiten, sich mit der Disziplin zu identifizieren und sich selbst in den Text einzubringen (vgl. Lahm 2016: 29).

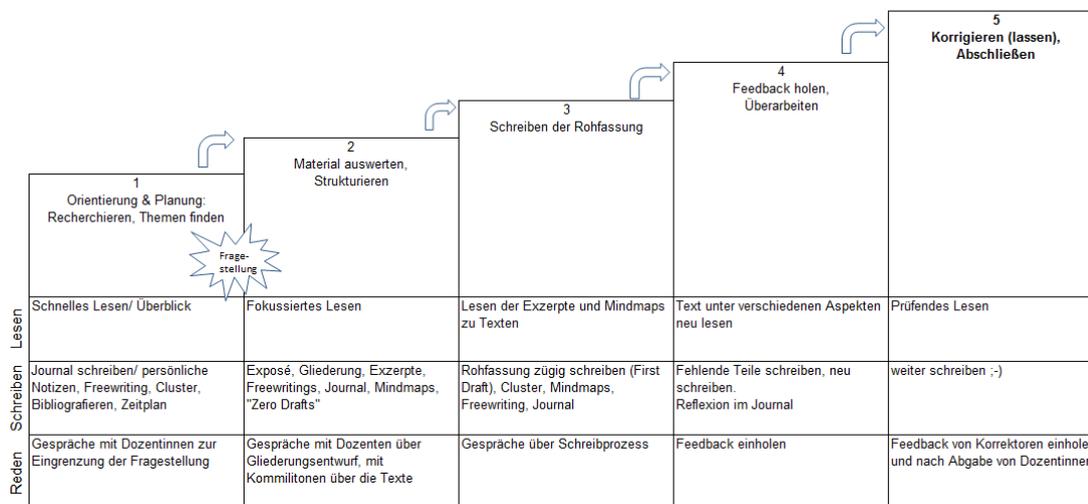
2.2 Das Schreibphasenmodell

Im folgenden Kapitel wird auf den Einsatz von Schreibphasenmodellen innerhalb der Schreibprozessdidaktik eingegangen. Des Weiteren werden der Forschungshintergrund dargelegt sowie kritische Aspekte beleuchtet.

Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, sind auf der Basis der Erkenntnisse der Schreibprozessforschung, dass der Vorgang des Schreibens aus verschiedenen rekursiven Handlungen besteht, eine Reihe von kognitiven Schreibmodellen entstanden, die versuchen, die vielen Teilprozesse zu ordnen und zu erklären (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 20). Dieser prozesszerlegende Ansatz beim Schreiben wird in der Schreibdidaktik aufgegriffen, und mit Modellen, die den Schreibprozess in Phasen darstellen, wird den Schreiber*innen ein Hilfsmittel zur Organisation ihres Arbeitsprozesses in die Hand gegeben. Durch die Zerlegung des Arbeitsprozesses in mehrere Segmente sollen der Schreibprozess übersichtlich dargestellt werden und die Schreiber*innen beim Schreiben entlastet werden (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 24). Das Grundmuster des Modells basiert auf dem dreischrittigen kognitiven Schreibprozessmodell von Flower & Hayes: Planen und Generieren von Inhalten, Versprachlichen und Verschriftlichen, Überarbeitung und Editieren (vgl. Hayes & Flower 1980: 11; vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 24). Mittlerweile findet man jedoch häufiger ein erweitertes Vier- oder Fünf-Stufen-Modell vor, das je nach Verfasser*in variiert.¹¹ Beim Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), das Gegenstand der Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit ist und als Impuls für die qualitativen Interviews verwendet wird, sind die Phasen folgendermaßen eingeteilt: (1) Orientierung und Planung: Recherchieren, Themen finden, (2) Material auswerten, Strukturieren (3) Schreiben der

¹¹ Z.B. Kruse (2007: 112f), Wolfsberger (2016: 67)

Rohfassung, (4) Feedback holen, Überarbeiten und (5) Korrigieren (lassen), Abschließen (ebd.).¹²



Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn / Sennewald 2012: 102)

Abbildung 2: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn & Sennewald (2012: 102)

Das Besondere an diesem Modell ist, dass die Phasen um „die wissenschaftlichen und wissenschaftssprachlichen Handlungen“ (Dvorecký & Fischbacher 2018: 168) erweitert werden, die den Schreibprozess laufend begleiten: Schreiben, Lesen und Reden. Die fünf Stufen repräsentieren jeweils die zu absolvierenden Arbeitsphasen auf dem Weg zu einem Endprodukt eines Schreibprojektes, wobei jede Stufe Girgensohn und Sennewald zufolge in etwa gleich viel Zeit beansprucht (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 101). Die drei Tätigkeiten Schreiben, Lesen und Reden sollen eine Orientierung dafür geben, welche Arbeitsschritte die einzelnen Stufen beinhalten. In der Beschreibung ihres Modells gehen Girgensohn und Sennewald im Detail auf die einzelnen Stufen und Tätigkeiten ein¹³. Innerhalb der Tätigkeit Schreiben wird Freewriting in den ersten drei Phasen (1) Orientierung und Planung: Recherchieren, Themen finden, (2) Material auswerten, Strukturieren und (3) Schreiben der Rohfassung angeführt.

¹² Zur Entstehungsgeschichte dieses Modells finden sich folgende Angaben: nach den Angaben von Girgensohn und Sennewald (2012:101) „[...] orientiert [es] sich am Modell von Wolfsberger (2007) und wurde am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina weiterentwickelt.“ Nach Angaben von Dvorecký und Fischbacher (2018: 168) wurde es von „[...] Judith Wolfsberger und Irene Rauch für die EWCA-Konferenz 2006 in Istanbul entwickelt.“

¹³ Da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll an dieser Stelle nicht im Detail auf die Beschreibung der Stufen und Tätigkeiten eingegangen werden.

2.2.1 Forschungen zum Schreibphasenmodell

Die im folgenden Abschnitt beschriebenen Studien beschäftigten sich mit prozesszerlegenden Ansätzen des Schreibens und bestätigen die Sinnhaftigkeit der getrennten Absolvierung einzelner Phasen im Schreibprozess. Der Grundtenor dieser Studien lautet, dass es zu erschwerten Bedingungen führen könne, wenn verschiedene Komponenten des Schreibprozesses gleichzeitig absolviert werden. Galbraith (2009: 50) beschreibt in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von Studien von Forscher*innen wie Caccamise (1987), Bourdin & Fayol (1994, 1996 und 2002) und Glynn et al. (1982) und spricht von kognitiver Überlastung („*cognitive overload*“). So postuliert Caccamise, dass der Ideenfindungsprozess beeinträchtigt sein kann, wenn er mit Prozessen verknüpft ist, die eine hohe Aufmerksamkeit fordern („*high level processes*“), wie z.B. die Adressatenorientiertheit. Folgt man Caccamise, so soll der Ideenfindungsprozess abgeschlossen sein, bevor der Text in Hinblick auf die Adressat*innen überarbeitet wird (vgl. Caccamise 1987 zit. In Galbraith 2009: 51). Doch auch durch Prozesse, die eine geringe Aufmerksamkeit fordern, („*low level processes*“) kann die Ideenfindung eingeschränkt sein. Bourdin und Fayol haben bei Memorisierungstests beobachtet, dass das Gedächtnis stärker überlastet ist und weniger leistet, wenn die memorisierten Wörter niedergeschrieben werden mussten, als wenn sie mündlich geäußert werden konnten. Die Berücksichtigung sog. „*low level processes*“ wie Rechtschreibung und Schönschrift („*handwriting*“) reduziere den beiden Forscher*innen zufolge bereits die Anzahl der Ideen (vgl. Bourdin & Fayol 1994, 1996 und 2002 zit. in Galbraith 2009: 52). Auch Glynn et al. postulieren, dass es von Vorteil ist, wenn die verschiedenen Phasen eines Schreibprozesses getrennt absolviert werden. Aus ihren Forschungen resultiert, dass der Prozess der Ideenfindung davon beeinflusst war, wie viele Vorgaben es für die jeweilige Schreibaufgabe gab. Die Schreibaufgabe in ihrer Studie bestand darin, in zwei Durchgängen, einer Rohentwurfsphase und der Fertigstellung, einen Brief zu schreiben. Der erste Durchgang war in vier Gruppen aufgeteilt: eine Gruppe musste die finale Version eines Briefes schreiben, die zweite Gruppe musste einen vollständigen Brief schreiben ohne Beachtung von Rechtschreibung und Zeichensetzung, die dritte Gruppe musste die Ideen für einen Brief in geordneten drei bis vier Stichworten niederschreiben und die letzte Gruppe konnte die Stichpunkte ungeordnet formulieren. Die Auswertung ergab, dass die Anzahl an Ideen geringer war, je höher die Anforderungen an die Schreibaufgabe waren. So war der Prozess des Generierens von Ideen dann am produktivsten, wenn er in Stichworten vor der eigentlichen Textproduktion erfolgte, als

wenn er gleichzeitig mit der Produktion von Text absolviert wurde (vgl. Glynn et al. 1982 zit. in Galbraith 2009: 52 und Galbraith & Torrance 2004: 67).

“[...] generating ideas was more productive when it was carried out in note-form prior to the production of text than when it was carried out at the same time as producing the text.“ (Glynn et al. 1982 zit. in Galbraith 2009: 52 und Galbraith & Torrance 2004: 67)

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass es im Sinne einer Vermeidung von kognitiver Überlastung sinnvoll ist, den Schreibprozess in Phasen zu zerlegen, die nacheinander absolviert werden, so wie im Phasenmodell des wissenschaftlichen Schreibprozesses.

2.2.2 Kritik am Schreibphasenmodell

Es gibt jedoch auch kritische Stimmen, die die Sinnhaftigkeit von Schreibphasenmodellen bezweifeln. So hinterfragt Dingscherz Schreibmodelle, die den Schreibprozess darstellen sollen, mit der Begründung, dass die Art und Weise, wie der Schreibprozess abläuft, sehr individuell ist (vgl. Dingscherz 2012: 66). Auch Ruhmann und Kruse räumen ein, dass das Modell nicht als Vorgabe für den realen Verlauf des Schreibvorgangs zu interpretieren ist, nicht nur da die Teilprozesse rekursiv und ineinander greifend sind, sondern auch, weil in Hinblick auf Schreibphasenmodelle die eigenen Schreibgewohnheiten bzw. Schreibstrategien zu betrachten und reflektieren sind (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 25).

„Es gibt Schreibende, die früher, und solche, die später Gliederungen erstellen; und es gibt Schreibende, die früher, und solche, die später beginnen zu schreiben. Es gibt Schreibende, die bereits in der Erstfassung einen fast perfekten Text herstellen, der nur wenig Überarbeitung braucht, während andere ein Dutzend Fassungen erstellen, der nur wenig Überarbeitung braucht, während andere ein Dutzend Fassungen erstellen, ehe sie ihren Text als abgabefertig ansehen.“ (Ruhmann & Kruse 2014: 25).

Auch Ortner (2000) bezweifelt, dass sich Schreibende in der Realität streng an dem Schreibphasenmodell orientieren und die einzelnen Phasen wie vorgegeben absolvieren. Er findet in seiner Analyse von unzähligen Schreibstrategien von professionellen Vielschreiber*innen nämlich kaum Evidenz dieser Herangehensweise (vgl. Ortner 2000: 485 zit. in Sennewald 2014: 181). Sennewald (2014: 181) hält dieser Kritik entgegen, dass das Schreibphasenmodell in der Schreibdidaktik berechtigt ist, vor allem, was das akademische Schreiben anbelangt:

„Hier *muss* recherchiert werden, der Rechercheprozess *muss* ein Ende haben, das Recherchierte *muss* mithilfe einer Fragestellung oder These strukturiert werden etc. [H.i.O.]“ (ebd.).

Folgt man Sennewald (2014: 181f), so kann dieses Modell besonders für Schreibanfänger*innen sehr nützlich sein, da es erkenntlich macht, dass Schreiben

nicht eine Art Eingebung darstellt, sondern aus Phasen besteht, die Schritt für Schritt abgearbeitet werden können, auch wenn sie in der Praxis rekursiv ablaufen. Auch Ruhmann und Kruse (2014: 25) räumen ein, dass dieses Modell nicht den realen Verlauf des Schreibprozesses darstellen soll, da dieser in der Realität nicht in dieser strikten Abfolge von Schritten absolviert wird. Doch auch sie postulieren:

„Phasenmuster dieser Art sind insofern gerechtfertigt, als alle beschriebenen Schritte in der Regel durchlaufen werden müssen und als sie helfen, den Gesamtprozess der Textherstellung zu verstehen.“ (ebd.)

2.3 Freewriting

Im folgenden Kapitel erfolgt eine Übersicht über Freewriting als Methode der prozessorientierten Schreibdidaktik. Als Erstes wird dabei kurz auf die Entstehungsgeschichte von Freewriting und zweitens auf die unterschiedlichen Varianten von Freewriting eingegangen. Drittens erfolgt ein relativ ausführlicher Abschnitt über die Funktionen, die dem Freewriting beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten zugeschrieben werden. Dabei fällt auf, dass Freewriting in mehreren Bereichen Abhilfe schaffen kann, die beim Schreiben Schwierigkeiten verursachen können, wie z.B. den Produktionsprozess vom Überarbeitungsprozess zu trennen, Schreibblockaden zu verringern, kognitive Kapazitäten fürs Schreiben zu schaffen usw.. Freewriting kann auch als Methode zur Erzielung gewisser Ziele innerhalb des Schreibprozesses eingesetzt werden, wie z.B. um Themen zu finden, in den Schreibfluss zu kommen, kohärentere Texte zu produzieren, Texte zu finalisieren usw. Doch Freewriting stößt auch auf Kritik, die im vierten Abschnitt dieses Kapitels kurz angeschnitten wird. Im fünften Abschnitt erfolgt eine relativ ausführliche Übersicht über die Forschungen zum Freewriting, die auch in Bezug zu den im dritten Abschnitt kolportierten Funktionen von Freewriting gesetzt werden. Interessant dabei ist, dass die Studien in einigen Fällen die Annahmen über Freewriting nicht bestätigen. Im letzten Abschnitt werden die aus den Forschungen resultierten didaktischen Implikationen erläutert.

2.3.1 Entstehungsgeschichte von Freewriting

Beim Freewriting werden für einen bestimmten, meist kurzen Zeitraum, alle Gedanken, die den Schreibenden durch den Kopf gehen, zu Papier gebracht, ohne auf Sinnhaftigkeit des Inhalts, Kohärenz, Vollständigkeit der Sätze, Orthografie oder sonstige sprachliche Elemente zu achten (vgl. Elbow 1998a: 3; vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 104).

Diese Art des „freien assoziativen Schreibens“ (Werder 2000: 22) wurde zwar erst in den 1970er Jahren in die universitäre Schreibdidaktik eingeführt, wies jedoch in anderen Disziplinen bereits eine lange Tradition auf. Der Vorläufer des Freewriting ist das sogenannte „Automatische Schreiben“, bei der die Schreiber*innen unter Teilhypnose in einem teilweise unbewussten Zustand schreiben (vgl. Boice & Meyers 1986: 471). Die prominenteste Gruppe, die Automatisches Schreiben praktizierte, waren die französischen Surrealisten um André Breton. Sie versprachen sich davon, auf ihr innerstes Selbst zugreifen zu können, um daraus Kreativität zu schöpfen. Ab den 1930er Jahren fasst das Automatische Schreiben in der literarischen Schreibberatung mit u.a. Dorothea Brandes Schreibratgeber *„Becoming a writer“* aus dem Jahr 1934 und dem Schreibratgeber von June D. Ferebees et al. *„They all want to write“* aus dem Jahr 1939 Fuß (vgl. Macrorie 1991: 173). Brande (1934) empfiehlt, jeden Morgen eine halbe bis eine Stunde früher als üblich aufzustehen und alles niederzuschreiben, was einem in den Kopf kommt – sie nennt dies „effortless writing“ (vgl. Brande 1934: 72f zit. in Boice & Meyers 1986: 481f). Diese morgendlichen Freewritings (auch als „Morgenseiten“ bezeichnet) werden in weiterer Folge von vielen weiteren Schreibberater*innen im literarischen und universitären Bereich übernommen, um ins Schreiben zu kommen und den Kopf frei zu bekommen (vgl. Wolfsberger 2016: 74f)

Seit den 1970er Jahren wird Freewriting in der universitären Schreibdidaktik angewendet. Peter Elbow hat diese Methode über Ken Macrorie kennen gelernt (vgl. Elbow 1998a: xxviii), der Freewriting erstmals in universitären Schreibklassen in den USA eingesetzt hat (vgl. Macrorie 1991: 173). Auch wenn Macrorie der Begründer der Freewriting-Methode für die universitäre Schreibdidaktik war, so war es jedoch Elbow, der diese Methode einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und damit wesentlich dazu beigetragen hat, Freewriting als Methode im wissenschaftlichen Schreiben zu etablieren (vgl. Marsella & Hilgers 1991: 93).

Der forschungstheoretische Hintergrund, in dem Freewriting als schreibdidaktische Methode entstanden ist, ist Bräuer (1996: 108ff) zufolge der expressive Ansatz der 1960er Jahre in den USA. Zentrale These dieser Strömung ist, dass Schreiben einen individuellen Prozess darstellt und nicht als Wissen gelehrt werden, sondern nur individuell erlernt werden kann. Besonders ist dabei zu erwähnen, dass dies damit einhergeht, dass die Lehrende-Lernende-Dichotomie aufgebrochen wird, und Schreiben als autonomer Prozess in den Vordergrund gestellt wird (vgl. Bräuer 1996: 110). Im Einklang mit dieser Strömung propagiert Elbow die sogenannte „*teacherless*

writing class“ (Elbow 1998a: 76), also lehrerfreie Schreibklasse. Freewriting wird zum Mittelpunkt von Elbows Schreibverständnis (vgl. Bräuer 1996: 114): Elbow beschreibt, wie er in seiner akademischen Laufbahn selbst mit Schreibproblemen zu kämpfen hatte und davon überzeugt war, dass er nicht schreiben konnte (vgl. Elbow 1998a: xiiif). Schreiben wurde für ihn erst zum Erfolg, als er begann, seine Gedanken ungefiltert und unorganisiert zu Papier zu bringen (vgl. Elbow 1998a: xviii).

2.3.2 Varianten von Freewriting

Die grundsätzliche Vorgehensweise beim Freewriting ist, wie zu Beginn des vorigen Kapitels beschrieben, die des unzensierten Niederschreibens aller Gedanken für einen meist limitierten Zeitraum. In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird Freewriting in verschiedenen Varianten eingesetzt, die teilweise unterschiedlich benannt werden: Beim unfokussierten Freewriting entwickeln die Schreiber*innen in einem persönlichen unveröffentlichten Setting Thema, Form und Inhalt der Texte gänzlich selbst (vgl. Fontaine 1991: 5). Beim fokussierten Freewriting hingegen wird das Thema bzw. ein Schreibimpuls vorgegeben, an dem sich die Schreiber*innen beim Freewriting orientieren sollen (vgl. Belanoff, Elbow & Fontaine 1991: xiii; vgl. Bräuer 2006: 13). In Elbows Diktion lautet diese Variante „*directed freewriting*“ (Elbow zit. in Bräuer 2006: 13), Rule spricht von „*informal focused freewriting*“ (Rule 2013: 6). Eine weitere Variante besteht darin, Freewriting in einen methodischen Ablauf einzubetten, nach dem Vorbild von Elbows „*loop writing*“ (Elbow 1998b: 59f). Bei dieser Variante werden zwei Durchläufe durchgeführt. Beim ersten Durchlauf („*voyage out*“) wird anhand eines konkreten Schreibimpulses unfokussiertes Freewriting durchgeführt, das auch sehr weit weg vom ursprünglichen Thema führen kann. Beim zweiten Durchlauf („*voyage home*“) wird der daraus entstandene Text in Bezug auf das Thema revidiert, korrigiert und überarbeitet. Elbow verspricht sich dadurch beste Ergebnisse durch die Verknüpfung von Kontrolle und Kreativität. Marsella und Hilgers sprechen in diesem Zusammenhang von „*freewriting heuristic*“ (Marsella & Hilgers 1991: 95) und meinen damit eine Abfolge von analytischen Operationen, die die Schreiber*innen durch die Schreibaufgabe begleiten. Freewriting ist dabei ein Teil dieser Abfolge (ebd.: 94f). Diese Variante von Freewriting besteht Marsella und Hilgers zufolge aus den folgenden drei Schritten: „*use of freewriting, reflection, and writing of a ‚summing-up assertion‘*.“ (ebd.: 95). Ziel ist es, diese Abfolge öfters zu wiederholen, um neue Inhalte und Ideen zu generieren (vgl. ebd.). Rule (2013: 2) spricht von „*directed freewriting*“ und beschreibt diese Art von Freewriting folgendermaßen:

„Directed freewriting is a series of prompted freewriting sessions, bridged by review and analysis of what has been written, and designed to stimulate analysis, discovery, and development.“ (ebd.)

Eine weitere Unterscheidung wird zwischen „*private freewriting*“ und „*public freewriting*“ gemacht: *private freewriting* ist Freewriting, das ganz den Schreiber*innen vorbehalten ist und nicht öffentlich gemacht wird. *Public freewriting* ist freewriting, das im Anschluss öffentlich diskutiert wird, also z.B. in der Klassendiskussion besprochen wird, mit Partner*innen ausgetauscht wird, etc. (vgl. Belanoff, Elbow & Fontaine 1991: xiii). Weiters unterscheidet sich Freewriting in der Dauer. Es kann zwischen wenigen Minuten und gänzlich ohne Zeitbegrenzung angewendet werden (vgl. Fontaine 1991: 4).

2.3.3 Funktionen von Freewriting

In prozessorientierten Schreibanleitungen wird Freewriting als Schreibmethode angesehen, die viele Schwierigkeiten beim Schreiben aus dem Weg räumt. In diesem Abschnitt erfolgt eine Übersicht über die wichtigsten Funktionen in diesem Zusammenhang.

2.3.3.1 Entkoppelung des Überarbeitungsprozesses vom Produktionsprozess

Folgt man Elbow (1998a: 5f), so ist das Koppeln der Prozesse Schreiben und Überarbeiten in einem Schritt ein Grundübel, da dabei nicht nur ständig über die korrekte Rechtschreibung und Grammatik nachgedacht wird, sondern auch bereits Gedanken und Gefühle revidiert werden. Elbow (ebd.) sieht im Freewriting die beste Methode, um den inneren Zensor auszuschalten, der oftmals den Schreibprozess hemmt und sogar blockiert. Dadurch werden Kapazitäten frei gesetzt, die es ermöglichen, komplexere „komplexe Inhalte zu formulieren“ (Wolfsberger 2016: 141) und auf „das volle Potenzial an Ausdrucksfähigkeit und Wissen“ (ebd.) zuzugreifen.

2.3.3.2 Mit Freewriting zu einem freien Kopf

Folgt man Elbow (1998b: 15), so ist es durch Freewriting oft bereits nach kurzer Zeit möglich, sich von Gedanken und Emotionen zu befreien, die einen am Schreiben hindern, und sich stattdessen voll und ganz aufs Schreiben konzentrieren zu können. Elbow (1998a:7) räumt ein, dass dabei viel unbrauchbarer Text (Elbow spricht von „*garbage*“) entsteht, aber Elbow zufolge ist es besser, den „Müll“ aufs Papier zu bringen, als ihn im Kopf zu behalten: „*Garbage in your head poisons you. Garbage on paper can safely be put in the wastepaper basket*“ (Elbow 1998a: 8). Oder wie von

Werder formuliert: „Es hilft die Gedanken zu ordnen, wenn im Kopf Schneetreiben herrscht“ (Werder 1995: 29).

2.3.3.3 Mit Freewriting zu Kohärenz

Elbow (1998b: 16) räumt ein, dass beim Freewriting Rechtschreibung missachtet, Gedankengänge abgebrochen und Argumentationsrichtungen abrupt geändert werden. Jedoch sind Texte, die aus Freewritings entstehen von einer „*surface coherence*“ (ebd.) geprägt. Beim Freewriting fokussiert man nämlich komplett auf das Schreiben, man kommt in einen Schreibfluss, der sich aus sich selbst heraus ergibt. Die Texte entstehen aus einem Gedanken, einem Gefühl heraus. Elbow spricht in diesem Zusammenhang von „natürlicher“ Art der Textproduktion (Elbow 1998a: 8f). Auch Wolfsberger (2016: 141) schreibt Texten, die durch Freewriting entstehen, Kohärenz, aber auch Frische und Lebendigkeit zu.

“Erst wenn sprachliche Details vorerst hintangestellt und perfektionistische Ansprüche abgestellt werden, kommt die Fähigkeit, komplexe Inhalte zu formulieren, in Fluss. Texte, die in der Haltung bzw. mit der Methode des Freewriting geschrieben werden, sind daher oft erstaunlich kohärent und wirken frisch und lebendig.“ (ebd.)

2.3.3.4 Schreibblockaden vermeiden

Elbow (1998a: 10f) betont immer wieder die Bedeutung, beim Freewriting alle Gedanken zu zulassen, und Exkurse nicht zu vermeiden. Er begründet dies damit, dass es unnötig viel Energie und Kraftaufwand kostet und den Schreibfluss hemmen kann, wenn nicht relevante Gedanken verdrängt werden. Bräuer (2006: 15) spricht in diesem Zusammenhang von befreiendem Schreiben, das dazu beiträgt, „sich von Konventionen jeglicher Art zu befreien, die tendenziell das eigene Schreibhandeln blockieren.“ (ebd.).

2.3.3.5 Themenfindung

Freewriting ist für Elbow (1998a: 9) eine gute Methode, um zu einem Thema zu gelangen. Bräuer (2006: 14) spricht in diesem Zusammenhang davon, „sich eigener thematischer Vorstellungen erst einmal bewusst zu werden“. Methodisch empfiehlt Elbow (1998a: 9) zu diesem Zweck die Durchführung von einer bis zwei Freewriting Übungen und im Anschluss daran das Hervorheben von wichtigen Textstellen. Bzw. bietet Elbow mit den verschiedenen Loop Writing-Varianten ein großes Repertoire an Ansätzen, um Einfallsreichtum und Kreativität zu fördern (siehe dazu Elbow 1998b: 59ff).

2.3.3.6 In den Schreibfluss kommen

Elbow (1998b: 14f; 2000: 86) findet Freewriting eine gute Methode, um ins Schreiben zu kommen, um das Anfangen zu erleichtern. Die buchstäbliche Angst vor dem leeren Blatt lähmt den Schreibfluss, während durchs Freewriting bereits eine Menge Rohmaterial vorhanden ist – auch wenn die Qualität nicht so gut ist, stärkt es dennoch die Motivation weiterzuschreiben. Werder (1995: 29) formuliert dies poetisch: „es hilft zu schreiben, wenn man überhaupt keinen Drang zum Schreiben verspürt.“

2.3.3.7 Text finalisieren

Aber nicht nur das Anfangen wird Elbow zufolge durch Freewriting erleichtert. Es ist auch eine Methode, um zu einem finalen Text zu gelangen. Elbow (1998a: 10f) empfiehlt dafür die Anwendung einer Freewriting-Heuristik, also von einer methodisch eingebetteten Abfolge von Freewritings, auf die jeweils Phasen der Reflexion und Einarbeitung von neuen Gedanken folgt. Der Text wird so in mehreren Durchgängen immer weiter bearbeitet und geschliffen. Auf diese Weise wird zwar viel von dem Geschriebenen wieder verworfen, jedoch sei dies Elbow zufolge jedenfalls eine Methode, um die Schreibkompetenz zu verbessern.

2.3.3.8 Freewriting verbessert das Denken

Einen weiteren Vorteil sieht Elbow (2000: 87) darin, dass das Denken durch Freewriting nicht nur klarer, sondern auch besser wird. Elbow spricht von einem „*nonstop exploratory process*“, der die Schreiber*innen dazu ermutigt, einerseits im Schreibfluss zu bleiben und andererseits über das Geschriebene zu reflektieren. Durch diese „*articulation on paper*“ wird Elbow zufolge nicht nur insgesamt tiefgründigeres Denken ermöglicht, sondern es werden dadurch auch neue Ideen gefunden.

2.3.3.9 Verbesserung des Schreibprozesses

Elbow (1998a: 3) sieht im regelmäßigen Durchführen von Freewritings die Möglichkeit, um generell den eigenen Schreibprozess zu verbessern und spricht in dem Zusammenhang von der Entwicklung eines sog. „*freewriting muscle*“ (Elbow 2000: 86).

2.3.4 Kritik am Freewriting

Freewriting stößt als Methode für das wissenschaftliche Schreiben jedoch auch auf Kritik. Einer der zentralen Vorbehalte von Freewriting-Kritiker*innen gegenüber dem Freewriting, nämlich der, dass Freewriting unbrauchbare Texte hervorbringt, wird bereits von Elbow (1998a: 7) selbst angesprochen: „*I find freewriting offends some*

people. They accuse it of being an invitation to write garbage.“ (ebd.). Wie jedoch bereits in Kap. 2.3.3.2 erläutert, ist es aber Elbow (1998a: 8) zufolge besser, den „Müll“ aufs Papier zu bringen, als ihn im Kopf zu behalten.

Besonders im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens wird der Einsatz von Freewriting skeptisch betrachtet. Im Gegensatz zu Elbow, der Freewriting als *die* Schreibmethode im wissenschaftlichen Kontext ansieht, spricht Ortner dem Freewriting jegliche Einsatzmöglichkeiten im wissenschaftlichen Schreiben ab. Für ihn ist Freewriting, das er als „programmatisches Spontanschreiben“ (Ortner 1998: 39) bzw. Schreiben nach dem „Anschubprinzip“ (Ortner 2002: 237) bezeichnet, schulisches Schreiben, im Gegensatz zum elaborierten Schreiben im akademischen Kontext (vgl. Ortner 2006: 77). Dort kann es, so Ortner, höchstens auf Mikroebene, also für kleine Textteile, Übergänge, bzw. auf Absatzebene eingesetzt werden (vgl. Ortner 2006: 94). Auch Belanoff (1991: 17) sieht das ähnlich: aus seinem Kolleg*innenkreis berichtet er, dass die Meinung kursiert, Freewriting sei höchstens für Nachhilfeunterricht geeignet, im schlechtesten Fall sogar *„harmful to logical, rational presentation of ideas“*, da es *„uncontrolled dumping of emotions on paper“* (ebd.) hervorbringe. Für Schreibfortgeschrittene sieht er in der Anwendung von Freewriting keinen nennenswerten Mehrwert, sondern höchstens eine Art „therapeutischer Reinigung“ (*„therapeutic catharsis of some sort“*) (ebd.).

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den Vorwurf der Inkohärenz bei der Themenentwicklung. Ortner (2006: 78) bemängelt an der Methode, dass „über die thematischen Details des Textes jenseits der unmittelbar folgenden Sätze [...] wenig oder gar nicht nachgedacht [wird]“ (ebd.). Hillocks (1986: 231) formuliert es ähnlich: Freewriting verführe die Schreiber*innen dazu, eine „unreife „*what next strategy*“ des Schreibens anzuwenden, wo die folgende Idee immer weniger mit den vorhergehenden zu tun hat (ebd.). Diesem Kritikpunkt aber wird von den Befürworter*innen von Freewriting entgegen gehalten, dass gerade das zensurfreie Niederschreiben aller Gedanken Kohärenz hervorbringt (siehe Kap. 2.3.3.3).

2.3.5 Forschung zum Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik

Trotz der oben erwähnten Kritikpunkte wird Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik mit fast ausschließlich positiven Eigenschaften in Zusammenhang gebracht, doch dies verwundert nicht – wird die Schreibmethode in diesem Kontext doch zumeist in Zusammenhang damit angeführt, was sie für den Schreibprozess leisten kann und nicht, was sie nicht kann. Diese positive Grundeinstellung dem

Freewriting gegenüber ist aber auch bei den Dozent*innen für wissenschaftliches Schreiben und ihren Erwartungen daran, was Freewriting in der Schreibklasse leisten soll, zu beobachten. So wird im folgenden Kapitel neben einer Übersicht über die Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Bereich des Einsatzes von Freewriting in der universitären Schreibdidaktik auch ausgeführt, dass diese Erwartungen in einigen Fällen nicht erfüllt werden, und welche Gründe dafür sprechen, Freewriting differenzierter anzusehen.

2.3.5.1 Herangehensweise

Forschungen zum Freewriting im Kontext der prozessorientierten Schreibdidaktik sind meist in Seminaren, Kursen und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben angesiedelt (wie z.B. Belanoff 1991; Cheshire 1991; Fontaine 1991; Haswell 1991; Li 2007; Marsella & Hilgers 1991; Mullin 1991; Rule 2013). Einige erfolgen in Fachseminaren unterschiedlicher Studienrichtungen (wie z.B. George & Young 1991; Hammond 1991; Piper 2015). Die Studienautor*innen sind zumeist Dozent*innen für akademisches Schreiben bzw. Schreibberater*innen an Hochschulen und Universitäten, die ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Freewriting oder ihren Erfahrungen in der Vermittlung des Freewriting konkrete Fragestellungen über die praktische Anwendung dieser Methode in unterschiedlichen Settings untersucht haben. Als Ausgangspunkt für die Forschungen dienen grundsätzlich die kolportierten Annahmen über die Vorteile von Freewriting aber auch Kritikpunkte an dieser Schreibmethode bzw. die in der eigenen Erfahrung oder im Einsatz von Freewriting im Unterricht gemachten Beobachtungen. Die Fragestellungen der Studien beziehen sich auf viele unterschiedliche Aspekte, lassen sich aber in folgende übergeordnete Kategorien zusammenfassen:

- der Einfluss des Einsatzes von Freewriting auf die Textqualität (wie z.B. Belanoff 1991; Fontaine 1991; Marsella & Hilgers 1991 u.a.),
- der Einfluss des Einsatzes von Freewriting auf die Schreibkompetenz der Schreiber*innen (wie z.B. Cheshire 1991; Haswell 1991; Piper 2015 u.a.),
- die Erforschung des Schreibprozesses beim Freewriting (wie z.B. Cheshire 1991; Li 2007; Mullin 1991 u.a.)
- und die Erforschung des Einsatzes von Freewriting als Denk- und Lernwerkzeug (wie z.B. George & Young 1991; Hammond 1991; Li 2007; Marsella & Hilgers 1991 u.a.).

Je nach Forschungsziel und den gesammelten Daten werden quantitative oder qualitative Forschungsmethoden oder eine Kombination aus beiden Ansätzen angewandt:

- Oben genannte Forschungsprojekte, die sich damit auseinandersetzen, inwieweit Freewriting einen Einfluss auf die Qualität der Texte bzw. die Schreibkompetenz der Schreiber*innen hat, wenden in der Regel quantitative Methoden wie beispielweise textanalytische und textvergleichende Verfahren an (wie z.B. Belanoff 1991: 17ff; Cheshire 1991: 150; Fontaine 1991: 6ff; Haswell 1991: 40; Marsella & Hilgers 1991: 97).
- In den oben genannten Studien, die die Evaluierung des Schreibprozesses zum Gegenstand haben, werden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt, so wie Checklisten, Textanalysen, schriftliche Reflexionen, individuelle Beobachtungen u.a. (wie z.B. Cheshire 1991: 14f; Li 2007: 45; Mullin 1991: 141ff).
- Auch für die oben genannten Studien, die sich mit Freewriting als Denkwerkzeug auseinandersetzen, werden gleichermaßen qualitative und quantitative Methoden eingesetzt, so wie Interviews, Beobachtungen und Textanalysen (wie z.B. George & Young 1991: 111ff), inhaltliche Analysen von Freewriting Texten, Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen und Lehrer*innen- bzw. Forschungslogbüchern mit Beobachtungen über das Lernen von Studierenden (wie z.B. Li 2007: 45), sowie Beobachtungen und Interviews (wie z.B. Rule 2013: 7).

2.3.5.2 Studienergebnisse

Die Ergebnisse der Studien bestätigen einige der Annahmen übers Freewriting bzw. setzen sich kritisch mit ihnen auseinander. Markant ist, dass auch einige der Studien zu Ergebnissen führen, die den Erwartungen der Studienautor*innen widersprechen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst und in Bezug gesetzt zu den Annahmen, Kritikpunkten bzw. unerwarteten Erkenntnissen der Studienautor*innen.

2.3.5.2.1 Das Anfangen erleichtern, im Schreibfluss bleiben

Die Annahme, dass durch Freewriting das Anfangen erleichtert wird, und es besser gelingt, im Schreibfluss zu bleiben (siehe Kap. 2.3.3.6), findet Bestätigung. So war eines der Ergebnisse der Studie von Mullin (1991: 143), dass die wenigsten

Studierenden während des Freewritings stoppten und sich von externen Ablenkungen beeinflussen ließen. Mullin (ebd.: 146) schließt daraus, dass Freewriting den Schreibfluss aufrecht erhält, auch wenn die Schreiber*innen glauben, dass sie nicht mehr weiter wissen.

2.3.5.2.2 Den Kopf frei bekommen

Auch die Annahme, dass Freewriting geeignet ist, damit die Schreiber*innen rasch den Kopf frei bekommen und sich schneller aufs Schreiben einlassen können (siehe Kap. 2.3.3.2) findet Bestätigung: So wird in Rules (2013: 12) Fallstudie eruiert, dass Freewriting dabei unterstützt, die Gedanken zu regulieren, die bei der Arbeit an einer Schreibaufgabe die Konzentration stören könnten.

„I can take my thoughts and go from there into the Essay instead of having so many different things in your head at once and you have them, the majority of them down on paper so you can kind of see it in front of you instead of it all being in your head.“
(ebd.).

Darüber hinaus sieht die Probandin aus Rules Fallstudie Freewriting als wertvolle Prewriting-Aktivität innerhalb der Explorationsphase vor dem eigentlichen Schreiben (vgl. Rule 2013: 12).

2.3.5.2.3 Freewriting ist harte Arbeit

Die Annahme eines einfachen und mühelosen Einsatzes der Freewriting-Methode (so ist Freewriting nicht nur für Elbow *„a fast and easy way to get a first draft“* (Elbow 2012: 156) wird von mehreren Forscher*innen jedoch - als Resultat ihrer Studien - in Frage gestellt. So postuliert Rule (2013: 6), dass ihren Beobachtungen zufolge die Anwendung von Freewriting bei den Schreibstudierenden in ihren Schreibklassen und ihrer Studie alles andere als rasch und mühelos zu sein scheint: Rule expliziert, dass Schreiber*innen generell Schwierigkeiten haben, die Vorgaben des Freewriting einzuhalten, und zwar pausenlos zu schreiben, ohne abzusetzen, platzhaltenden Text zu schreiben, wenn sie nicht weiter wissen oder auch Rechtschreibfehler zuzulassen (vgl. ebd.). Folgt man Rule (ebd.: 12), so muss Freewriting gelernt werden und erfordert viel Übung. Ihrer Ansicht nach bräuchten besonders Schreibanfänger*innen, wie Studierende im ersten Studienjahr, beim Freewriting eine intensive Betreuung und Involvierung der Lehrenden, damit sich die gewünschten Ergebnisse einstellen. Die von den Lehrenden vorgegebenen schriftlichen Anleitungen und Schreibimpulse reichen dafür nicht aus (vgl. ebd.). Auch Piper (2015: 127) expliziert anhand der Ergebnisse seiner Studie, dass die Aufforderung, frei zu schreiben, ohne Rücksicht auf die Qualität bzw. auf die Länge des Textes, nicht angenommen wurde. Piper sieht

einen Grund dafür darin, dass die an der Studie teilnehmenden Studierenden beim Schreiben generell einen prozessorientierten Ansatz anwendeten und mit Freewriting als Methode wenig Erfahrung hätten, weswegen es ihnen Schwierigkeiten zu bereiten schien, aus dem Nichts heraus Themen zu entwickeln (vgl. ebd.: 126). Marsella und Hilgers (1991: 107) schließen sich der Kritik an, dass Freewriting rasch und mühelos ist und finden den Terminus Freewriting sogar irreführend. Die beiden Forscher*innen explizieren, dass der Präfix „free“ in Freewriting insofern zutrifft, dass die Gedanken sich frei entfalten können und dass es keine Einschränkungen bei der Rechtschreibung und in der Logik der Aussagen gibt. Ansonsten finden sie jedoch, dass Freewriting harte Arbeit ist, besonders wenn es im Modus einer Freewriting-Heuristik eingesetzt wird, die meist aus mehreren Durchgängen besteht. Auch Hammond (1991: 91) sieht Freewriting als harte Disziplin. Freewriting kann Hammond zufolge neue Einsichten eröffnen, den Weg dahin sieht er aber unter anderem aufgrund der Tatsache, sich strikt an die Freewriting-Regeln halten zu müssen, als beschwerlich an.

2.3.5.2.4 Freewriting produziert kein Chaos

Eine Annahme, die durch die Studienergebnisse relativiert wird und als differenziert anzusehen ist, ist einer der zentralen Vorbehalte von Freewriting-Kritiker*innen gegenüber dem Freewriting, dass beim Freewriting Chaos produziert wird. Jene Studien, die diesen Aspekt genauer unter die Lupe nehmen, bringen folgende überraschende Ergebnisse: So erwartete sich Fontaine (1991: 10), dass die Einladung, völlig frei zu schreiben auch eine entsprechende Freiheit in den Texten widerspiegeln würde. Die Analyse von zu Beginn der Schreibeinheit durchgeführten 10 Minuten langen unfokussierten Freewritings ihrer Studierenden (vgl. ebd.: 5f) ergab aber, dass diese im Großen und Ganzen zumeist auf „konventionelle, logisch strukturierte Art aufgebaut waren und von wenig überraschenden Themen“ handelten (ebd.: 10). Auch Haswell (1991: 33) beobachtet, dass seine Studierenden beim Freewriting an einem gewissen Grad an sprachlicher Organisation festhalten. Die Analyse von Haswell von zehn Minuten langen unfokussierten Freewritings seiner Studierenden nach sprachlichen und organisatorischen Kriterien ergibt, dass die meisten Texte einen sorgfältig organisierten Aufbau aufweisen (vgl. ebd.: 51). Trotz der knappen Planungszeit und des hohen Schreibtempos sind Haswell zufolge eine hohe rhetorische Zweckgerichtetheit, argumentative und analytische Elemente (vgl. ebd.: 42f), ein logischer Aufbau sowie eine komplexe Heranführung an das Thema zu erkennen (vgl. ebd.: 44f). Haswell interpretiert dies so, dass die Grundhaltung der Freewriter die Suche nach übergeordneten Strukturen und allumfassenden

Bedeutungen zu sein scheint (vgl. ebd.: 56) und sieht darin die Thesen der Schreibtheoretiker Elbow, Macrorie und Hayakawa bestätigt, dass Freewriting kohärentere, besser organisierte Texte produziert und eine fließendere Sprache fördert (vgl. ebd.: 60). Eine differenzierte Sicht auf die Befürchtung, dass Freewriting Chaos produziert, wird durch den Vergleich von Belanoff (1991: 19) von Freewriting-Texten mit den jeweiligen Endversionen von geübten und ungeübten Schreiber*innen erzielt, die einen unterschiedlichen Grad an Chaos aufweisen. Belanoff zufolge wird die Einladung, völlig frei zu schreiben, von geübten Schreiber*innen sehr wohl angenommen: Er zitiert aus seiner Forschung, dass ungeübte Schreiber*innen strukturierte, geordnete Freewritings mit vollständigen Sätzen und logischen Verknüpfungen produzieren (vgl. ebd.), geübte Schreiber*innen jedoch chaotische Freewritings mit Sätzen ohne Übergänge, mit thematischen Sprüngen und unvollendeten Gedankengängen (vgl. ebd.: 18). Während die Endfassungen der ungeübten Schreiber*innen sich in den meisten Fällen kaum von den Freewritings unterscheiden (vgl. ebd.: 19) - es werden höchstens Strukturanpassungen, wie Zeichensetzung, Absätze und Rechtschreibung gemacht - gibt es, so Belanoff, meist einen grundlegenden Unterschied zwischen den Endfassungen der Schreibanfänger*innen und den Freewritings (vgl. ebd.). Belanoff sieht in den chaotischen Freewritings der Schreibfortgeschrittenen jedoch kein Manko, sondern interpretiert dies als Fähigkeit der geübten Schreiber*innen, sowohl Chaos auf Papier produzieren zu können als auch logisch aufgebaute und effizient und klar organisierte Texte zu verfassen (vgl. ebd.: 20). Anhand Belanoffs Erkenntnissen lässt sich die These ableiten, dass es vom Niveau der Schreibkompetenz der Studierenden abhängt, wenn Freewriting-Texte chaotisch strukturiert sind, und dies aber nicht per se als schlecht, sondern im Gegenteil als Zeichen höherer Schreibkompetenz angesehen werden kann.

2.3.5.2.5 Niveau der Schreiber*innen ausschlaggebend für Einsatz von Freewriting

Dass das Niveau der Schreiber*innen beim Freewriting offenbar eine Rolle spielt, wurde bereits in Kap. 2.3.4 angedeutet: für Ortner (2006: 77) ist Freewriting eine Methode, die er im schulischen Bereich ansiedelt, im Gegensatz zum akademischen Bereich und Belanoff (1991: 17) berichtet von Annahmen der Schreibdozent*innen, dass Freewriting für Schreibfortgeschrittene keinen Vorteil bringt. Auch in den Ergebnissen der Studien von Haswell (1991) und Mullin (1991) kommt heraus, dass das Niveau der Schreiber*innen einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt, auch wenn das jeweilige Forschungsziel nicht immer explizit auf diese Aspekte abzielte. So wird in

Haswells Studie zeigt, dass die Freewriting-Texte von Schreibanfänger*innen und -fortgeschrittenen sich in einigen Aspekten unterscheiden. In seiner Studie zum organisatorischen Aufbau der Freewritings analysiert Haswell die Freewritings nach folgenden vier textorganisatorischen Aspekten: „genre type“, „logischer Aufbau“, „emotionale Muster“ und „metadiskursive Elemente“ (vgl. Haswell 1991: 40). Bei den emotionalen Mustern und den metadiskursiven Elementen fällt ein Unterschied zwischen den Texten der Schreibanfänger*innen und denen der -fortgeschrittenen auf: Schreibfortgeschrittene setzen öfter emotionale Muster (vgl. ebd: 48) und metadiskursive Elemente ein als Schreibanfänger*innen (vgl. ebd.: 50). Haswell findet darin entwicklungspsychologische Forschungen bestätigt, die den College Studierenden ein höheres Meta-Bewusstsein und eine höhere Sensibilität in kontextuellen Faktoren in allen Lebensaspekten zuschreiben. Ältere Studierende sind diesen Studien zufolge offener für Emotionen und Situationspragmatik (vgl. ebd: 51). Auch bei Mullin (1991) lässt sich, wenn auch indirekt, ein Rückschluss auf die unterschiedlichen Herangehensweisen von Schreibanfänger*innen und -fortgeschrittenen ableiten. Und zwar merkt Mullin an, dass die Schreiber*innen, allesamt Studienanfänger*innen (vgl. ebd.: 140) in ihrer Studie nicht viel über metalinguistische Prozesse reflektiert hätten und begründet dies mit der mangelnden Erfahrung der Studierenden in diesem Bereich (vgl. ebd.: 145f).

2.3.5.2.6 Freewriting-Heuristik begünstigt Bewusstsein über Schreibphasen

Dass nicht nur eine unterschiedliche Herangehensweise unter den ungeübten und fortgeschrittenen Studierenden ans Freewriting zu beobachten ist, sondern auch an die Absolvierung der verschiedenen Phasen im Schreibprozess, lässt sich anhand der Schlussfolgerungen von Belanoff (1991) erkennen. Dieser sieht im Ergebnis, dass die finalen Texte von ungeübten Schreiber*innen sich kaum von den Endversionen unterscheiden, die Theorien über Schreibanfänger*innen bestätigt. Belanoff (1991: 20) zitiert in diesem Zusammenhang Mina Shaugnessy, die postuliert, dass Schreibanfänger*innen zu rasch zur finalen Schreibphase gelangen, bzw. dass in der finalen Schreibphase lediglich oberflächliche Anpassungen erfolgen. Belanoff präzisiert, dass seiner Ansicht nach Schreibanfänger*innen nicht nur zu rasch zum finalen Schritt gelangen, sondern anscheinend die ersten Phasen gar überspringen. *„It isn't just that they got to the final steps too soon; it is that they don't seem to take the first steps at all“*. (Belanoff 1991: 20). Diese Erkenntnis bestätigt die These von Sennewald (2014: 181f), dass das Wissen darüber, dass Schreiben nicht eine Art Eingebung darstellt, sondern aus Phasen besteht, die Schritt für Schritt abgearbeitet

werden müssen, besonders für Schreibanfänger*innen sehr nützlich ist (siehe dazu auch Kapitel 2.2.2). Hier hat also eine Studie zum Freewriting indirekt eine Bestätigung für den Nutzen des Schreibphasenmodells in der Schreibdidaktik, vor allem für Schreibanfänger*innen, geliefert.

Dieser Punkt ist auch in der Studie von Hammond (1991) zentral, wenngleich nicht als Output, sondern als Ausgangsbasis ihrer Forschung. Hammond (ebd.: 72) hat mit Studierenden zu Beginn des Studiums die Erfahrung gemacht, dass diese dazu tendieren, Schreibaufgaben rasch zu einem Ende zu bringen, wodurch der Schreibprozess vorschnell abgeschlossen wird und der analytische Prozess darunter leidet.

„My experience with College freshman and first-year law students is that both of them tend to be so worried about getting to a ‘right’ answer that they abbreviate the process of invention; their need to arrive at a persuasive product makes them shortchange the analytical process. [HiO]“ (ebd.: 71f).

Hammond spricht von „college freshman“ und „first-year students“, also Studierenden, die am Beginn ihrer universitären Laufbahn stehen. Von dieser Aussage kann man ableiten, dass es ein typisches Phänomen bei Studienanfänger*innen - und somit nicht so geübten Schreiber*innen - zu sein scheint, dass sie den analytischen Prozess abkürzen. Hammond beobachtet in ihren Schreibklassen, dass sich die Studierenden durch den Einsatz einer Freewriting-Heuristik in ihrem eigenen Tempo mit den Inhalten auseinandersetzen und dadurch Einsichten erlangen, die sie durch das rasche Niederschreiben einer Rohfassung nicht gewonnen hätten. Sie reflektieren den eigenen Denkprozess bei der Bearbeitung der Texte und hinterfragen vorschnelle Annahmen und Vorstellungen (vgl. ebd.: 76). Hammond schlussfolgert, dass durch die Anwendung einer Freewriting Heuristik der Explorationsprozess verlängert und strukturiert wird (vgl. ebd.: 72) und tiefgründigere Entdeckungen und Einsichten ermöglicht werden (vgl. ebd.: 76).

2.3.5.2.7 Mit Freewriting-Heuristik zur Nutzung des vollen Potenzials von Freewriting

Die Anwendung einer Freewriting-Heuristik wird von vielen Forscher*innen proklamiert, die der Ansicht sind, dass Freewriting mehr kann als lediglich die in den Schreibanleitungen meist zitierten Vorteile wie Ideen zu finden und den Schreibfluss anzuregen. Wie in Kap. 2.3.3.8 beschrieben, wird Freewriting die Funktion zugeschrieben, das Denken zu verbessern. Hammond (1991: 71) und Marsella & Hilgers (1991: 106f) bekräftigen diesen Ansatz, indem sie dafür plädieren, das Potenzial des Freewriting in vollem Umfang zu nutzen, um den Schreib- und

Denkprozess zu verbessern. Untermauert werden diese Postulate mit den Ergebnissen ihrer Studien, in denen Freewriting erfolgreich in einen methodisch eingebetteten Ablauf eingesetzt wird. So macht Hammond in den zwei Fachseminaren Jus und Poesie die Beobachtung, dass durch den Einsatz einer Freewriting-Heuristik umfassenderes Lernen ermöglicht wird. Die Forscherin beschreibt, wie sie ihre Studierenden mittels einer Freewriting-Heuristik durch die einzelnen Phasen des Analyseprozesses der fachlichen Aufgabenstellungen durchführt (vgl. Hammond 1991: 73), und zwar durch eine Abfolge von fokussierten Freewriting-Sessions während der Textlektüre und -analyse (vgl. ebd.: 72), einer anschließenden Diskussion der gesammelten Argumente (vgl. ebd.: 72f) und Reflexion ihres Schreib- und Denkprozesses wiederum durch Freewritings (vgl. ebd.: 74). Dieses Vorgehen - Hammond bezeichnet es als „*process writing*“ - hilft den Studierenden, den eigenen Denkprozess bei der Bearbeitung der Texte zu reflektieren und vorschnelle Annahmen und Vorstellungen zu hinterfragen (vgl. ebd.: 76). Auch Marsella und Hilgers plädieren für eine methodisch eingebettete Durchführung von Freewritings (in ihrer Diktion „*freewriting heuristic*“). Freewriting, so Marsella und Hilgers (1991: 94), soll nicht nur zur Ideenfindung, sondern auch für die Analyse und Entwicklung der Ideen eingesetzt werden (vgl. ebd.). Die beiden Forscher*innen belegen dies mit einer Studie, bei der die Angemessenheit der Ideen und des Schreibmaterials von Aufsätzen, die mittels einer Freewriting-Heuristik geschrieben wurden, mit Abstand besser abschnitten als unter Einsatz von anderen problemlösenden Verfahren (vgl. ebd.: 97f).

2.3.5.3 Didaktische Implikationen

Einige der Studienautor*innen nehmen die Ergebnisse ihrer Forschungen zum Anlass, didaktische Empfehlungen für den Einsatz von Freewriting in der universitären Schreibdidaktik zu formulieren.

2.3.5.3.1 Kultivierung einer Freewriting-Sensibilität

Die Ergebnisse der folgenden Studien zeigen auf, dass die Erwartungen der Studienautor*innen an Freewriting nicht immer erfüllt wird. So berichtet Cheshire (1991: 150), dass sie in ihrer Studie keine signifikante Verbesserung der Schreibkompetenz der Studierenden feststellen konnte. Fontaine (1991: 11) und Haswell (1991: 33) beobachten, dass die inhaltliche, strukturelle und orthographische Freiheit des Freewriting nicht genutzt wird, und stattdessen die Studierenden an sprachlichen Normen und Konventionen festhalten. Auch in Rules Fallstudie gibt es eine Diskrepanz zwischen den von den Dozent*innen intendierten Ergebnissen eines

Freewriting-Prozesses und den wirklichen Erfahrungen der Studierenden beim Ausführen des Freewriting: Freewriting zeigt sich nicht als die einfache, mühelose und rasch anwendbare Schreibmethode, als die sie kolportiert wird (vgl. Rule 2013: 15). Rule interpretiert anhand ihrer eigenen Ergebnisse und der oben erwähnten Ergebnisse von Fontaine und Haswell, dass die Vorteile beim Akt des Freewriting selbst zu wenig greifen. Des weiteren bemängelt Rule, dass bei der Anwendung einer Freewriting-Heuristik der Denkprozess erst nach dem Akt des Freewriting einsetzt, und zwar in den weiteren Schritten, die an Freewriting selbst angehängt werden, wie z.B. innerhalb einer Freewriting-Heuristik. Rule sieht Freewriting als spontane, automatisierte Vorgehensweise, in der nicht reflektiert wird: das Denken selbst vollzieht sich in Anschlussaktivitäten (vgl. Rule 2013: 5). Rule findet dies jedoch unbefriedigend, und fragt sich, wie es bewerkstelligt werden kann, dass bereits während des Freewriting-Akts Reflexion vollzogen werden kann. „*What of the thinking going on in the actual freewriting space itself? How can we make this the most productive thinking that it can be?*“ (vgl. ebd.). Sie gibt sich selbst die Antwort, indem sie die Kultivierung einer sog. „*freewriting sensibility*“ (ebd.) fordert. Ziel ist es dabei, es zu schaffen, dass die Schreiber*innen das Freewriting-Spektrum gänzlich ausnutzen und in einer explorativen und unzensierten Art und Weise schreiben lernen (vgl. ebd.: 13). Folgt man Rule, so geht die Aufgabe der Lehrer*innen dabei über das Erstellen und Anleiten von Fragestellungen und Schreibimpulsen hinaus. Rule fordert eine Begleitung der Schreiber*innen während des Freewritings und Beobachtung der Reaktion der Schreiber*innen auf die spezifischen Anleitungen und Prozesse des Freewriting (vgl. ebd.: 15). Rule gibt konkrete Handlungsanweisungen: mit den Studierenden gemeinsam freewriten, sie an den eigenen Freewritings teilhaben zu lassen und darüber zu diskutieren, soll ihrer Ansicht nach helfen, dass sich die Studierenden langsam von den schulischen Vorstellungen des Schreibens lösen. Um sie dabei zu unterstützen, die Freewriting Regeln zu beachten, empfiehlt Rule während des Freewritings in einer begleitenden Stimme die Anleitungen zu wiederholen. Die Reduzierung der verfügbaren Zeit auf sehr kurze Einheiten wie z.B. 60 Sekunden hilft Rule zufolge dabei, dass die Studierenden sich von der Fixierung auf die Qualität des Geschriebenen lösen und kreative Einfälle entstehen können (vgl. ebd.: 14).

2.3.5.3.2 Kultivierung einer Freewriting-Heuristik

Auch Marsella und Hilgers (1991: 106) fordern eine Sensibilisierung: und zwar unter den Schreiber*innen. Die beiden Forscher*innen sehen einen Mangel bei Anleitung der Freewriting-Methode darin, dass den Schreiber*innen die Qualitäten des Freewriting

für analytische Aufgaben zu wenig vermittelt werden. Die beiden Forscher*innen sehen den Mehrwert der Schreiber*innen durch Freewriting lediglich um als Methode, um in den Schreibfluss zu kommen. Marsella und Hilgers betonen, dass in der Vermittlung der Methode besonders auf die heuristischen Qualitäten eingegangen werden sollte, also die kreativen, Entdeckung fördernden Qualitäten von Freewriting, um das Potenzial von Freewriting gänzlich auszuschöpfen: Freewriting soll nicht als Inselaktivität angesehen werden, sondern in einen methodischen Ablauf eingebettet werden. Die Forscher*innen plädieren außerdem dafür, eine eindeutige Benennung der Freewriting Varianten zu entwickeln, um diese gezielt nach Zweck, Publikum, usw. einsetzen zu können. Es sollte also bei den Lehrpersonen das Bewusstsein da sein, dass fokussiertes, unfokussiertes und eine Freewriting Heuristik unterschiedliche Ausprägungen des Freewriting sind, die im Unterricht mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt werden sollen. Je nach Niveau der Studierenden und Ziel der Aufgabe sollte die geeignete Variante von Freewriting eingesetzt werden, um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen (vgl. ebd.)

Hammond (1991: 72) plädiert für den Einsatz von methodisch eingebetteten fokussierten Freewritings um kritisches Denken zu fördern (vgl. ebd.). Die Rolle der Lehrenden sieht Hammond dabei darin, den Denkprozess in seine verschiedenen Phasen runterzubrechen und „[...] *to create an atmosphere that helps our students ensure the struggles and insecurity that precede the breakthroughs*“ (ebd.: 91).

Auch Mullin (1991: 146) gibt didaktische Empfehlungen, und zwar geht es ihr um eine bewusste Reflexion des Schreibprozesses beim Freewriting. In der Vermittlung soll explizit Raum und Zeit dafür vorgesehen werden, um speziell Schreibanfänger*innen mehr dabei zu unterstützen, den Schreibprozess bewusst zu reflektieren (vgl. ebd.).

2.4 Schreibstrategien bzw. Schreibtypen

Wie dargelegt wurde, gehen Schreibphasenmodelle von einem stufenweisen mehrphasigen Ansatz des Schreibens aus - vor dem eigentlichen Schreiben erfolgt eine Phase des Planens - während beim Freewriting sofort geschrieben wird, und erst in einem zweiten Schritt überarbeitet wird. Bei der Betrachtung dieser beiden grundsätzlichen Ansätze im Schreibprozess lassen sich in der Literatur Parallelen zu zwei extremen Ausformungen von individuellen Schreibstrategien bzw. Schreibtypen ausmachen. In diesem Abschnitt folgt zur theoretischen Untermauerung ein kurzer Überblick über das Konzept von Schreibstrategien bzw. Schreibtypen und deren grundlegenden Unterschiede.

Bräuer (2014: 262) zufolge bezieht sich der „Schreibertyp [sic!]“ auf die Art und Weise, wie Schreiber*innen beim Verfassen eines Textes vorgehen. Bereits in den Anfängen der prozessorientierten Schreibforschung wurde beobachtet, dass Schreibtypen unterschiedliche Herangehensweisen aufweisen. „Strukturfolgende“ Schreiber*innen¹⁴ (ebd.: 263) verfügen über einen sehr strukturierten Arbeitsprozess (vgl. ebd.), weisen fortgeschrittenes Niveau und Kenntnis in Text- und Textmusterkompetenz auf und erstellen zuerst eine umfassende Struktur, bevor mit dem Formulieren begonnen wird (vgl. Molitor 1985, 1987 zit. in Böttcher & Czapla 2003: 188). „Strukturschaffende“ Schreiber*innen (Bräuer 2014: 262) hingegen verfügen über ein großes Lernpotenzial, da sie sich durch das Produzieren von Text, das bei diesem Typ im Schreibprozess frühzeitig erfolgt, viele Informationen aneignen. Sie können lange im Schreibfluss bleiben, jedoch besteht die Gefahr, den Überblick über die Struktur zu verlieren (vgl. ebd.). Bei diesem Schreibtyp wird das Material erst beim Formulieren strukturiert, was eine besondere Aufmerksamkeit beim Überarbeiten erforderlich macht. Molitor (1985, 1987 zit. in Böttcher & Czapla 2003: 188) erwähnt auch das Vorhandensein eines Mischtyps, der beide Strategien anwendet.

Aus Studien geht hervor, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Schreibtyp und den individuellen Dispositionen von Schreiber*innen gibt. So sehen Jensen und DiTiberio (1984: 286) einen Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitstyp und dem Schreibtyp. Die beiden Forscher greifen die psychologischen Ausführungen von Jung (1923) und Myers (1980) zu den Persönlichkeitstypen auf und stellen in Studien fest, dass die Bewusstmachung des eigenen Persönlichkeitstyps einen positiven Einfluss auf die Schreibkompetenz von Schreibenden hat (vgl. Jensen & DiTiberio 1984: 286). Persönlichkeitstypen zeichnen sich den beiden Forscher*innen zufolge dadurch aus, dass ein psychologischer Prozess mehr verwendet wird als der andere, und sich dadurch stärker entwickelt. Der vernachlässigte Prozess hingegen wird schwächer (vgl. ebd.: 287). Introvertierte Personen erstellen demzufolge eher zuerst einen Plan, bevor sie mit dem Schreiben beginnen, während extrovertierte Personen eher gleich mit dem Schreiben beginnen und die Struktur schreibend entwickeln (vgl.

¹⁴ Diese beiden Schreibtypen werden von verschiedenen Forscher*innen unterschiedlich benannt: „Strukturfolgende“ Schreiber*innen (Bräuer 2014: 263), bzw. „schemageleitete Top-Down-Schreibtypen“ (Molitor-Lübbert 1985, 1987 zit. in Böttcher & Czapla 2003: 188) oder „*low-self-monitors*“ (Galbraith 2009: 57) bzw. „Strukturschaffende“ Schreiber*innen (Bräuer 2014: 262), „textgeleitete Bottom-up-Schreibtypen“ (Molitor-Lübbert 1985, 1987 zit. in Böttcher & Czapla 2003: 188) oder „*high-self-monitors*“ (Galbraith 2009: 56). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „strukturfolgende“ und „strukturschaffende“ Schreibtypen verwendet, da diese am kürzesten sind und somit innerhalb des Fließtextes als am besten lesbar empfunden werden.

ebd.: 288f). Auch Galbraith (1999) hat erforscht, welchem Schreibtyp bestimmte Schreibhandlungen am ehesten liegen – im konkreten Fall der Prozess des Generierens von Ideen. Folgt man Galbraith (ebd.: 140), so machen sich „*high-self-monitors*“ zuerst ans Planen, bevor sie schreiben, und bekommen dabei die meisten Ideen, während „*low-self monitors*“ beim Drauflosschreiben die meisten Ideen generieren. Die Erkenntnis, dass die Anwendung einer Schreibstrategie eine Persönlichkeitsfrage bzw. Typfrage ist - kann als Erklärung angesehen werden, „[...] warum es oft nichts nützt, Schreibenden zu vermitteln, wie sie ihr Schreibprojekt anders und vielleicht effektiver bearbeiten könnten.“ Trotzdem sollte „selbst wenn das eigene Vorgehen einem bestimmten Schreibertyp entspricht, [...] dies [...] keinesfalls als unabänderliches Schicksal missverstanden werden.“ (vgl. Sennewald 2014: 170). Cheshire (1991: 153) folgert aus Jensen und DiTiberios Ausführungen, dass zwar der bevorzugte individuelle Lernstil identifiziert werden und es den Schreiber*innen erlaubt werden soll, den von ihnen bevorzugten Stil anzuwenden, es ist aber gleichermaßen wichtig, dass unbeliebte Prozesse ebenso entwickelt werden. Schreibdozent*innen können Schreiber*innen dabei unterstützen, herauszufinden, welchen Ansatz sie bevorzugen, indem sie verschiedene Ansätze einführen (vgl. ebd.). Eine gezielt auf die Schreibphasen abgestimmte Anwendung der Strategien ist denkbar. So haben Jensen und DiTiberio herausgefunden, dass Schreiber*innen dann erfolgreicher sind, wenn sie den Prozess, der ihnen leichter von der Hand geht, in frühen Phasen des Schreibprozesses anwenden, z.B. um Ideen zu generieren, und den nicht bevorzugten in späteren Phasen, z.B. beim Überarbeiten, einsetzen (vgl. Jensen & DiTiberio 1984: 287).

Der Unterschied zwischen „Schreibtypen“ und „Schreibstrategien“ ist diesen Ausführungen zufolge darin zu sehen, dass der Schreibtyp mit der grundsätzlichen persönlichen Disposition von Schreiber*innen zusammenhängt, also ob jemand beim Schreiben zuerst plant und dann erst mit dem Schreiben beginnt, oder gleich drauf los schreibt und die Struktur beim Schreiben entwickelt, während Schreibstrategien als „erworbene Ablauf- und Organisationsschemata“ (Ortner 2000: 351) bezeichnet werden können, die individuell je nach Schreibenanlass zur Bewältigung spezifischer Schreibprobleme eingesetzt werden können (vgl. ebd.).

3 METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Nachdem im ersten Teil der Arbeit ein Überblick über die theoretische Verortung des Forschungsgegenstandes erfolgte, wird in den folgenden Abschnitten das methodische Vorgehen für die Interviewstudie der vorliegenden Arbeit skizziert und begründet.

Dabei werden als Erstes das Erkenntnisinteresse dargelegt und die Ziele der Forschung sowie die Forschungsfrage beschrieben, sowie die Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews, die Auswahl der Stichprobe und die Gütekriterien erläutert. Zweitens erfolgt eine Übersicht über die Datenerhebung. Dabei werden der Interviewleitfaden beschrieben, Zeit, Ort, Dauer sowie Anzahl der Interviews erläutert und begründet, kurz auf die Datenerfassungsmethode eingegangen, und die eingesetzten Materialien, wie Informationsblatt, Kurzfragebogen, Postskriptum etc. beschrieben. Ein kurzer Überblick über die ethischen Überlegungen runden diesen Teil ab. Drittens wird die Datenaufbereitung, konkret die Transkriptionsmethode, beschrieben. Und der vierte und letzte Teil umfasst eine Erläuterung der Datenauswertung und – analyse. In diesem Zusammenhang wird darauf eingegangen, wie die ursprüngliche Forschungsfrage während der Codierung und Auswertung der Interviews als zu wenig nah am Material empfunden wurde, und wie sie entsprechend angepasst wurde.

3.1.1 Erkenntnisinteresse

Wie eingangs bereits angesprochen wurde, ist die Idee zu dieser Forschung im Rahmen des Schreibmentoring-Programmes des CTL der Universität Wien entstanden. Von den vielen Schreibmethoden und didaktischen Hilfsmitteln, die in der Schreibmentoring-Ausbildung eingesetzt wurden, haben die Freewriting-Methode und das Schreibphasenmodell meinen eigenen Schreibprozess am nachhaltigsten beeinflusst. Besonders spannend fand ich das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), in dem die beiden Werkzeuge miteinander kombiniert sind. Die Tatsache, dass in vielen Schreibunterlagen der Einsatz von Freewriting in konkreten Schreibphasen empfohlen wird, bekräftigte die Entscheidung, diese beiden Schwerpunkte zu erforschen.¹⁵ Im Sinne der Maxime, dass der Ausgangspunkt einer empirischen Studie eine Fragestellung sein sollte, die an eine Forschungslücke anschließt (vgl. Settinieri 2014:

¹⁵ Freewriting ist Werder zufolge für die Phase der Themenfindung geeignet (vgl. Werder 2002: 28) bzw. für die Phase der Entwicklung eines groben Schreibkonzeptes (vgl. Werder 2000: 22, 27). Wolfsberger hingegen (bezeichnet Freewriting als ideale Methode, um in den Schreibfluss zu kommen und Schreibblockaden zu überwinden (vgl. Wolfsberger 2016: 142).

57), galt es nun, die konkrete Forschungsfrage innerhalb dieses Bezugsrahmens einzugrenzen. Der Forschungsüberblick zum Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik ergab, dass Freewriting in den dargelegten Studien vor allem dahingehend untersucht wurde, was es als Methode beim wissenschaftlichen Schreiben für die Textqualität, die Schreibkompetenz, den Schreibprozess bzw. als Denk- und Lernwerkzeug für Schreiber*innen, meist Teilnehmer*innen an Schreibseminaren, -kursen oder -beratungen leisten kann (siehe Kap. 2.3.5). Dabei wurden verschiedene Varianten von Freewriting mit unterschiedlichem Niveau der Schreiber*innen, in unterschiedlichen Kursen (schreibdidaktischer Natur oder in Fachseminaren) und mit unterschiedlichen Zielsetzungen beforcht. Je nach Forschungsziel und den gesammelten Daten wurden quantitative oder qualitative Forschungsmethoden oder eine Kombination aus beiden Ansätzen angewandt. Die Beforschung von individuellen Einsichten bei der Anwendung von Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik ist in diesen Forschungen jedoch eher unterrepräsentiert, was die Entscheidung bekräftigte, einen qualitativen Forschungsansatz mit Interviews als Erhebungsinstrument auszuwählen.

3.1.2 Forschungsziel und Forschungsfrage

Wie bereits bei der eingangs erläuterten Motivation für diese Arbeit in Kap. 1.1 erwähnt, lernte ich im Rahmen des Schreibmentorings unterschiedliche Schreibmethoden kennen, von denen mich das Schreibphasenmodell und Freewriting am nachhaltigsten beeindruckten. Das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102), in dem diese beide Methoden miteinander kombiniert sind, hat die Idee für Forschungsfrage geliefert. Ich definierte als Ziel dieser empirischen Forschung, den Funktionen des Freewriting in seiner Anwendung in den verschiedenen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses auf den Grund zu gehen und konkret zu untersuchen, mit welcher Absicht Freewriting in den verschiedenen Schreibphasen eingesetzt wird, und welche positiven Effekte¹⁶ sich die Schreiber*innen davon versprochen. Da dabei das Handeln von Personen untersucht und aus ihrer inneren Sichtweise erfasst werden sollte, „um so Zusammenhänge, Muster, Typen, usw. entdecken und in begrenztem Maß erklären zu können“ (Schmelter 2014: 41), wurde als Forschungsmethode eine qualitative Herangehensweise ausgewählt (vgl. ebd.). Im Sinne von Schmelter erwartete ich mir von diesem Ansatz, dessen „Stärke im explorativen Charakter der

¹⁶ Mit der Bezeichnung „Nutzen“ in der Fragestellung wird impliziert, dass eine Methode nur dann angewendet wird, wenn die Erwartung eines positiven Effektes damit einhergeht.

Erkenntnisgewinnung“ (ebd.) liegt, nicht zuletzt möglicherweise auch Erkenntnisse, die über die Erwartungen hinaus gehen (vgl. ebd.). In der Tat stellte sich während des Codierungs- und Auswertungsprozesses heraus, dass die Erkenntnisse weit über die ursprüngliche Forschungsfrage hinaus reichten und es wurde als notwendig erachtet, die Forschungsfrage neu zu definieren. Die ursprüngliche Forschungsfrage spiegelte nur zum Teil die Ergebnisse der Auswertung wieder und deckte somit nicht das ganze Spektrum an Ergebnissen ab. So spielte z.B. die Frage, in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses die Freewriting-Methode eingesetzt wird, lediglich eine sehr marginale Rolle und wurde als einer von vielen unterschiedlichen Aspekten zum Freewriting thematisiert. Der Schwerpunkt der Forschung wurde zudem auf beide Methoden (Freewriting und Stufenmodell) gleichermaßen gelegt, auch wenn die Ausführungen zum Freewriting wesentlich länger als jene zum Phasenmodell sind. Außerdem zeigte sich anhand der Ergebnisse der Auswertung, dass dem Phasenmodell und Freewriting zahlreiche Funktionen zugesprochen werden, die zur Reduzierung der Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz beitragen können (siehe Kap. 4, „Darstellung und Interpretation der Ergebnisse“). Auf Basis dieser Erkenntnisse definierte ich die neue Forschungsfrage folgendermaßen:

Der Beitrag von Schreibphasenmodellen und Freewriting zur Erleichterung des Schreibprozesses, zur Reduzierung der Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz.

3.1.2.1 Das problemzentrierte Interview

In der vorliegenden Forschung steht das allgemeine Vorgehen der Schreiber*innen bzw. vergangene und aktuelle Erfahrungen mit dem Schreiben im Vordergrund. Aus diesem Grund wurden Interviews als Erhebungsmethode am geeignetsten erachtet. (vgl. Fix 2010: 218f; vgl. Krings 1992: 58). Bei der Wahl der Interviewform ist die Gegenstandsangemessenheit oberste Maxime, d.h. „[...] das Verfahren muss geeignet sein, für den spezifischen Forschungsgegenstand angemessene Daten zu liefern.“ (Helfferich 2011: 26). Welche Interviewform gewählt wird, hängt demzufolge vom zu untersuchenden Forschungsgegenstand ab. Die Interviews beziehen sich nicht auf Schreibprodukte, sondern auf Schreibprozesse, und geben dadurch Einblick in die Erfahrungswelt und die subjektiven Theorien der Forschungsteilnehmer*innen (vgl. Krings 1992: 58, H.i.O.). Da sich hierfür bei Interviews eine gewisse Strukturierung anbietet (vgl. Helfferich 2011: 38), wurde für die Erhebung für die vorliegende Forschung ein semi-strukturierter Leitfaden erstellt.

Bei der Wahl der konkreten Interviewform ist außerdem zu berücksichtigen, dass Prototypen der Interviews fast nicht mehr in Reinform angewendet, sondern häufig miteinander kombiniert werden (vgl. Helfferich 2011: 36; vgl. Hug & Poscheschnik 2015: 101). Die für diese Forschung verwendete Interviewform des problemzentrierten Interviews zeichnet sich dadurch aus, dass die Forscher*innen bereits mit einem theoretischen Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes in die Forschung gehen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 333). Durch meine persönliche Einbindung in den Forschungskontext und meine Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen ist bereits ein theoretisches Konzept vorhanden (vgl. ebd.), das genutzt wird, um die Äußerungen der Erzählpersonen nachvollziehen und themenorientierte Fragen bzw. Nachfragen stellen zu können (vgl. Witzel 2000: 2). Demzufolge ist die Vorgehensweise aus forschungsmethodologischer Sicht eine Kombination aus induktiver und deduktiver Herangehensweise: das theoretische Konzept der Forscher*innen bildet die Grundlage für eine am Gegenstand orientierte Befragung der Proband*innen, wobei die Deutungshoheit der sozialen Wirklichkeit den Proband*innen überlassen bleibt. Wichtig dabei ist eine Offenheit in der Kommunikation, die sich dadurch auszeichnet, dass im Interview eine erzählgenerierende Haltung eingenommen wird und die Forscher*innen ihre theoretischen Konstruktionen offen halten. Dadurch ist eine unbeeinflusste und offene Kommunikation möglich, die gegebenenfalls das Vorverständnis der Forscher*innen über den Untersuchungsgegenstand modifiziert (vgl. Lamnek & Krell 2010: 333; vgl. Witzel 2000: 1).

Durch den Einsatz des Stufenmodells des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 102) als Gesprächsimpuls stellte sich die Frage, ob von einem Interviewkonstrukt zwischen problemzentriertem und fokussiertem Interviewtyp die Rede sein kann, da bei fokussierten Interviews ein Reiz eingesetzt wird, um die Wirkung der Proband*innen daraufhin zu untersuchen (vgl. Hug & Poscheschnik 2015: 103). Der Unterschied zu problemzentrierten Interviews ist hier aber, dass vorab von den Forscher*innen Hypothesen generiert werden, die durch die Befragung falsifiziert werden (vgl. Lamnek & Krell 2010: 337), was in der vorliegenden Forschung nicht zutrifft. Das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben wurde hier stellvertretend für Phasenmodelle, die den wissenschaftlichen Schreibprozess abbilden sollen, nur gesprächsunterstützend verwendet, als Illustration und zur Gedankenstütze und um die Fragestellung eindeutig zu positionieren.

Für die Datenerhebung wurden folgende typischerweise für problemzentrierte Interviews verwendete Hilfsmittel eingesetzt: Ein Kurzfragebogen zu Beginn des Interviews diente dazu, um Gedächtnisinhalte der Erzählperson zu aktivieren und dadurch eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu bewirken. Mithilfe des Interviewleitfadens, der als Gedächtnisstütze und Gerüst für das Gespräch diente, wurde der Gesprächsverlauf verfolgt und nicht behandelte Themen konnten nachverfolgt und explizit nachfragt werden. Die Datenerhebung wurde mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ein Postskriptum, das nach den Interviews verfasst wurde, enthält Angaben zum Gesprächsverlauf, den Rahmenbedingungen, besonderen Vorkommnissen usw. Der Kurzfragebogen, das transkribierte Interview und das Postskriptum flossen in die anschließende Auswertung ein (vgl. ebd.: 334f).

3.1.2.2 Auswahl der Stichprobe

Markant an den Studien im Forschungsüberblick über Freewriting (siehe Kap. 2.3.5) ist, dass die Erforschung von Freewriting hauptsächlich auf der Basis des Einsatzes dieser Methode durch Studierende erfolgt. Spannend ist dabei, dass sich die Erwartungen der Schreiblehrenden an die Methode oftmals von den Ergebnissen der Studien unterscheiden. Interessant erschien es mir also, als Proband*innen meiner Forschung eine Zielgruppe auszuwählen, die beide Rollen inne hatten: als Studierende, die selbst Freewriting anwendeten und als Schreibmentor*innen, die Freewriting als Schreibmethode in den Mentorings vermittelten. Von dieser Konstellation erwartete ich mir sowohl Einsichten in den eigenen Schreibprozess der Proband*innen als auch in die Vermittlung des Freewriting. Die Proband*innen sind (ehemalige) Mentor*innen des Schreibmentoring-Programmes und Studierende des Masterstudiums DaF/DaZ, die mindestens ein Semester am Programm teilgenommen hatten und zum Zeitpunkt der Erhebung an einer Abschlussarbeit schrieben (z.B. Masterarbeit). In ihren Eigenschaften als Mentor*innen haben sich diese bereits in der Ausbildung und in den Mentoring-Gruppen intensiv mit dem Freewriting und dem prozessorientierten Schreiben auseinander gesetzt und hatten beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit Gelegenheit, die dabei gewonnen Erkenntnisse anzuwenden. Den Proband*innen kommt dabei der Status als Expert*innen (vgl. Helfferich 2011: 162f) in zweierlei Hinsicht zu: einerseits in ihrer Rolle als Schreibmentor*innen und andererseits als Expert*innen ihres eigenen Schreibprozesses.

Das Prinzip der Repräsentativität, wie es in der standardisierten Forschung gefordert ist, d. h. die Zusammensetzung der Stichprobe, die die Grundgesamtheit zum Zweck

der Verallgemeinerung der Aussage auf die gesamte Bevölkerung widerspiegelt, ist in der qualitativen Forschung nicht erzielbar und auch nicht sinnvoll, da diese auf das Besondere abzielt (vgl. Helfferich 2011: 172; vgl. Lamnek & Krell 2010: 350). Um jedoch bei der Stichprobenkonfiguration von qualitativen Forschungsvorhaben den Grad der Verallgemeinerung einschätzen zu können, kann das Prinzip der „Limitation“ angewendet werden (Steinke 2000 zit. in Helfferich 2011: 174): Als erster Schritt wird dabei bei der Auswahl der Stichprobe die Gruppe, um die es gehen soll, eng gefasst. Die Eingrenzung der Stichprobe auf die innerhalb der Mentor*innen reduzierte Gruppe, und zwar nur auf jene aus dem Fachbereich DaF/DaZ, die an einer Abschlussarbeit schreiben, sollte m. E. auf dieses Prinzip der engen Fassung zutreffen. In einer zweiten Phase wird eine breite Variation innerhalb der Gruppe angestrebt. Dies bedeutet, dass einerseits typische als auch abweichende Vertreter der Stichprobe repräsentiert sein sollen, um vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden (vgl. Merkens 2000: 291f zit. in Helfferich 2011: 173). Merkens bezeichnet dieses Kriterium als „innere Repräsentation“ (Merkens 1997: 100 zit. in ebd.) als Ersatz für das Gütekriterium der Repräsentativität. Der Fakt, dass in meiner Studie ein einziger Proband männlich ist, entspricht meiner Einschätzung nach wahrscheinlich in etwa der durchschnittlichen Repräsentation männlicher Studierender im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die als Schreibmentor*innen tätig waren bzw. sind. Der Anteil der Mentor*innen nicht deutscher Erstsprache aus dem Fachbereich DaF/DaZ ist vermutlich vergleichbar mit dem Anteil der männlichen Mentor*innen aus diesem Fachbereich. Da jedoch, aus den in der Einleitung erwähnten Gründen (siehe Kap.1.1), keine Proband*innen nicht deutscher Erstsprache für ein Interview gewonnen werden konnten, ist diesbezüglich mit Verzerrungen der Erkenntnisse zu rechnen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 351). Im dritten Schritt wird die Gruppendefinition wieder verengt, d.h. es wird geprüft, welche Repräsentant*innen (nicht) involviert sind, und damit der Geltungsbereich definiert (vgl. Helfferich 2011: 174). Es kann also beispielsweise festgestellt werden, dass die Erhebung keine Aussage über Mentor*innen nicht deutscher Erstsprache treffen kann.

3.1.2.3 Gütekriterien

Die zentralen Gütekriterien quantitativer Forschung, wie Objektivität, Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit, sind im Falle von qualitativer Forschung nicht oder nur begrenzt anwendbar. Während der Schwerpunkt der quantitativen Forschung meist auf der Überprüfung von Hypothesen liegt (vgl. Kuckartz 2014: 24), geht es bei der qualitativen Forschung um das Verstehen. Eine Unvoreingenommenheit der

Forscher*innen ist bei der qualitativen Forschung nicht realistisch, im Gegenteil: das Vorverständnis erleichtert die Interpretation der erhobenen Daten. Umso wichtiger für die Güte von qualitativen Forschungsvorhaben ist darum eine maximale Offenlegung und Reflexion des Vorwissens, eine genaue Beschreibung der Forschungsbedingungen und Datenerhebung, sowie eine strenge und systematische Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten (vgl. Aguado 2013: 124f). Die Prinzipien der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden durch eine präzise und vollständige Dokumentation aller Forschungsschritte gewährleistet (vgl. ebd.: 125). Das Prinzip der Offenheit hingegen ist häufig ein Kriterium, das sich vor allem auf den Prozess der Datenerhebung bezieht. Damit ist in erster Linie gemeint, dass die Forschungsteilnehmer*innen sich nicht an vorgegebene Kriterien orientieren müssen, sondern in ihrer eigenen Sprache ihre eigene Perspektive, Motive, Begründungen etc. äußern können (vgl. Kuckartz 2014: 52). Zudem soll dieses Prinzip gewährleisten, dass der Zugang zum Feld nicht bereits von vorneherein durch die Theorie beeinflusst wird (vgl. Schmelter 2014: 42). Das Prinzip der Transparenz ist auch auf die Forscher*innen anwendbar, die durch die transparente Dokumentation ihres Aufenthaltes im Feld und des Kontakts mit den zu beforschenden Personen die notwendige Distanz zur Forschung herstellen bzw. bewahren müssen (vgl. ebd.).

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Gestaltung des Interviewleitfadens

Nachdem als Erhebungsform das problemzentrierte Interview ausgewählt wurde, wurde ein Interviewleitfaden erstellt (vgl. Helfferich 2011: 178), der folgenden Grundprinzipien entspricht: Neben der Berücksichtigung des Prinzips der Flexibilität und Offenheit wurde ein übersichtlicher Aufbau des Fragebogens angestrebt, der sich am natürlichen Argumentationsfluss orientiert, spontan produzierten Erzählungen den Vorschub leistet, eine überschaubare Anzahl von Fragen beinhaltet, und während der Interviews wurde darauf geachtet, dass beim Interview keine Fragen abgelesen wurden (vgl. Lamnek & Krell 2010: 321f).

Bei der konkreten Erstellung des Leitfadens wurden die Prinzipien des SPSS (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) nach Helfferich (2011: 182) befolgt. Zu Beginn wurden alle Fragen gesammelt, die für den Forschungsgegenstand als relevant zu betrachten sind. Anschließend wurden die Fragen geprüft und Fakten- und

Suggestivfragen¹⁷ usw. ausgeschlossen. Die übrig gebliebenen Fragen wurden inhaltlich sortiert und in fünf Bündeln zusammengefasst (siehe Kap. 3.2.7.3). Zuletzt wurden für alle Abschnitte geeignete Erzählaufforderungen generiert (vgl. ebd.).

Da es bei der Befragung nicht um die Erhebung von Fakteninformationen ging, sondern um fachliches und praktisches Erfahrungswissen (vgl. Helfferich 2011: 164) und um die subjektiven Theorien der Erzählpersonen, wurde besonders darauf Wert gelegt, dass die Interviewperson eine offene und flexible Haltung einnahm und nicht zu sehr in den Gesprächsverlauf eingriff, unter anderem auch um das Gespräch nicht auf einen Frage-Antwort-Katalog zu reduzieren (vgl. Lamnek & Krell 2010: 322). Die in den Fragen verwendete Sprache orientierte sich an der Sprache der Befragten, und zwar wurde eine fachlich-wissenschaftliche Sprache eingesetzt (vgl. Helfferich 2011: 164).

3.2.2 Befragungsort

Die Interviews fanden in für die Befragten vertrauten Umgebungen statt (vgl. Lamnek & Krell 2010: 354), jedenfalls in ausgewählten ruhigen Räumlichkeiten wie den Gruppenarbeitsräumen an verschiedenen Fachbereichsbibliotheken der Universität Wien, in einem Büro, in der Internet-Lounge einer Bücherei und in der Privatwohnung einer der Erzählpersonen.

3.2.3 Interviewverlauf

Aufgrund der in den meisten Fällen ruhigen und vertrauten Umgebungen und der persönlichen Bekanntschaft (bis auf einen Fall) mit den Interviewpartner*innen verliefen die Interviews harmonisch und kollegial-neutral. Ein non-direktiver und weicher Gesprächsstil durch offene Formulierungen und eine offene Interviewhaltung wurde angestrebt (vgl. ebd.: 323). Die notwendige Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden (vgl. ebd.), war aufgrund der in den meisten Fällen persönlichen Bekanntschaft mit den Befragten eine Herausforderung, ist aber m.E. insgesamt ganz gut gelungen, indem ich als Interviewerin eine relativ passive Haltung einnahm und erst dann nachfragte, wenn von den Befragten zum behandelten Thema keine neuen Erzählungen mehr zur Sprache kamen. Wichtig in diesem Zusammenhang war das Aushalten von Pausen und mehrmalige abschließende Nachfragen, ob den Befragten noch was einfällt (vgl. ebd.: 324).

¹⁷ Die Fragen nach Fakten wurden teilweise im Kurzfragebogen aufgenommen.

3.2.4 Anzahl der Interviews

Dörnyei zufolge sind für eine Interviewstudie zwischen sechs und zehn Interviews ausreichend (vgl. Dörnyei 2007: 127). Bei der Anzahl der Interviews für die vorliegende Forschung wurde auf die Berücksichtigung des „Saturierungsprinzips“ (Helfferich 2011: 174) geachtet: Der Grad der Verallgemeinerung der Erkenntnisse ist diesem Prinzip nach dann erreicht, wenn zusätzliche Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr erbringen würden. Obwohl die Zahl der Interviews mit sechs am untersten Rand der Bandbreite Dörnyeis angesiedelt ist, ist davon auszugehen, dass die Saturierung der Erkenntnisse erreicht wurde, zumal im sechsten Interview beobachtet wurde, dass sich die angesprochenen Aspekte wiederholten und keine relevanten neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten waren (vgl. ebd.).

3.2.5 Dauer der Interviews

Wie lange Interviews dauern, ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Der Grund dafür ist Lamnek und Krell (2010: 323) zufolge die „Ähnlichkeit des qualitativen Interviews zur alltagssprachlichen Kommunikation“ (ebd.). Die Interviews dauerten zwischen 20 und 47 Minuten. Grundsätzlich zeigten sich alle Teilnehmer*innen sehr gesprächsbereit, manche antworteten präzise auf die Fragestellungen, andere äußerten sich ausführlicher. Die Dauer kann auch durch die Art und Weise meines Nachfragens beeinflusst worden sein, zumal ich wie oben erwähnt nicht strikt alle Fragen wie in einem Frage-Antwort-Dialog stellte, sondern mich an den Gesprächsverlauf orientierte: dabei kam es auch vor, dass bei spezifischen Erzählungen Fragen aus persönlichem Interesse gestellt wurden, die nicht Bestandteil des Interviewleitfadens waren.

3.2.6 Datenerfassung

Die Interviews wurden mit der Audioaufnahmefunktion des Handys aufgenommen. Die Vorteile einer Audioaufnahme gegenüber anderen Formen der Datenerhebung, wie z.B. Gedächtnisprotokollen, liegen darin, dass die Aussagen jederzeit reproduzierbar und anhand des transkribierten Textes transparent und intersubjektiv nachvollziehbar sind (vgl. Kuckartz 2014: 134; vgl. Lamnek & Krell 2010: 301). Dass sich durch die Aufnahme eine gewisse Unbehaglichkeit bei den Gesprächsteilnehmer*innen ergeben könnte, (vgl. Kuckartz 2014: 134) war wenig bis gar nicht zu beobachten, da durch die persönliche Bekanntschaft und meist gemeinsamen Erfahrungen in Seminaren und dem Schreibmentoringprogramm bereits eine sehr gute Gesprächsbasis vorhanden war, und die Teilnehmer*innen sich zumindest in meiner Wahrnehmung nicht von dem Aufnahmegerät verunsichern ließen.

3.2.7 Eingesetzte Materialien

Während der Interviews wurden unterschiedliche Materialien eingesetzt, deren Funktionen teilweise schon angesprochen wurden bzw. in der Folge (näher) erläutert werden. Die Vorlagen dazu befinden sich zur Ansicht im Anhang A.

3.2.7.1 Informationsblatt und Einwilligungserklärung

Zu Beginn des Gesprächs wurden anhand eines Informationsblattes und einer Einverständniserklärung, die den Proband*innen vorab bereits per E-Mail zugeschickt worden waren, die Rahmenbedingungen sowie der weitere Verlauf des Interviews und der Studie besprochen und Rückfragen geklärt (siehe Anhang A.1.).

3.2.7.2 Kurzfragebogen

Noch bevor die Aufnahme gestartet wurde, wurde der Kurzfragebogen gemeinsam ausgefüllt (siehe Anhang A.3.). In den Kurzfragebogen wurden jene Faktenfragen, die während der Leitfadenerstellung ausgesondert wurden, bzw. biografische Daten, aufgenommen. Bei der Überarbeitung des Fragebogens noch vor Inangriffnahme der Interviews wurde versucht, sich nur auf jene Fragen festzulegen, die als relevant für die konkrete Forschungsfrage gewertet wurden. Das Ergebnis ist ein Fragebogen mit fünf kurzen Punkten. Die Angaben auf den Kurzfragebögen trugen nicht wesentlich zum Erkenntnisgewinn bei, erleichterten jedoch den Gesprächseinstieg bzw. halfen den Proband*innen, sich auf das Thema einzustimmen. Aus Gründen der Bewahrung der Anonymität, werden die ausgefüllten Kurzfragebögen nicht in den Anhang dieser Arbeit aufgenommen.

3.2.7.3 Interviewleitfaden

Während des Gesprächs wurde der Interviewleitfaden herangezogen, der aus fünf größeren Themenblöcken mit jeweiligen Erzählaufforderungen und konkreten Fragen zur Kontrolle und Orientierung im Gespräch diente (siehe Anhang A.4.). In der Folge werden die Erzählaufforderungen dargelegt und begründet:

- I **Auf dem Kurzfragebogen hast du angegeben, dass du im Jahr _____ als Mentor*in am Schreibmentoring-Programm teil genommen hast. Hast du dich auch anderweitig mit dem wissenschaftlichen Schreiben, der Schreibprozessdidaktik und -methodik etc. auseinandergesetzt?**

Die erste Erzählaufforderung greift eine Frage des Kurzfragebogens auf, und zielt darauf ab, zu erfahren, welche Erfahrungen die Erzählpersonen mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Schreibprozessdidaktik gemacht haben.

II Versuch dich an die Zeit zu erinnern, bevor du dich näher mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Schreibprozessdidaktik und -methodik auseinandergesetzt hast. Wie ist es dir damals mit dem Schreiben gegangen?

Der zweite Themenblock beinhaltet die Frage nach den Schreiberfahrungen der Proband*innen vor der Schreibmentoring-Ausbildung.

III Du schreibst ja gerade an deiner Masterarbeit / Dissertation. Wie geht es dir dabei?

Der dritte Themenblock bezieht sich auf die Erfahrungen mit dem Schreiben der Abschlussarbeit. Anhand der Erzählungen im Rahmen der Themenblöcke II und III soll versucht werden herauszufinden, ob es eine Entwicklung im persönlichen Schreibprozess der Proband*innen gegeben hat und welche Faktoren dabei eine Rolle gespielt haben könnten.

IV Kennst du dieses Phasenmodell der prozessorientierten Schreibdidaktik? Wie ist dieses Modell auf deinen individuellen Schreibprozess übertragbar?

Beim vierten Themenblock ging es um die Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum Schreibphasenmodell und des Vergleichs ihres persönlichen Schreibprozesses mit dem Modell.

V Beim Schreibmentoring werden viele verschiedene Schreibmethoden vermittelt, unter anderem das Freewriting. Wie geht es dir mit dem Freewriting?

Der Schwerpunkt des fünften und letzten Themenblocks schließlich beinhaltete Erfahrungen mit der, Einstellungen zur und Erwartungen an die Freewriting-Methode. Die Themenblöcke wurden im Sinne einer Orientierung an den Erzählungen der Proband*innen teilweise auch in unterschiedlicher Reihenfolge durchgearbeitet, bzw. wurden nicht alle auf dem Leitfaden befindlichen Fragen akribisch gestellt, sondern nur dann, wenn sie in den Erzählfluss passten, bzw. wurden in einigen wenigen Fällen nach meinem persönlichen Interesse je nach Situation auch andere Fragen gestellt.

3.2.7.4 Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben

Als Gesprächsimpuls für die Interviews wurde das „Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben“ von Girgensohn und Sennewald (2012: 102) herangezogen (siehe Anhang A.5.). Dieses Modell wird, wie erwähnt, nicht im Sinne eines im fokussierten Interview verwendeten Reizes eingesetzt, um die Wirkung der Proband*innen daraufhin zu beforschen, sondern aus illustrativen Gründen. Da im Rahmen der Schreibprozessforschung viele Adaptionen des auf dem Urmmodell von Hayes und Flower beruhenden Schreibphasenmodells hervorgegangen sind (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 20, 24), dient der Einsatz dieses Modells im Interview dazu, dass im Gespräch von derselben Ausgangsbasis ausgegangen wurde. Das Modell besteht aus den fünf Stufen „(1) Orientierung und Planung“, „(2) Material auswerten, Strukturieren“, „(3) Schreiben der Rohfassung“, „(4) Feedback holen, Überarbeiten“ und „(5) Korrigieren (lassen), Abschließen“. Die Phasen werden von den Tätigkeiten „Lesen“, „Schreiben“ und „Reden“ begleitet, denen jeweils unterschiedliche Schreibmethoden, wie z.B. die Freewriting-Methode zugeordnet sind. Der Einsatz dieses Phasenmodells zielte im Kontext des vierten Themenblockes des Interviewleitfadens darauf ab, die Einstellungen der Befragten gegenüber diesem Modell in ihrem persönlichen Schreibprozess und bei der Vermittlung zu erforschen.

3.2.7.5 Postskriptum

Nach dem Interview und dem anschließenden informellen Gespräch wurde ein Postskriptum ausgefüllt, in dem die Rahmenbedingungen des Interviews, die Interviewsituation, besondere Vorkommnisse während des Interviews, Gespräche vor und nach Abschalten des Aufnahmegerätes, mein Verhalten als Interviewerin sowie Informationen zu den Interviewpartnerinnen festgehalten wurden (siehe Anhang A.6.). Bis auf eine Anmerkung von B2, die in die Analyse und Auswertung einfluss, trugen diese Notizen jedoch nicht zum Erkenntnisgewinn bei.

3.2.8 Ethische Überlegungen

Zu Beginn jedes Interviews wurden die Proband*innen mittels des Informationsblattes umfassend über die Ziele der Forschung aufgeklärt, und durch die Einverständniserklärung wurde gewährleistet, dass die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit beruht und jederzeit, auch nach Abschluss der Studie, zurückgezogen werden kann. Die persönlichen Daten werden von den Personennamen der InterviewpartnerInnen getrennt verwendet. Da die Zahl der Personen des Fachbereichs DaF/DaZ im Zusammenhang mit dem Schreibmentoring ziemlich überschaubar ist,

wurde bei der Transkription der Interviews großer Wert darauf gelegt, alle Daten, anhand derer man auf bestimmte Personen schließen könnte, zu anonymisieren. Das sind neben Namen von Personen und Ortschaften auch Bezeichnungen von Institutionen, Lehrveranstaltungen, Studienrichtungen, Seminartitel usw. Aus Datenschutzgründen befinden sich im Anhang demzufolge lediglich die transkribierten und anonymisierten Interviews, nicht z.B. die ausgefüllten Kurzfragebögen (vgl. Helfferich 2011: 190; vgl. Lamnek & Krell 2010: 352; vgl. Settineri 2014: 61). Außerdem werden, um zu vermeiden, dass anhand des Geschlechts auf bestimmte Personen geschlossen werden kann, in der Ergebnisdarstellung alle sechs interviewten Personen als weibliche Personen dargestellt.

3.3 Datenaufbereitung

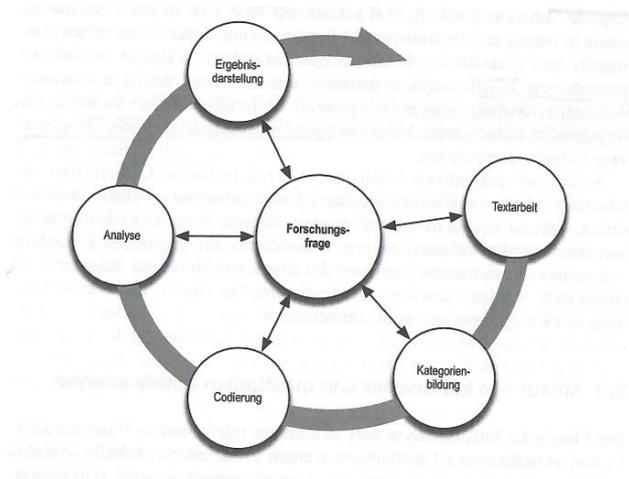
Nach der Datenerhebung erfolgte eine Bestandsaufnahme und Prüfung auf Vollständigkeit und Sinnhaftigkeit sowie Plausibilität der erhobenen Daten (vgl. Hug & Poscheschnik 2015: 133f). Die verbalen aus den Interviews gewonnenen Daten wurden mittels der Software MAXQDA durch Transkription verschriftlicht, um sie weiter verarbeiten zu können (vgl. ebd.: 135). Da der Fokus der Interviews nicht auf einer linguistischen Analyse, sondern auf den inhaltlichen Aussagen der Interviews lag (vgl. ebd.: 136), aus zeitökonomischen Gründen, sowie zugunsten einer besseren Lesbarkeit und damit einer leichteren Codierbarkeit, erfolgte die Transkription nach einfachen Transkriptionsregeln. Das erste Interview (Interview B1) wurde nach den Transkriptionsregeln nach Lamnek und Krell (vgl. Lamnek & Krell 2016) transkribiert (siehe Anhang B.1.). Die mittranskribierten zustimmenden Lautäußerungen (wie „mh“, etc.) sowie Zeilenwechsel bei Sprecherüberlappungen stellten sich jedoch als den Lesefluss sehr störend heraus. Aus diesem Grund entschied ich mich ab dem zweiten Interview (Interview B2 - B6) die Transkriptionsregeln nach Kuckartz anzuwenden (vgl. Kuckartz 2014: 136, siehe Anhang B.2.). Längere Antwortpassagen der Befragten wurden aufgrund der besseren Codierbarkeit und Lesbarkeit in Sinneinheiten untergliedert und entsprechende Absätze eingebaut wurden.

3.4 Datenauswertung und -analyse

Als Methode für die Analyse und Auswertung der für diese Masterarbeit erhobenen qualitativen Daten wurde das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählt, da Aguado (2013: 125) zufolge diese „für explorative, induktive, kategorienbildende Verfahren bzw. für eine Kombination verschiedener methodischer Herangehensweisen

offen ist“ (ebd.).¹⁸ Als Vorbereitung auf die eigentliche QIA erfolgte im Sinne von Kuckartz (2014: 52) eine Reflexion der Ziele der empirischen Untersuchung. Als Ausgangspunkt ist von Interesse, wie sich der eigene Schreibprozess der Proband*innen mit der Aneignung von schreibprozessdidaktischen Kompetenzen im Rahmen der Teilnahme an einschlägigen universitären Seminaren bzw. während der Ausbildung zu Schreibmentor*innen verändert hat, und welche Faktoren dabei eine Rolle gespielt haben. Aus den Äußerungen der Proband*innen über das Stufenmodell und Freewriting werden ihre Einstellungen zu den beiden Methoden abgeleitet. Anhand des Stufenmodells des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102) sollen die Proband*innen ihre Einschätzung darüber abgeben, in welchen Phasen und für welche Ziele das Freewriting eingesetzt werden kann, und welchen Nutzen bzw. welches Potenzial sie dieser Methode zuschreiben. Ziel der Forschung ist es nicht zuletzt, dass die Proband*innen durch das Interview ihren eigenen Schreibprozess und die Anwendung der beiden Schreibmethoden reflektieren.

So wie für alle empirischen Forschungsmethoden trifft auch für die QIA der charakteristische Weg von der Formulierung der Forschungsfrage über die Analyse bis zum Ergebnisbericht zu. Im Gegensatz zur klassischen Inhaltsanalyse, wo die Forschungsfrage bis zum Ende unverändert bleibt, ist der Ablaufprozess jedoch iterativ und rekursiv, d.h. die Forschungsfrage wird in jeder Phase des Analyseprozesses (Textarbeit, Kategorienbildung, Codierung, Analyse und Ergebnisdarstellung) reflektiert, und kann sich bis zum Schluss noch verändern (vgl. Kuckartz 2014: 50f), was sich bei der Forschungsfrage dieser Masterarbeit ganz klar gezeigt hat.



¹⁸ An der Entwicklung der Qualitativen Inhaltsanalyse im deutschen Sprachraum zeichnet Philipp Mayring (2015) federführend verantwortlich (vgl. Kuckartz 2014: 5).

Abbildung 3: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2014: 50)

So wie die Transkription der Interviews erfolgte auch die Datenauswertung und -analyse mithilfe der Software MAXQDA. Das konkrete methodische Vorgehen bei der Analyse und Auswertung der Daten erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden QIA (vgl. ebd.: 77). Im Zuge der initiierenden Textarbeit wurde der Text anhand der Forschungsfragen intensiv gelesen und zusätzlich die Audiodatei angehört, um Pausen, Betonungen und Argumentationslinien anhand der Intonation besser einordnen zu können. Wichtige Begriffe und Abschnitte wurden in MAXQDA gekennzeichnet, Argumente und Argumentationslinien wurden mit Kommentaren mittels Memos versehen (vgl. ebd.: 53f).

Beim anschließenden Codierprozess erfolgte die Ableitung der thematischen Kategorien durch deduktiv-induktives Vorgehen, d.h. deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen, und induktiv durch das vorhandene empirische Material. Im ersten Schritt wurden anhand des Interviewleitfadens die Hauptkategorien erstellt, im zweiten Schritt wurde ein Teil des empirischen Materials (vgl. ebd.: 69) mit den Hauptkategorien codiert und den jeweiligen Hauptkategorien Subkategorien zugeordnet, die anhand des Materials gebildet wurden (vgl. ebd.: 80). Um eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den Codes zu gewährleisten, wurden entsprechende Codierleitfäden erstellt (siehe Anhang C.1.). In einem zweiten Codierdurchgang wurde in weiterer Folge der Code-Baum anhand des Codierleitfadens überprüft und die entsprechenden Textstellen im Forschungsmaterial den endgültigen Codes und Subcodes zugeordnet, bzw. wurden diese je nach Bedarf zusammengefasst oder verschoben. Der finale Code-Baum wird in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse in Kap. 4 dargestellt und erläutert.

Wie bereits mehrfach erwähnt, stellte sich während des Codierprozesses heraus, dass die ursprüngliche Forschungsfrage viel zu eng gefasst war und lediglich Teile des empirischen Materials diese widerspiegeln. Es zeigte sich klar das Bild, dass sich die Themenschwerpunkte verlagerten. Um dies zu verdeutlichen, werden in weiterer Folge die von den Befragten thematisierten Schwerpunkte¹⁹, die sich entlang der Hauptfragen des Interviewleitfadens herauskristallisierten, zusammengefasst und begründet, warum und auf welche Weise sich die Forschungsfrage verändert hat.

1. Kenntnisse, Erfahrungen und Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik

¹⁹ Die Äußerungen zu den jeweiligen Themen erfolgen dabei nicht streng nur innerhalb der jeweiligen Frageblöcke.

Im ersten Interviewblock wurden Kenntnisse, Erfahrungen und Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik der Interviewpersonen thematisiert, und zwar einerseits aus persönlicher Sicht, z.B. in Lehrveranstaltungen gewonnene Einblicke ins wissenschaftliche Schreiben, andererseits die Erfahrungen der interviewten Personen in der Vermittlung – d.h. als Schreibmentor*innen, Schreibberater*innen, etc.

2. Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben vor der Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik

Im zweiten Block wurden die persönlichen Erfahrungen der Befragten beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten thematisiert, bevor sich diese näher damit auseinander gesetzt hatten, also entweder selber Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben besucht haben oder die Ausbildung als Vermittler*innen gemacht haben und selber als Vermittler*innen gearbeitet haben.

3. Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben nach Erwerb von schreibprozessdidaktischen Kompetenzen und die Veränderung des Schreibprozesses

Im dritten Block wird über die Erfahrungen mit dem aktuellen Schreibprojekt (z.B. Masterarbeit) und die wahrgenommenen Veränderungen des persönlichen Schreibprozesses seit der konkreten Auseinandersetzung mit der prozessorientierten Schreibdidaktik gesprochen.

4. Erfahrungen und Einstellungen Schreibphasenmodell

Themen des vierten Interviewblocks sind die Erfahrungen und Einstellungen zum Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben, sei es in der eigenen Anwendung als auch in der Vermittlung.

5. Erfahrungen und Einstellungen Freewriting

Und im fünften und letzten Block werden die Erfahrungen und Einstellungen zum Freewriting beim wissenschaftlichen Schreiben, sei es in der eigenen Anwendung als auch in der Vermittlung, thematisiert.

Im ersten Block (Kenntnisse, Erfahrungen und Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik) sprechen einige der Proband*innen bereits Punkte an, die in den weiteren Blöcken ausführlich behandelt werden, wie Schwierigkeiten mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten vor der Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik – z.B. sich durch die Arbeiten durchgekämpft, zu hohe Ansprüche an sich selbst, Orientiertheit am Produkt und nicht am Prozess, Abhilfe der Schwierigkeiten durch die Kenntnis von Methoden zur Erleichterung des

Schreibprozesses – wie Erleichterung durch Kenntnis von hilfreichen Methoden, Bewusstseinsbildung über Prozesshaftigkeit des Schreibens durch Auseinandersetzung mit der Schreibprozessdidaktik, und Einstellungen zum Freewriting, z.B. wie diese Methode als Denkmethode eingesetzt werden kann.

Im zweiten Block (Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben vor der Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik) enthaltene Äußerungen zeigen auf, dass die meisten Proband*innen vor der aktiven Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik und Inhalten des wissenschaftlichen Schreibens gewisse Schwierigkeiten und Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben wahrgenommen haben, wie Schwierigkeiten mit dem Anfangen, eine zu starke Orientierung am Produkt anstatt am Prozess, Schwierigkeiten, eine adäquate Autor*innenrolle einzunehmen, zu hoher Anspruch an sich selbst, Unkenntnis von Methoden, Zitierweisen etc.

Im dritten Block (Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben nach Erwerb von schreibprozessdidaktischen Kompetenzen und die Veränderung des Schreibprozesses) äußern sich die Proband*innen dazu, in welchen Dimensionen des Schreibprozesses sie durch die Auseinandersetzung mit schreibdidaktischen Inhalten eine Veränderung, meist zum Positiven hin, wahrnehmen und wodurch diese Veränderungen den Proband*innen zufolge hervorgerufen wurden. Es werden erwähnt: kognitive Entlastung, Prozessorientiertheit, Wahrnehmung der Autor*innenrolle, Adressat*innenorientierung, Bewusstseinsbildung, Reflexion, Selbstbewusstsein etc.

Im vierten und fünften Block, in denen es um die Erfahrungen mit und Einstellungen zu den beiden Methoden Freewriting und Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben geht, kommen viele der Punkte wieder zur Sprache, und es wird thematisiert, in welchen Bereichen die beiden Methoden unterstützend wirken, wie bei der Bewusstwerdung der Prozessorientierung, bei der Wahrnehmung der Autor*innenrolle, Adressat*innenorientierung, bei der Vermeidung von kognitiver Überlastung, beim Zitieren und Recherchieren, etc.

Die ursprüngliche Forschungsfrage, und zwar in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses und zu welchem Zweck die Freewriting-Methode eingesetzt wird und welchen Nutzen Schreibende daraus schöpfen, spiegelt nur zum Teil die Ergebnisse wieder und deckt somit nicht das ganze Spektrum ab. So spielt die Frage, in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses die Freewriting-Methode eingesetzt wird, eine sehr marginale Rolle und wird lediglich als einer von vielen unterschiedlichen Aspekten zum Freewriting thematisiert (siehe Kap. 4.1.3.2.6).

Außerdem wird der Schwerpunkt der Forschung auf beide Methoden (Freewriting und Stufenmodell) gleichermaßen gelegt, auch wenn die Ausführungen zum Freewriting wesentlich länger sind als jene zum Stufenmodell.²⁰

Die Frage nach dem Zweck des Einsatzes und dem Nutzen von Methoden wird allgemeiner gefasst, es werden sehr viele Aspekte der Methoden Freewriting und des Stufenmodells thematisiert, die die Befragten als hilfreich für den eigenen Schreibprozess ansehen. Dabei fällt auf, dass viele der Themen sich in die in der Literatur behandelten Konzepte der wissenschaftlichen Schreibkompetenz und den Funktionen von Freewriting einordnen lassen. Der Titel der Masterarbeit wurde also entsprechend geändert in „Freewriting und das Schreibphasenmodell – der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz – eine Interviewstudie mit Schreibmentor*innen des *Center for Teaching and Learning* der Universität Wien.“ und die Schwerpunkte der Auswertung und Ergebnispräsentation entsprechend verlagert bzw. die thematisierten Funktionen und Dimensionen von Freewriting und dem Stufenmodell mit den Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Kruse & Chitez (2014: 111f) und den Funktionen von Schreiben von Girgensohn (2007: 176f) abgeglichen.

²⁰ Wie in Kap. 1.3 bereits dargelegt, wird der Begriff „Methode“ sowohl für Freewriting als auch für das Stufenmodell verwendet.

4 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Nachdem nun die empirischen Daten, wie in Kapitel 3.4 beschrieben, ausgewertet und analysiert wurden, erfolgt nun in diesem Abschnitt der Arbeit die Darstellung und Diskussion des Datenmaterials. Es werden die einzelnen Hauptkategorien samt Subkategorien, Codes und Subcodes beschrieben und interpretiert. Der Fokus liegt dabei auf der Präsentation und Interpretation der inhaltlichen Ergebnisse auf qualitative Art und Weise, d.h. alle thematisierten Aspekte werden berücksichtigt, unabhängig von der Anzahl der Codings. Nichtsdestotrotz wird in einigen Fällen auch auf die Häufigkeit der Themen eingegangen, da es durchaus eine gewisse Aussagekraft haben kann, wie viele der Befragten sich zu bestimmten Themen äußern (vgl. Kuckartz 2014: 94). Die Haupt- und Subthemen präsentieren sich nach abgeschlossener Codierung folgendermaßen:

Abbildung 4 zeigt einen Code-Baum, der die hierarchische Struktur der Datenkategorien darstellt. Die Hauptkategorie 'Codesystem' ist mit 297 Codings besetzt. Sie unterteilt sich in vier Hauptkategorien: 'Wissenschaftliches Schreiben' (0 Codings), 'Stufenmodell' (0 Codings), 'Freewriting' (0 Codings) und 'Andere Methoden' (9 Codings). Die Kategorie 'Wissenschaftliches Schreiben' umfasst 'Erfahrungen wiss. Schreiben' (25 Codings) und 'Einstellungen wiss. Schreiben' (91 Codings). 'Stufenmodell' umfasst 'Erfahrungen mit dem Stufenmodell' (5 Codings) und 'Einstellungen Stufenmodell' (20 Codings). 'Freewriting' umfasst 'Erfahrungen mit dem Freewriting' (10 Codings) und 'Einstellungen Freewriting' (115 Codings). 'Schreibtyp/Strategien' hat 22 Codings.

▼ Codesystem	297
▼ Wissenschaftliches Schreiben	0
▶ Erfahrungen wiss. Schreiben	25
▶ Einstellungen wiss. Schreiben	91
▼ Stufenmodell	0
▶ Erfahrungen mit dem Stufenmodell	5
▶ Einstellungen Stufenmodell	20
▼ Freewriting	0
▶ Erfahrungen mit dem Freewriting	10
▶ Einstellungen Freewriting	115
Andere Methoden	9
Schreibtyp/Strategien	22

Abbildung 4: Code-Baum aller Haupt- und Subkategorien

Die Subkategorien der ersten drei Hauptkategorien teilen sich jeweils in „Erfahrungen“ und „Einstellungen“. Die genauen Definitionen und Abgrenzungen zwischen den beiden Begriffen werden in den Beschreibungen der Kategorien im Detail erläutert. Der grundsätzliche Unterschied zwischen diesen beiden Subkategorien ist im Wesentlichen darin zu sehen, dass es bei den Erfahrungen um Aufzählungen und Berichte der Befragten und bei den Einstellungen um Einschätzungen und subjektive Theorien der Befragten geht. Innerhalb der Subkategorie „Erfahrungen“ wird zwischen den „Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle“, also den persönlichen Erfahrungen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, wie Seminar-, Bachelorarbeiten, Hausübungen, sowie als Teilnehmer*innen in Seminaren zum wissenschaftlichen

Schreiben und den „Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle“, also in schreibberatenden Funktionen, wie z.B. Schreibmentor*in, Schreibberater*in, STEOP-Mentoring, Dozent*in eines Seminars für wissenschaftliches Schreiben, d.h. Erfahrung in der Vermittlung von Know-How zum wissenschaftlichen und prozessorientierten Schreiben, unterschieden. Innerhalb der Subkategorie „Einstellungen“ wird in den ersten drei Hauptkategorien „Wissenschaftliches Schreiben“, „Stufenmodell“ und „Freewriting“ eine große Bandbreite an Themen angesprochen. Die beiden letzten Hauptkategorien „Andere Methoden“ und „Schreibtyp/Strategien“ beinhalten vergleichsweise eine geringe Anzahl von Codings, sind aber nichtsdestotrotz von hoher Relevanz, da sie einige der Aspekte aufgreifen, die in den ersten drei Hauptkategorien behandelt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird ebenso Bezug genommen auf die Darlegungen aus dem theoretischen Überblick im ersten Teil der Arbeit.

4.1.1 Wissenschaftliches Schreiben

Unter der Hauptkategorie „Wissenschaftliches Schreiben“ sind die Erfahrungen der Befragten mit dem wissenschaftlichen Schreiben und ihre Einstellungen darüber zusammengefasst. Die „Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben“ beziehen sich im Großen und Ganzen auf den ersten Interviewblock: die Befragten thematisieren ihre Kenntnisse, ihre Erfahrungen und ihre Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik, und zwar einerseits in der Schreiber*innenrolle, z.B. in Lehrveranstaltungen gewonnene Einblicke ins wissenschaftliche Schreiben, und andererseits in der Vermittler*innenrolle, wie als Schreibmentor*innen, Schreibberater*innen, etc. Die „Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben“ beziehen sich hauptsächlich auf den zweiten und dritten Interviewblock, wo sich die Befragten dazu äußern, mit welchen Schwierigkeiten sie sich früher beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert sahen, bevor sie sich näher mit der Schreibprozessdidaktik auseinandersetzen, also entweder selber Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben besucht haben bzw. als Vermittler*innen gearbeitet haben, und welche Schwierigkeiten sie mit der aktuellen Abschlussarbeit (wie Masterarbeit) wahrnehmen. Es werden dadurch Einsichten darüber erlangt, welche Änderungen bei den Schwierigkeiten beim Schreiben thematisiert werden und wie sich die Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz der Befragten verändert haben.

4.1.1.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

Diese Subkategorie umfasst Beschreibungen der Befragten über ihre Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben während der universitären Laufbahn, bzw. bereits vor dem Eintritt in die Universität, wie z.B. beim Schreiben der vorwissenschaftlichen Arbeit in der Oberstufe, in der persönlichen Anwendung und auch in der Vermittlung. In Abgrenzung zu den Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben geht es hier rein um Aufzählungen und Berichte, und nicht um Einstellungen, Einschätzungen und subjektive Theorien. Mit dieser Subkategorie sollen Einsichten gewonnen werden darüber, wie intensiv sich die Befragten mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinander gesetzt haben, ob diese also über eher wenige oder umfangreiche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben verfügen. Es kann hier klarerweise keine erschöpfende Aussage getroffen werden, da die Daten nicht mittels einer konkreten Abfrage gewonnen wurden, sondern die Befragten von sich aus darüber erzählen. Es geht also nicht um eine repräsentative Übersicht, sondern lediglich um einen exemplarischen Einblick. Der Code-Baum teilt sich in „Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle“ und „Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle“:

▼ ● ☉	Erfahrungen wiss. Schreiben	0
● ☉	Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle	9
● ☉	Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle	16

Abbildung 5: Code-Baum „Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben“

4.1.1.1.1 Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle

Dieser Code umfasst Kenntnisse, Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit der Schreibprozessdidaktik, und zwar aus persönlicher Sicht der Befragten sowie als Teilnehmer*innen in Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben. Wie aus den Äußerungen der Befragten während des Interviews und aus den Angaben auf den Kurzfragebögen, die vor den Interviews gemeinsam ausgefüllt wurden, ersichtlich ist, verfügen alle Befragten über recht ausgeprägte Erfahrungen beim Schreiben durch die Absolvierung schreibintensiver Studien: bis auf eine Befragte, die „lediglich“ einen Bachelor-Abschluss aufweist, haben alle Befragten mindestens zwei Studien in schreibintensiven Studienrichtungen absolviert.²¹ Bis auf B1 erwähnten alle Befragten

²¹ Aus Gründen der Anonymisierung kann hier nicht konkret auf die absolvierten bzw. inskribierten Studienrichtungen der Befragten eingegangen werden.

ihre Erfahrungen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, wie Seminar-, Bachelorarbeiten, Hausübungen, etc:

Ansonsten meine persönlichen Erfahrungen waren natürlich also unzählige Seminararbeiten. Ich habe das mal grob überschlagen, ich glaube, es waren 40 inzwischen, davon waren zwei <Abschlussarbeiten>, die mehr als 60 Seiten jeweils hatten, eine <Abschlussarbeit> mit 240 oder so Seiten. (B5: 5)

Zusätzlich zu den persönlichen Erfahrungen durch das Verfassen von wissenschaftlichen Texten im Rahmen des Studiums erwähnen zwei Drittel der Befragten die Teilnahme an Seminaren über prozessorientierte Schreibdidaktik (B1, B2, B4 und B6):

[...] ich habe dann einmal bei <Name> äh das Seminar gemacht, ich weiß jetzt nicht mehr, wie das genau geheißen hat, aber irgendwie so, eh <Seminarartikel>, wo doch auch schon irgendwie so einige der Themen oder Inhalte, die dann auch bei der Schreibmentoring-Ausbildung irgendwie wieder vorgekommen sind, irgendwie schon Thema waren, oder auch viel so, viel so Methoden und so, ja, so in dem Kontext habe ich mich davor schon damit (.) beschäftigt. (B6: 2)

Erwähnt werden auch Seminare, die im weiteren Sinne mit wissenschaftlichem Schreiben zu tun haben, wie zum Thema Wissenschaftssprache Deutsch (B2):

[...] und dann ähm (..) im <Semester> (..), das ist jetzt, hat jetzt eher peripher damit zu tun, aber das war ein Seminar, wo es um die Wissenschaftssprache Deutsch ging. Also kann man auch sagen, dass es ein bisschen in die Richtung geht (..), aber jetzt nicht, hat nicht unbedingt mit dem Schreibprozess zu tun, sondern eher mit, ja, mit sprachlichen Dingen. (B2: 4)

oder allgemein wissenschaftliches Schreiben (B1, B4, B5):

[...] nur als Studierende, also im Rahmen des Studiums eben, diese Einführung in wissenschaftliches Schreiben (B4: 2)

4.1.1.1.2 Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle

Neben ihren individuellen Erfahrungen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen ihres Studiums thematisieren die Befragten ihre Erfahrungen in der Vermittlung von methodischem Know-How zum wissenschaftlichen und prozessorientierten Schreiben, in schreibberatenden Funktionen, wie z.B. Schreibmentor*in, Schreibberater*in, STEOP-Mentoring, Dozent*in eines Seminars für wissenschaftliches Schreiben. Allen Befragten gemeinsam ist, dass sie die Schreibmentoring-Ausbildung durchlaufen haben und mindestens ein Semester als Schreibmentor*innen gearbeitet haben, bis auf B3 und B4, bei denen es jeweils zwei Semester waren. B3 gibt zusätzlich ihre Tätigkeit als Schreibberaterin in vier Schreibworkshops für die Zielgruppe Studierende mit nicht deutscher Erstsprache an. Darüber hinaus sind die Erfahrungen ziemlich unterschiedlich ausgeprägt. So thematisieren die Befragten B1, B4 und B5 ziemlich ausführlich ihre Erfahrungen in der

Vermittler*innenrolle und die verschiedenen Funktionen, die sie dabei inne hatten, die von Schreibassistenz für Lehrende, Fachtutorium für wissenschaftliches Schreiben, Schreibassistenz eines Schreibzentrums, bis zu Schreibberatung im universitären Kontext und im privaten Umfeld reichen. Die Beschreibungen der Funktion als Vermittler*innen sind teilweise sehr detailliert, wie folgende Äußerung von B4 zeigt:

[...] bin in die <Zielgruppe> Betreuung eingestiegen, mehr oder weniger, also durch ähm (.) Schreibpeergroup-, gruppen, Schreibpeergruppen (.) haben wir gestartet, oder versucht, also ähnlich wie das Mentoring, also (mich) als Schreibmentor und eine Gruppe zu formieren, und die beim Schreibprozess zu begleiten, ein bisschen zu reflektieren, anregen und Techniken usw. vermitteln. (B4: 2)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten über eine große Bandbreite an schreibprozessdidaktischen Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß verfügen. Neben den eigenen persönlichen Erfahrungen mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten und der Teilnahme an schreibprozessdidaktischen Seminaren und Weiterbildungsangeboten verfügen sie über Erfahrungen als Vermittler*innen in schreibberatenden Funktionen in unterschiedlichem Ausmaß.

4.1.1.2 Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben

Diese Subkategorie beschreibt, wie die Befragten verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens wahrnehmen, und zwar konkret welche Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben vor und nach der Auseinandersetzung mit schreibprozessdidaktischen Inhalten sie thematisieren, welche Dimensionen von Schreibkompetenz sich in ihrer Wahrnehmung auf welche Art und Weise verändert haben, sowie auf welche anderen Ressourcen im Schreibprozess die Befragten zurückgreifen.

Der Code-Baum präsentiert sich hier folgendermaßen:

▼ ● ☉ Einstellungen wiss. Schreiben	0
▼ ● ☉ Frühere Schwierigkeiten mit dem Schreiben	0
● ☉ Fehlendes Wissen/Anleitung	9
● ☉ Produktorientiertheit	5
● ☉ Schwierigkeit mit Anfängen	3
● ☉ hohe Ansprüche	2
● ☉ fehlende eigene Perspektive	2
▼ ● ☉ Heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben	0
● ☉ Fehlendes Wissen	1
● ☉ Produktorientiertheit	2
● ☉ Schwierigkeit mit Anfängen	2
● ☉ hohe Ansprüche	2
● ☉ Überlastung	1
▼ ● ☉ von Veränderung betroffene Dimensionen von Schreibkompetenz	0
● ☉ Bewusstheit	10
● ☉ Prozessorientiertheit	6
● ☉ Wahrnehmung der Autor*innenrolle	6
● ☉ Leser*innenführung	6
● ☉ Einsatz von Methoden	4
● ☉ Textsorten und Zitation	3
● ☉ Affektive Dimensionen	5
● ☉ Recherche	2
▼ ● ☉ Andere Ressourcen für das eigene Schreiben	0
● ☉ Erfahrung	5
● ☉ Feedback/Austausch	7
● ☉ Motivation	1
● ☉ Strategie	6
● ☉ Desiderata	1

Abbildung 6: Code-Baum „Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben“

4.1.1.2.1 Frühere und heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben

Die ersten beiden Codes „Frühere Schwierigkeiten mit dem Schreiben“ sowie „Heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben“ umfassen Äußerungen der Befragten, die sich darauf beziehen, welche Art von Schwierigkeiten diese beim Schreiben von wissenschaftlichen Schreiben wahrgenommen haben, bevor sie sich näher mit der Schreibprozessdidaktik auseinandergesetzt haben, und welche Schwierigkeiten sie aktuell beim Schreiben wahrnehmen. In der Gegenüberstellung der früheren mit den heutigen Schwierigkeiten soll eruiert werden, inwiefern und auf welche Art und Weise sich die Schwierigkeiten verbessert haben. Dabei ist interessant zu beobachten, dass die ersten vier der fünf Codes in beiden Subkategorien vorkommen, d.h. dass die Schreiber*innen sich auch nach teils langjähriger Auseinandersetzung mit dem

Schreiben teilweise immer noch mit den selben Problemen konfrontiert sehen. Um dies besser zu veranschaulichen, werden die beiden Code-Bäume in der Folge einander gegenübergestellt:

▼ ☉ Frühere Schwierigkeiten mit dem Schreiben	0	☉ Heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben	0
☉ Fehlendes Wissen/Anleitung	9	☉ Fehlendes Wissen	1
☉ Produktorientiertheit	5	☉ Produktorientiertheit	2
☉ Schwierigkeit mit Anfängen	3	☉ Schwierigkeit mit Anfängen	2
☉ hohe Ansprüche	2	☉ hohe Ansprüche	2
☉ fehlende eigene Perspektive	2	☉ Überforderung	1

Abbildung 7: Gegenüberstellung der Code-Bäume „Frühere-“ und „Heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben“

Als problematische Bereiche früherer Schreibprozesse werden „fehlendes Wissen/Anleitung“, „Produktorientiertheit“, die „Schwierigkeit mit Anfängen“ und „hohe Ansprüche“, aber auch eine „fehlende eigene Perspektive“ thematisiert. Obwohl nicht mehr so häufig erwähnt, werden dieselben Schwierigkeiten - bis auf die „fehlende eigene Perspektive“ - auch für das heutige Schreiben genannt. Es folgt nun die Beschreibung und Reflexion der „früheren Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben“ in Gegenüberstellung mit den „heutigen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben“:

Fehlendes Wissen / Anleitung

Die Befragten thematisieren, dass ihnen, bevor sie mit Schreibprozessdidaktik in Berührung gekommen sind, Wissen über die Anforderungen an wissenschaftliche Texte, über Schreibprozesse, disziplinspezifische Textsorten, Zitierkonventionen usw. gefehlt hat, bzw. sie keine entsprechende Anleitung darüber erhalten haben. Die Äußerungen reichen von allgemeineren Beschreibungen:

Also, ich glaube schon, dass ich so, wenn ich an meine ersten Seminararbeiten denke, also die waren einfach (.) also da war ich in, wusste ich einfach noch nicht wirklich, was ich da mache. (B2: 6)

bis zu konkreten Benennungen des fehlenden Wissens um die Prozessorientiertheit von Schreiben:

[...] ich da vorher nie so darüber nachgedacht habe, dass das das Schreiben halt so ein Prozess ist, einfach, also mit verschiedenen Schritten und dass es sowas gibt wie eine Rohfassung und Überarbeiten und dann das erst quasi perfekt sein muss (B6: 4)

und in anderen Bereichen wissenschaftlicher Schreibkompetenz:

Und ähm, wenn ich jetzt nur das wissenschaftliche Schreiben mir anschau, dann (.) sind (.), denke ich, dass ich am Anfang nicht verstanden habe, was wissenschaftliches Schreiben tatsächlich ist. Also, zitieren ok, dass es notwendig ist, ja, aber was genau

ein Plagiat ist zum Beispiel, also das das, also oder wann es, ab wann es ein Plagiat wird oder was der Sinn einer wissenschaftlichen Arbeit ist oder wie ich daraus auch Nutzen ziehen kann, war mir sehr sehr lang nicht klar. (B5: 9)

B1 bemängelt die fehlende Anleitung im Rahmen ihrer Abschlussarbeit in ihrem ersten Studium:

Also wir sind da gar nicht ausgebildet worden, wir sind nicht sensibilisiert worden und wir sind selber im Schreibprozess ziemlich allein gelassen worden. (B1: 28)

Aus quantitativer Perspektive ist das fehlende Wissen in früheren Schreiberfahrungen als gewichtige Schwierigkeit für das wissenschaftliche Schreiben einzustufen, denn darauf beziehen sich die meisten der als Schwierigkeiten codierten Äußerungen. Aus Mangel an schreibprozessdidaktischen Strategien wurde auf eigene Strategien zurückgegriffen, um Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu bewältigen. Lahm (2016: 28f) beschreibt dieses Vorgehen als implizites Erlernen von wissenschaftlicher Schreibkompetenz durch Versuch und Irrtum und ergänzt, dass diese erworbenen Strategien oft unproduktiv sind und die Studierenden oft an den hohen Anforderungen scheitern (siehe Kapitel 2.1.4). B5 hat dies in ihrer Erinnerung jedenfalls als sehr mühevollen Prozess empfunden und beschreibt dies als „extreme Erfahrung“:

Ähm, diese ganzen Techniken, die wir gelernt haben, die Schreibblockaden zum Beispiel lösen sollen, oder, oder die helfen sollen, dass man Ideen bekommt, Freewriting usw. ähm (.) die ha-, die musste ich mir, oder die sind die sind sehr ähnlich den Strategien, die ich mühsam und unter viel Stress und viel Tränen ähm mir zulegen musste. Hätte ich das vorher gewusst, hätte ich mir extrem viel Leid erspart, muss ich wirklich sagen. Also, das das das war a ex-, also das war wirklich eine extreme Erfahrung, also das war wirklich arg für mich. (B5: 15)

In der Thematisierung der heutigen Schwierigkeiten wird nur mehr „fehlendes Wissen“ angesprochen, nicht jedoch „fehlende Anleitung“. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass durch die Schreibmentoring-Ausbildung und die absolvierten Seminare zur prozessorientierten und wissenschaftlichen Schreibdidaktik und andere Ausbildungen zum wissenschaftlichen Schreiben die Befragten hier keinen weiteren Bedarf an Anleitung mehr orten. „Fehlendes Wissen“ wird noch von einer der Befragten thematisiert, und zwar hinsichtlich dem Vorgehen bei der Analyse und Auswertung von empirischer Forschung:

(.) Wo ich mir aber gerade eher noch, also wo ich nicht soviel Vorstellung habe, ist so der (.), also weil es ja ein empirisches Projekt ist, also der ganze Analyseteil, und wie das dann auch (.) dargestellt und interpretiert wird, und so, das ist eher, da fühl ich mich gerade noch eher unsicher, auch wie man das dann (.), ja, wie man das dann ausformuliert, vielleicht. (B2: 13)

Die Thematik der empirischen Forschungsmethoden ist streng genommen nicht Bestandteil der Didaktik über wissenschaftliches Schreiben bzw. Schreibprozessdidaktik. Dennoch ist Kompetenz in diesem Bereich ausschlaggebend für das Schreiben von Qualifikationsarbeiten wie Masterarbeiten. Wenn eine Studierende gegen Ende ihres Masterstudiums, die bereits mitten im Schreiben ihrer Masterarbeit ist, angibt, sich mit empirischen Forschungsmethoden unsicher zu fühlen, wäre eine Untersuchung dahingehend interessant, welche Unterstützungsangebote es für Studierende innerhalb ihres Fachbereichs gibt, die auf die Ausbildung von Kompetenz in empirischen Forschungsmethoden abzielen bzw. wie man diese in die Schreibprozessdidaktik integrieren könnte. Ein spannender Aspekt in diesem Zusammenhang ist auch, dass in den Schreibphasenmodellen generell die Phase der Bearbeitung von empirischer Forschung ausgeklammert ist (wie z.B. in Kruse 2007: 112)²². Wie wir in der Ergebnisdarstellung zum Stufenmodell in Kapitel 4.1.2 sehen werden, stellt sich die Frage, ob Schreibphasenmodelle dieser Art vielleicht eher für die Zielgruppe der Schreibanfänger*innen geeignet sind und für Schreibfortgeschrittene adaptierte Stufenmodelle sinnvoller wären. In dem Zusammenhang könnte überlegt werden, dass dieses Modell für Fortgeschrittene unbedingt eine Phase für die Bearbeitung der empirischen Forschung beinhalten sollte.

Produktorientiertheit

Als weitere Schwierigkeit beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten in früheren Schreibprojekten wird von zwei Dritteln der Befragten (B3, B4, B6) eine zu hohe Orientierung am Schreibprodukt thematisiert. Es wird thematisiert, dass in der Wahrnehmung der Befragten der Text in einem Guss geschrieben werden und bereits sprachlich einwandfrei formuliert werden müsse (B6: 4), bzw. wie folgende Äußerung von B3 zeigt, von Anfang an sprachlich und inhaltlich perfekt sein müsse:

Die Hürden kamen dann im im Rohtext schreiben, in den Gedanken, das muss von Anfang an perfekt sein, und auch sprachlich perfekt und inhaltlich perfekt und dass man dann einfach nicht weiterkommt. (.) (B3: 12)

Die Orientierung am Schreibprodukt wird von den Befragten durchgehend mit negativen Folgen, wie Schreibblockaden und einer Erschwernis des Schreibprozesses und Problemen mit der Entwicklung der Gedanken, Kohärenz und Struktur in Zusammenhang gebracht. Konkret äußern sich die Befragten folgendermaßen dazu:

²² Judith Wolfsberger (2016: 61) macht in ihrem Ratgeber „Frei geschrieben“ darauf aufmerksam, dass in der Zeitplanung des Schreibprojekts auf Basis der fünf Schreibphasen eine ausführliche Phase für die empirische Untersuchung fehlt und dafür zusätzlich Zeit veranschlagt werden soll.

„dass man feststeckt“ (B3: 8), „dass man dann einfach nicht weiterkommt“ (B3: 12), „dadurch hat mich das blockiert, überhaupt weiterzudenken“, „also das hat das Denken eigentlich verhindert und überhaupt einen Schritt vorwärts zu kommen“ (B4: 14), „mir das Schreiben, glaube ich, dann oft auch ein bisschen erschwert hat einfach“ (B6: 4), „dann eigentlich die eigene Idee verliert und den Aufbau total verliert, wenn man sich dann so auf diese Wortebenen (.) bewegt“ (B3: 8). Thematisiert werden auch negative Gefühle angesichts dieser Schwierigkeiten, nämlich „was einfach viel Frustration erzeugt hat“ (B3: 8).

Eine zu hohe Orientierung am Schreibprodukt wird auch bei aktuellen Schreibprojekten noch thematisiert und zwar von rund einem Drittel der Befragten (B3 und B6) und mit negativen Assoziationen („frustrierend“ (B6: 17), „unbefriedigend“ (B3: 26)) in Verbindung gebracht. B6 thematisiert, wie sie sich von der Tatsache, dass anfangs kein Produkt da ist, verunsichern lässt:

[...] was mich oft dann irgendwie frustriert oder nervt, das ist so das (unv.), nein, ich ich verbringe eh so viel Zeit und so, aber es schaut irgendwie nichts raus, einfach halt, weil kein, noch kein Text da ist. (B6: 17)

Wie in Kapitel 2.1.4 zu den Schreibproblemen an Hochschulen beschrieben, scheint diese Orientierung am Schreibprodukt also teilweise noch so tief verankert zu sein, dass die Befragten sich trotz einer angenommenen höheren Schreibprozesskompetenz davon noch tief verunsichern lassen, was wieder ein Indiz dafür ist, dass das Umdenken weg von einer produktorientierten zu einer schreibprozessorientierten Einstellung in der universitären Schreibdidaktik ein zögerlicher Prozess ist.

Schwierigkeit mit dem Anfangen

Auch wenn sie noch nicht endgültig überwunden zu sein scheinen, so haben, quantitativ betrachtet, die Schwierigkeiten beim Schreiben, die auf fehlendes Wissen und Produktorientiertheit zurückzuführen sind, durch die, wie vermutet wird, Aneignung von schreibprozessdidaktischen Kompetenzen deutlich abgenommen. Zumindest werden diese Themen bei der Reflexion über das heutige Schreiben so gut wie nicht mehr erwähnt. Die Schwierigkeit mit dem Anfangen jedoch, damit ist gemeint, mit dem Schreiben zu beginnen, ins Schreiben zu finden, die ersten Worte zu Papier zu bringen, werden von rund der Hälfte der Befragten als allgemeine Schwierigkeit thematisiert, die früher aktuell war und es auch heute noch zu sein scheint (B4, B5, B6). Dies ist insofern interessant, weil im Gegensatz zum fehlenden Wissen und der Produktorientiertheit diese Schwierigkeit dem Anschein nach nicht durch schreibprozessdidaktische Kompetenz verringert wird, sondern, wenn man den

Äußerungen der Befragten zu diesem Thema folgt, mit inneren Widerständen zusammenhängt, eine Frage des Schreibtyps zu sein scheint bzw. die charakteristische Eigenschaft einer ganzen Berufsgruppe. So thematisiert B4, immer schon Schwierigkeiten mit dem Anfangen gehabt zu haben, und erwähnt als Ursachen innere Widerstände bzw. zu hohe Ansprüche an sich selbst:

Ja, also ich habe mich sehr geplagt immer, es war für mich eine extreme Anstrengung, mich zu überwinden überhaupt (B4: 12)

[...] also ich (.) tue mir sehr schwer, mich zu überwinden und den Schreibprozess zu starten oder da rein zu gehen, was aber weniger an Schreibhemmungen oder wie auch immer liegt, sondern mehr an gewissen inneren Widerständen, die ich habe, die aber jetzt nichts mit dem Schreiben selbst zu tun haben, sondern die, ja schon mehr oder weniger auch nicht völlig losgelöst davon sind, wie zu hohe Ansprüche an sich selbst [...] (B4: 18)

B6 setzt diese Schwierigkeit in Zusammenhang mit ihrem strukturfolgenden Schreibtyp, also zuerst zu planen, bevor mit dem Schreiben begonnen wird (vgl. Bräuer 2014: 263, Kapitel 2.4):

[...] ich habe oft irgendwie so das Problem ein bisschen gehabt, dass es einfach (.) Ewigkeiten dauert, bis einmal etwas am Papier ist, einfach, weil ich sehr lang irgendwie vorher überlege und plane und so. (B6: 6)

Folgt man den Äußerungen von B5, so lässt sich diese Schwierigkeit auf eine ganze Berufsgruppe umlegen:

Ähm, <Berufsbezeichnung> schreiben solange nichts bis sie müssen, und (.) bei mir ist es immer noch so. Also ohne Deadline schreibe ich nicht. Und wahrscheinlich schreibe ich erst zwei Stunden bevor die Deadline ist. Richtig viel. Aber auch, also, egal wie, ich muss mich irgendwie immer überlisten, dass ich anfangen, ich muss mich überlisten, ähm, dass ich weitermache. (B5: 15)

Hohe Ansprüche

Neben der Schwierigkeit mit dem Anfangen waren auch hohe Ansprüche beim Schreiben früher Thema und sind es heute noch, zumindest äußern sich vier der Befragten dazu (B1, B4, B5, B6). Es werden hohe Ansprüche an sich selbst thematisiert, bzw. die Wahrnehmung eines gewissen Anforderungsdrucks von außen. Wie im vorherigen Abschnitt bereits beschrieben, führt B4 ihre Schwierigkeiten mit dem Anfangen unter anderem auf zu hohe Ansprüche an sich selbst zurück und nimmt als Folge davon Schreibblockaden wahr (B4: 18). Schreibblockaden erwähnt auch B5 und spricht darüber, wie sie früher beim Schreiben von beruflichen Texten einen gewissen Erwartungsdruck von der Berufssparte empfand, in der sie tätig war (B5: 14). Erwartungsdruck von außen, und zwar von der Diskursgemeinschaft, wird auch von B1 beim aktuellen Schreibprojekt empfunden:

[...] das Problem ist, dass MIR bewusst ist, ich muss jemandem zeigen, dass ich was total (2s) NEUES gefunden habe. (B1: 64)

Zu hohe Ansprüche an den Text in Kombination mit einer produktorientierten Haltung werden von B6 als Erschwernis im früheren Schreibprozess thematisiert:

[...] und ich vorher glaube ich eher so war, dass ich irgendwie an mich selber so gleich diesen Anspruch gehabt habe, ok, das muss jetzt wie aus einem Guss irgendwie gleich (.) gleich gut sein, und jetzt also das Überarbeiten für mich jetzt nicht so mitgedacht habe und mir das das Schreiben, glaube ich, dann oft auch ein bisschen erschwert hat einfach, weil, weil ich mir da selber ein bisschen zu hohe Ansprüche gestellt hat (B6: 4)

Fehlende eigene Perspektive

Nicht zuletzt wird als Schwierigkeit in früheren Schreibprojekten eine fehlende eigene Perspektive erwähnt:

Ich habe das Gefühl, das ist nicht meine Arbeit. Sie gefällt mir überhaupt nicht. (B1: 43)

Überlastung

Als letzte Schwierigkeit beim heutigen wissenschaftlichen Schreiben wird eine gewisse Überlastung angesprochen. Es sind damit jene Äußerungen der Befragten gemeint, die darauf hindeuten, dass es als Herausforderung betrachtet wird, sich innerhalb eines Zuviels an Informationen bzw. Quellen zurecht zu finden. Dabei ist die Äußerung der Befragten B1 streng genommen nicht als Schwierigkeit thematisiert worden, sondern eher als Herausforderung:

Also dieses (.) Küken, das muss ich noch aus diesem Wust an Informationen herauspellen. (B1: 68)

Und auch B2 spricht nicht von Problemen, sondern von Verunsicherung (B2: 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schwierigkeiten, die im früheren Schreibprozess thematisiert werden, als die Befragten sich noch nicht mit schreibprozessdidaktischen Inhalten auseinander gesetzt hatten, beim heutigen Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten nicht mehr so häufig erwähnt werden, besonders was das fehlende Wissen, die fehlende Anleitung sowie eine zu starke Orientierung am Schreibprodukt betrifft. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Befragten sich mit diesen Themen während ihrer Teilnahme an Schreibseminaren bzw. im Rahmen der Vermittlung auseinandergesetzt haben und möglicherweise ihre Schwierigkeiten in diesen drei Bereichen dadurch nicht mehr aktuell sind. Die Schwierigkeiten mit dem Anfangen und die hohen Ansprüche werden hingegen sowohl im früheren als auch im heutigen Schreiben erwähnt. Es wird die These aufgestellt,

dass die Gründe hierfür in den persönlichen Charaktereigenschaften der Befragten liegt bzw. dem Schreibtyp geschuldet sind (siehe Kap. 2.4). Schreibmethoden können bei den Schwierigkeiten Abhilfe schaffen: Freewriting kann helfen, um Schreibhemmungen zu überwinden und leichter ins Schreiben zu finden und die fehlende eigene Perspektive zu überwinden, indem die Autor*innenrolle bewusst gemacht wird (siehe Kap. 4.1.3.2.1). Das Stufenmodell kann einer Überlastung entgegenwirken: so wird in Kap. 4.1.2.2. dargelegt, dass die Orientierung am Stufenmodell bei der Planung und Absolvierung der einzelnen Schreibphasen als emotional und kognitiv entlastend empfunden wird.

4.1.1.2.2 Von Veränderung betroffene Dimensionen von Schreibkompetenz

In diesem Abschnitt werden die Wahrnehmungen der Befragten dahingehend beschrieben, in welchen Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz sich ihr persönlicher Schreibprozess durch den Erwerb von schreibprozessdidaktischer Kompetenz verändert hat. Der Code-Baum stellt sich hier folgendermaßen dar:

▼ ● ☐ ● von Veränderung betroffene Dimensionen von Schreibkompetenz	0
● ☐ ● Bewusstheit	10
● ☐ ● Prozessorientiertheit	6
● ☐ ● Wahrnehmung der Autor*innenrolle	6
● ☐ ● Leser*innenführung	6
● ☐ ● Einsatz von Methoden	4
● ☐ ● Textsorten und Zitation	3
● ☐ ● Affektive Dimensionen	5
● ☐ ● Recherche	2

Abbildung 8: Code-Baum „von Veränderung betroffene Dimensionen von Schreibkompetenz“

Die genannten Themen stehen teilweise in direktem Zusammenhang mit den Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben: Wo fehlendes Wissen bzw. Bewusstsein als Problem angesprochen wurde, thematisieren die Befragten hier, wie die Bewusstwerdung der Prozesse beim Schreiben ihren Schreibprozess verändert hat. Wo die Befragten als Schwierigkeit eine zu starke Orientierung am Produkt thematisieren, sprechen sie hier nun davon, wie sich ihr Schreibprozess durch das Wissen um Schreibprozessdidaktik in Richtung Prozessorientiertheit verändert hat.

Bewusstheit

Aus quantitativer Sicht ist Bewusstheit die am meisten erwähnte Dimension von Schreibkompetenz, bei der eine Veränderung wahrgenommen wird. Das sich

Bewusstwerden gewisser Prozesse wird von allen Befragten in unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnt. Auf allgemeiner Ebene wird thematisiert, dass die Befragten Prozesse, die sie vorher unbewusst durchgeführt haben, nun bewusst angehen (B2: 6). Konkreter wird dies folgendermaßen formuliert: die bewusste Anwendung von Schreibmethoden (B3: 8), das bewusste Aufteilen des Schreibprozesses in Phasen (B4: 15) bzw. das sich Bewusstmachen des eigenen Schreibtyps (B5: 42). Als positive Implikation dieser neuen bewussten Herangehensweise wird die Reduzierung der hohen Ansprüche durch Prozessorientierung und kognitive Entlastung genannt (B6: 11). Weitere Vorteile werden darin gesehen, dass Methoden, Techniken etc. nun gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Ziele beim wissenschaftlichen Schreiben zu erreichen, wie um Motivationstiefs zu überwinden, wie in der Folge B5 erläutert:

Und, warum kann ich das sagen? Das ist, das ist die, das ist wahrscheinlich das Entscheidende am am Schreibmentoring, was sich jetzt so verändert hat, es ist mir bewusst. Früher war mir das nicht bewusst. Und wenn ich jetzt merke, ich habe ein Motivationstief, ich sollte mich eigentlich hinsetzen, ähm, (.), dann versuche ich genau diese Dinge zu machen, die mir im Moment gut tun und diese Tipps, die die wir da mit diesen Schreibtypen zum Beispiel oder mit den Techniken, die wir da gelernt haben. Also (wende ich) die bewusster an. Das bedeutet nicht, dass ich sie vorher nicht gekannt habe, oder gewusst habe, oder wie auch immer, aber das war glaube ich eher mehr so zufällig, und (.) auch immer wieder abhängig, ob es mir dann wieder einfällt, und jetzt habe ich das eher so präsent (unv.)(B5: 20)

Prozessorientiertheit

Als nächste Dimension wird Prozessorientiertheit thematisiert. Zwei Drittel der Befragten nehmen eine Veränderung ihres Schreibprozesses von einer zu starken Orientierung am Schreibprodukt in Richtung Prozessorientierung wahr. B4 spricht von einem längeren Prozess der Veränderung der Sicht auf das ganze Themenfeld, eine bezeichnende Beschreibung der Veränderung einer Einstellung.

[...] also es war für mich kein, ähm, kein (Schnitt) und alles ist gut und Problem gelöst, sondern es war für mich wirklich eine doch längere Entwicklung, um zu sehen wie das bei mir sich ändert und meine Sicht auf die (.) auf das ganze Themenfeld sich ändert (B4: 16)

Wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, schreitet dieser Prozess des Umdenkens von einer produktorientierten in eine prozessorientierte Schreibdidaktik generell im deutschsprachigen Raum nur sehr zögerlich voran. Die Beschreibung von B4 dieser Veränderung auf das ganze Themenfeld als längere Entwicklung spiegelt somit auch die zögerliche Veränderung des Themenfeldes in den Institutionen wieder. Das Wissen um die Prozessorientierung wird von den Befragten als positiv und kognitiv entlastend wahrgenommen. Es wird zudem positiv wahrgenommen, zu wissen, was in welcher

Schreibphase zu tun ist, und aufgrund des Wissens, dass mehrere Überarbeitungsschritte möglich sind, wird die Hürde, mit dem Schreiben zu beginnen, als weniger hemmend wahrgenommen (B6: 6). Nicht alle Befragten stehen dem jedoch positiv gegenüber. B4 hat die Veränderung ihrer Sichtweise gegenüber dieses Themenfeldes als leidvollen Prozess in Erinnerung:

Und (.), ja, also bei mir waren die Formulierungen das (.) Allerschlimmste, dass ich mich davon, dass ich lernen musste, mich davon zu lösen, den Formulierungen zu folgen und darauf achtzugeben, sondern, eben dahingehend mich entwickeln musste, (.), dass mir, dass ich mir es ständig (.) bewusst machen muss, dass ein Text überarbeitet werden kann, also dass man nicht bei der ersten Niederschrift, dass es da nicht schon schön klingen muss, sondern dass viele Überarbeitungsstufen möglich sind, und sein müssen. (B4: 15)

*Wahrnehmung der Autor*innenrolle*

Die Befragten thematisieren, wie sie gelernt haben, dass unterschiedliche Akteure bei wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedliche Perspektiven haben können bzw. sollen, und dass es wichtig ist, Position zu beziehen, die eigene Sichtweise in einer wissenschaftlichen Arbeit einzubringen, sich mit der eigenen Disziplin und Arbeit zu identifizieren. B1 beschreibt, wie sie während ihres ersten Studiums in einer bestimmten Studienrichtung und später während einer Schreibberatung gelernt hat, sich selber einzubringen, sich selbst zu erklären, Position zu beziehen, und verweist darauf, dass dies jedoch auch in die andere Richtung ausschlagen kann, dass man sich also zu wichtig macht als Schreiber*in und dass es hier einer guten Balance bedarf:

Und jetzt muss ich manchmal aufpassen, dass ich nicht ZU sehr mich einbringe (.), weil wen interessiert denn der Schreiber. (.) Also, es ist wichtig zu verstehen, das Ergebnis zu verstehen. Aber eigentlich ist der Schreiber nicht so wichtig. Also sich dann wieder rauszunehmen (.) (B1: 31)

B5, die bereits unzählige wissenschaftliche Arbeiten geschrieben hatte, beschreibt, wie sie erst bei der Abschlussarbeit ihre Autor*innenrolle so richtig bewusst wahrnimmt:

Ähm, ich glaube, das erste Mal so richtig toll fand ich das bei der <Abschlussarbeit> tatsächlich. Einfach weil ich das Gefühl, weil ich da das Gefühl hatte, dass das ähm sehr, dass das was Intensives ist, dass das, dass mich das interessiert, dass das was Neues ist, dass ich da was entdecken kann, was beitragen kann, das war mir irgendwie sehr wichtig (B5: 9)

*Leser*innenführung*

Leser*innenführung wird von zwei Befragten mit sechs Codings im Zusammenhang mit der Veränderung des Schreibprozesses thematisiert. B1 beschreibt sehr ausführlich,

wie sie diesen Prozess als Lerneffekt im Rahmen eines Seminars zur prozessorientierten Schreibdidaktik erlebt hat:

Das hat mir sehr geholfen, und wenn mir jetzt (.) jemand (.) meine Arbeit kritisiert, dann überlege ich, WARUM kritisiert sie das. (.) Also wenn ich dann IHRE Perspektive einnehme, dann kann ich verstehen, warum man mein Geschreibsel nicht verstehen kann. Und das bedeutet, wenn ich jetzt immer wieder reingehe in mein Geschriebenes, dass ich diesen Perspektivenwechsel (.) selber vollziehe, also, dass ich mir EINMAL vorstelle, wenn ich diese Arbeit als (.) NIEMAND (.) ich habe keine Ahnung von Germanistik, und jetzt lese ich sowas, wie GEHT'S mir dabei. (B1: 90)

B5 hingegen gibt an, Leser*innenführung im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung gelernt zu haben, wo dies generell als wichtiger Aspekt beim Schreiben von Texten angesehen wird (B5: 18).

Einsatz von Methoden

Der Einsatz von Methoden, konkret von Freewriting und dem Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben, ist der Schwerpunkt dieser Masterarbeit. Bei der Präsentation der beiden Hauptkategorien „Stufenmodell“ und „Freewriting“ in den Kapiteln 4.1.2 und 4.1.3 werden die Wahrnehmungen der Befragten im Zusammenhang mit diesen beiden Methoden noch ausführlich analysiert. In diesem Teil, wo es um die Veränderung des Schreibprozesses der Befragten geht, äußert sich lediglich eine Befragte, dafür aber gleich ziemlich ausführlich darüber, wie sie das Kennenlernen und den Einsatz und die Funktionen der Methoden wahrgenommen hat:

Und andererseits aber auch so, habe ich rausgefunden für mich, irgendwie was für Techniken funktionieren gut, wie (.) kann ich mich auch immer wieder motivieren, und wie (.) kann ich die Angst vor dem leeren Blatt und mal überhaupt anfangen (.) Also da würde ich schon sagen, dass es einen ziemlich (.) deutlichen Prozess, Entwicklungsprozess gegeben hat, vor allem auch dann seit diesem Seminar <Name des Seminars> (B3: 6)

Textsorten und Zitation

Folgendes Zitat von B4 veranschaulicht sehr präzise, dass durch das Wissen um die Gepflogenheiten der Diskursgemeinschaft wie Zitierstile und Textsorten eine Veränderung des Schreibprozesses wahrgenommen wurde:

[...] (.) aber nicht nur im Schreibprozess an sich hat es mir geholfen, sondern überhaupt ein viel vertiefenderes, umfassenderes Verständnis von diesem Zweck wissenschaftlichen Arbeitens zu bekommen und auch viel mehr Textsortenwissen auch zu erlangen. Das hatte ich vorher auch nicht so explizit. (B4: 12)

Die Befragte B5 thematisiert Zitation als Element, das sich „extrem verbessert hat“ (B5: 11).

Affektive Dimension

Die Hälfte der Befragten thematisiert positive Gefühle im Zusammenhang mit Schreiben, die zugleich die Motivation beflügeln können (vgl. Girgensohn 2007: 191). Die Befragten sprechen von Freude (B5: 9), Spaß (B5: 19), Vergnügen (B1: 53), Erleichterung (B1: 34) und Spannung (B1: 34, B6: 4) am Schreiben:

Aber äh wenn ich nicht diese Spannung habe, ich will selber wissen und ich will selber dir (jetzt) beweisen und zeigen, dass das möglich ist, dass da etwas ein Ergebnis dabei herauskommen kann, was du am Anfang gar nicht erwartest, so eine (.) selber so eine innere Spannung aufbauen, dann bist du so im Prozess im Schreiben, (.) dass es gar nicht mehr schwer fällt (B1: 34)

Recherche

Schließlich wird noch die *Recherchefähigkeit* explizit als Lernfeld wahrgenommen, zwar nur von einer Befragten, jedoch ist die Kompetenz, aus Quellen die Relevanten rauszusuchen wohl eine sehr wichtige für den wissenschaftlichen Arbeitsprozess. So wird, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, das sich in Quellen verlieren als Schwierigkeit mit dem Schreiben thematisiert:

B2: Ja, ich meine (.) einerseits natürlich lesen ((lacht)) ((l lacht)), (zusätzliche) Quellen heranziehen, und andererseits, ich merke aber auch, dass ich dann mich von den Quellen teilweise verunsichern lasse, und mich dann verliere, drinnen, (B2: 15)

B5 gibt an, wie sie Recherchefähigkeit in ihrem beruflichen Umfeld gelernt hat und beim wissenschaftlichen Arbeiten davon profitiert:

Das war ein jahrelanger Lernprozess, aber, ähm, ich glaube, ich ich weiß, nach was ich suchen muss. Und ich kann sehr schnell bewerten, ob eine Quelle relevant ist oder nicht. Und das erleichtert nicht nur den wissenschaftlichen Arbeitsprozess um einiges, sondern ähm, es kommen richtig qualitativ gute Sachen, oder bessere Sachen einfach raus, als wenn man nur zwei, drei Quellen hat aus denen man sich bedient und eben schaut, bis die Seiten voll sind. (B5: 11)

4.1.1.2.3 Andere Ressourcen für das eigene Schreiben

Über die im vorhergehenden Abschnitt hinaus als positiv wahrgenommenen veränderten Dimensionen des wissenschaftlichen Schreibens hinaus thematisieren die Befragten vier Ressourcen, auf die sie während des Schreibens zugreifen. Diese sind in den Subcodes „Erfahrung“, „Feedback/Austausch“, „Motivation“ und „Strategie“ zusammengefasst.

▼ ● ☐ ● Andere Ressourcen für das eigene Schreiben	0
● ☐ ● Erfahrung	5
● ☐ ● Feedback/Austausch	7
● ☐ ● Motivation	1
● ☐ ● Strategie	6

Abbildung 9: Code-Baum „Andere Ressourcen für das eigene Schreiben“

Erfahrung

Die Erfahrung ist eine Ressource, auf die beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten gebaut wird: So geben zwei der Befragten an, dass sie Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens durch implizites Erlernen im Laufe der universitären Schreibkarriere bzw. im beruflichen Kontext erworben haben. Als durch Erfahrung erworbene Kompetenzen werden konkret genannt: Recherchefähigkeit (B5: 11), Leserfreundlichkeit (B5: 18), Wahrnehmung der Autor*innenrolle (B1: 29-30). B5 beschreibt, wie sie zuerst während der Ausübung ihres schreibintensiven Berufs Schreibkompetenzen erworben hat und diese nun für das Studium nutzbringend einsetzt:

[...] diese extreme Praxis und diese extreme Schule im <Berufssparte> einfach, meine meine Qualitäten und Kompetenzen in dem Bereich um einiges verbessert haben. Und das kommt sicher dem wissenschaftlichen Schreiben zugute. (B5: 11)

Jedoch räumt B5 ein, dass sie erst durch die Erfahrung der Abschlussarbeit wissenschaftliches Schreiben wirklich gut gelernt hat (B5: 11). B1 führt das Erlernen der Wahrnehmung der Autor*innenrolle auf die Diskursgemeinschaft der Studienrichtung ihres Erststudiums zurück, wo dies gängige Praxis war, bzw. wie sie wörtlich sagt, „State of the Art“ war (B1: 29).

Feedback

B1 und B2 thematisieren den Beitrag von Feedback von Kolleg*innen und Lehrenden und des Austauschs mit Kolleg*innen und Lehrenden zur Erleichterung des Schreibprozesses und zur Verbesserung der Schreibprodukte.

[...] und da hilft es dann auch sehr (.), also entweder mit Kolleginnen, die was Ähnliches machen, darüber zu reden, oder auch mit der Betreuerin selber, weil die eben (.) mehr Erfahrung hat, und meistens wenn ich unsicher bin und ich rede mit ihr, dann ist diese Unsicherheit auch gleich (.) weg, oder sie gibt mir einen Tipp, oder sagt, "OK, das ist gerade noch nicht der Fokus, konzentrieren Sie sich mal darauf" und, also, ja, das finde ich dann ganz gut. (B2: 15)

Motivation

Als weitere Ressource für die Erleichterung des Schreibprozesses wird Motivation erwähnt. B5 thematisiert Motivation als Triebfeder, um den Schreibprozess am Laufen zu halten:

[...] und zwar weiß ich, dass ähm ich meine Motivation konstant hochhalten muss, ansonsten mache ich nichts. (B5: 15)

Strategie

Die Bedeutung einer strategischen Vorgehensweise, wie die Darlegung der wissenschaftlichen Arbeit in einem Exposé bzw. die Erstellung eines Konzepts oder einer Gliederung für ein gut strukturiertes, übersichtlich und effizient durchführbares weiteres Vorgehen wird von der Hälfte der Befragten thematisiert. Die Investition von zeitlichen Ressourcen in diese vorbereitende Planung wird als „gut investierte Zeit“ angesehen:

Ich denke, ähm, aus Erfahrung weiß ich, äh, investieren in ein Konzept ist gut investierte Zeit. Damit man nicht hunderttausend Mal von vorne anfangen muss oder damit sich Fragen stellen und dann muss man gewisse Kapitel über Bord werfen oder oder Pläne über Bord werfen, das heißt, das ist für mich sehr wichtig. (B5: 27)

Es fällt auf, dass Strategie dabei oft im Zusammenhang mit Prozessorientiertheit thematisiert wird: Die einzelnen Schritte werden als abgeschlossene Phasen angesehen, auf die die anderen Phasen aufbauen. Das Exposé ist die Basis für das methodische Vorgehen (B2: 10), ein gutes Konzept gewährleistet die Vermeidung eines oftmaligen Überwerfens des kompletten Schreibprodukts (B5: 27), anhand der Gliederung können systematisch Texte exzerpiert und bereits bearbeitet und in die Arbeit eingefügt werden (B5: 21). Interessant ist auch die Äußerung von B5, die diese strategische Vorgehensweise als positiv konnotierte dem Schreiben vorgelagerte Tätigkeit ansieht:

Das hilft mir extrem, weil ich Sachen machen kann, die jetzt nichts unmittelbar mit der Arbeit oder mit der Beschäftigung mit dem Text zu tun haben, das heißt, da tue ich zwar was, und habe das Gefühl, ich habe irgendwas gemacht, aber es ist nicht, es ist noch nicht so geistige Arbeit, ja. Und es gibt mir ein irrsinnig gutes Gefühl und über das quasi, überliste ich mich. (B5: 24)

4.1.1.2.4 Desiderata

Wünsche und Anregungen von seiten der Befragten wurden in den Interviews nicht explizit abgefragt. B2 äußert sich jedoch explizit zu ihren Desiderata ans wissenschaftliche Schreiben:

Ja, ich finde, dass, das Freewriting in, also, oder, ich meine generell Schreibprozessdidaktik sollte in vielen mehr Seminaren irgendwie eine Rolle spielen, weil (.), ja, weil, weil Studierende einfach Unterstützung brauchen im Schreibprozess, und weil das ein, ein komplexer Prozess ist und ich glaube mit so ganz einfachen Tricks, wenn man die immer wieder in einem Seminar einbaut (.), dann kann man so Routinen entwickeln, die einem das Leben sehr viel leichter machen. Ich wäre froh gewesen, wenn ich das alles schon früher gewusst hätte, deswegen (..) Genau. Das vielleicht noch als Anmerkung. (B2: 42)

B2 gibt hier zum Ausdruck, dass sie einen Bedarf an schreibprozessdidaktischen Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen ortet und eine Integrierung dieser als notwendig erachten würde.

4.1.2 Stufenmodell

In diesem Abschnitt werden die Erfahrungen der Befragten mit dem Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben und ihre Einstellungen dazu beschrieben. Wie in der Kategorie zum wissenschaftlichen Schreiben wird auch hier zwischen den Erfahrungen der Befragten zum Stufenmodell in der Schreiber*innenrolle und in der Vermittler*innenrolle und den Einstellungen zum Stufenmodell unterschieden. Der Code-Baum stellt sich hier folgendermaßen dar:

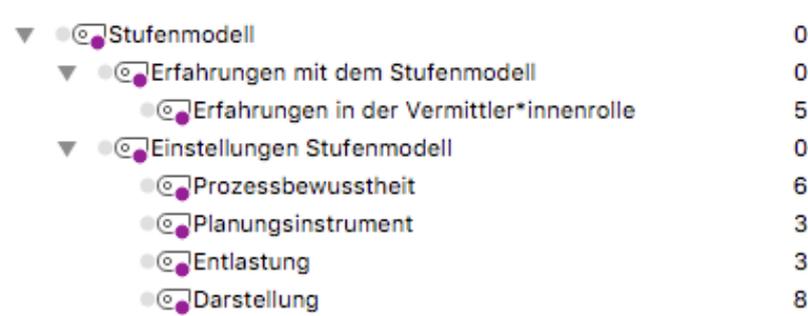


Abbildung 10: Code-Baum „Stufenmodell“

4.1.2.1 Erfahrungen mit dem Stufenmodell

Diese Subkategorie beschreibt die Erfahrungen der Befragten zum Einsatz des Stufenmodells beim wissenschaftlichen Schreiben. Da sich keine der Befragten zum

Einsatz in der Schreiber*innenrolle äußerte, wird in weiterer Folge nur über die Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle eingegangen.

4.1.2.1.1 Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle

Das Stufenmodell wird als Instrument angesehen, um ein Bewusstsein für die Schreibphasen zu schaffen (B2: 22) und als Planungsinstrument für die Vermittlung von Schreibmethoden und -techniken:

Wir versuchen auch, bei diesen Workshops uns immer dann an einzelne Phasen zu halten und (den Studierenden) auch zu vermitteln (.) dass das jetzt die und die Phase quasi darstellt, wo wir bestimmte Techniken machen. (B3: 32).

B4 sieht das Stufenmodell als Grundwissen bzw. Basis, von dem als Schreiber*in auszugehen ist:

[...] eigentlich das (.) erste zu vermittelnde Grundwissen ist, dass (.) ein Schreibprojekt ein Schreibprozess ist, der in verschiedenen Phasen abläuft, und dass man sich das eben mehr oder weniger (.) unterteilen kann, dass es da verschiedene Stufen oder Phasen gibt, ähm, und man sich dem (.) um's überhaupt planen zu können auch, und einschätzen zu können, wieviel Zeit man braucht [...]. (B4: 22)

Interessant ist auch die Äußerung der Befragten B6:

Ja, wir haben das eingesetzt, ich (.) sehr am Anfang auch schon, also ich glaube, eh in einer der, entweder überhaupt in der ersten oder in der zweiten Stunde, ähm, ja, und eigentlich war die Rückmeldung auch so sehr positiv, also auch so ein bisschen so ein Aha-Erlebnis, so, eben so, dass es das gibt und eben, was alles zum Schreiben dazu gehört, eben auch, dass es eben sowas wie Planung auch ein wichtiger Teil ist und so, also eigentlich recht positiv auch, ja. Aber, ja, auch so überrascht ein bisschen so, dass dass es das gibt, und was alles dazu gehört, und so. Genau. Wobei es bei uns so war, dass eigentlich die Mentees größtenteils noch kaum Schreiberfahrungen gehabt haben, also die haben eigentlich größtenteils so die erste Arbeit gerade erst geschrieben und so. (B6: 21)

B6 beschreibt, dass das Stufenmodell in einer ihrer ersten Einheiten des Schreibmentoring eingeführt und erläutert wurde, was von der didaktischen Chronologie her wohl als sinnvoll zu erachten ist, da die Prozessorientiertheit des Schreibens wohl als Grundpfeiler der Schreibprozessdidaktik anzusehen ist, und eine Einführung darüber gleich zu Beginn von schreibprozessdidaktischen Unterstützungsmaßnahmen als grundlegende Voraussetzung für die Vermittlung der weiteren Inhalte anzusehen ist. Des Weiteren sind ihre Äußerungen insofern interessant, dass sie das Feedback der Mentees zu diesem Stufenmodell so wahrgenommen hat, als würden sie damit was ganz Neues lernen. B6 führt diese „Überraschung“ und „Aha-Erlebnisse“ der Mentees darauf zurück, dass sie Studienanfänger*innen sind und noch kaum Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen

Schreiben gemacht haben. Wenn Studierende am Anfang im Laufe ihrer Schreibkarriere bis zum Anfang des Studiums noch nicht in Berührung mit dem Stufenmodell gekommen sind und ihnen die Darstellung des Schreibprozesses in Phasen noch kein Begriff ist, so ist das ein Hinweis darauf, dass nach wie vor an den Schulen eine produktzentrierte Schreibdidaktik vorherrscht und es stellt sich die Frage, wie bereits in den Schulen eine flächendeckende Umsetzung des Bewusstseins für die Prozessorientiertheit des Schreibens ermöglicht werden kann.

4.1.2.2 Einstellungen zum Stufenmodell

Diese Subkategorie beschreibt die Einstellungen der Befragten hinsichtlich des Stufenmodells. Wie bereits in der Vermittlung thematisiert, nehmen die Befragten als positiv wahrgenommene Funktionen des Stufenmodells das Schaffen von Prozessbewusstheit und die Funktion des Modells als Instrument um den Schreibprozess zu planen wahr. Weiters wird eine gewisse entlastende Funktion des Modells thematisiert, während die grafische Darstellung jedoch als kritisch betrachtet wird. Der Code-Baum präsentiert sich hier folgendermaßen:



Abbildung 11: Code-Baum „Einstellungen Stufenmodell“

Prozessbewusstheit

Aus quantitativer Sicht ist die Prozessbewusstheit auch hier wieder als gewichtiges Thema einzustufen: So thematisieren fünf der sechs Befragten die Relevanz des Stufenmodells für die Bewusstmachung, dass das Schreiben in kleinen überschaubaren Stufen aufgeteilt wird, die nach und nach abgearbeitet werden. B4 sieht das Stufenmodell als „Basis, die wir auch vermitteln und von der wir ausgehen (.), die einmal ein Bewusstmachen und Bewusstwerden über den Schreibprozess ermöglichen [sic!]“ (B4: 22). Interessant ist, dass mehrere Befragte thematisieren, dass das Modell auch ohne spezifische Kenntnisse um die einzelnen Phasen unbewusst intuitiv oft bereits eingehalten wird. Sie geben aber auch zum Ausdruck, dass eine bewusste Orientierung daran Vieles erleichtert hätte. So beschreibt B5, dass sie im beruflichen und auch im wissenschaftlichen Schreiben die prozessorientierte

Herangehensweise beim Schreiben unbewusst seit jeher schon verfolgt hat, sie jedoch glaubt, dass eine bewusstere Herangehensweise eine Erleichterung gewesen wäre:

Dieses Stufenmodell habe ich immer schon verfolgt, ähm, ob jetzt wissenschaftlich oder im <Berufssparte>, weil es ist immer das selbe, ähm, (.), aber es war mir nie so bewusst (.) Wie gesagt, hätte ich es gewusst (.), wäre das irgendwie alles viel einfacher gewesen (B5: 37)

Auch B2 kann sich vorstellen, dass sich Schreiber*innen unbewusst am Modell orientieren, findet jedoch das bewusste Wissen darum hilfreich, um je nach Phase zielgerichtet Strategien einzusetzen:

Also, oder, man weiß es vielleicht sogar unbewusst, dass (.), also dass man sich zuerst (.) ähm Material sucht und dann schreibt man mal, und dann überarbeitet man das, aber, das so klar zu wissen und zu sehen und auch zu schauen, ok, in welcher Phasen, in welcher Phase kann ich welche, welche Strategien verwenden (.), mh, ja, das finde ich hilfreich. (B2: 24)

B3 nimmt das Bewusstsein um die zu absolvierenden Schreibphasen für Schreiber*innen als besonders hilfreich wahr, weil es ihnen in seiner Wahrnehmung dazu verhilft, die einzelnen Prozessschritte bis zur letzten Phase zu durchlaufen und davor bewahrt, Rohtexte abzugeben.

[...] ich glaube ich habe selbst auch wahnsinnig oft Rohtexte eigentlich abgegeben, und diesen Schritt, also diese letzten zwei Schritte irgendwie weggelassen, oder man hat nochmal korrigiert, aber dieses (.) nochmal Überarbeiten (.) ist eigentlich davor bei mir sehr oft weggefallen (.) und ich habe auch gar kein Bewusstsein dafür gehabt, dass (.) dass man eigentlich zuerst einen Rohtext schreibt, der auch wirklich roh ist und der auch roh sein darf (.) und man von dem aus dann weiter arbeitet und ihn (.) verbessert, im Idealfall mit einem Feedback von anderen Menschen noch. (B3: 28)

Planungsinstrument

Die Hälfte der Befragten (B3, B5 und B6) äußern sich dazu, dass sie das Stufenmodell als Instrument zur Fortschrittskontrolle bzw. Planung des Schreibprozesses wahrnehmen. In ihren Aussagen drücken die Befragten in diesem Zusammenhang positive („es tut irgendwie gut“ B6: 17) und sogar euphorische Gefühle („total super“, „das pusht mich vorwärts“ B5: 37) aus. B5 gibt an, dass das Stufenmodell für sie als Planerin von großer Bedeutung ist, und beschreibt, wie sie sich anhand des Stufenmodells orientiert, in welcher Phase des Schreibprojektes sie gerade steht, welche Schritte noch nötig sind und welche Tätigkeiten vorgeschlagen werden:

Das hat eine große Relevanz, weil dies die Schritte sinnvoll sind. Und da ich ein Planer bin, also auch Planeranteile habe, finde ich sowas total super, weil ich kann das abhaken. Also, das finde ich total sup-, das das das pusht mich vorwärts, das finde ich schön. Ich muss immer wissen, wo ich stehe, und wie weit ich noch habe, (...) dann, da stehen dann ja immer so mit, "was lese ich jetzt, was schreibe ich jetzt, was rede ich jetzt" (.) manchmal braucht man so eine eine Erinnerung, also ich brauche manchmal eine Erinnerung. Was jetzt eigentlich möglich wäre und was man machen könnte. Ähm,

deswegen (..) schön, dass man das, dass ich das irgendwie ausgedrückt sehe. (..) (B5: 37)

Die Äußerung „da ich ein Planer bin“ ist insofern interessant, als dass sie darauf hindeutet, dass die Befragte ihren strukturfolgenden Schreibtyp mit ihrer hohen Akzeptanz des Stufenmodells in Verbindung bringt. Wie in der Ergebnispräsentation über die „Schreibtypen / Strategien“ in Kapitel 4.1.5 noch dargelegt wird, ist es als eine Frage der individuellen Disposition, ob Schreiber*innen strukturfolgende oder strukturschaffende Vorgehensweisen bevorzugen, anzusehen.

Entlastung

Positiv assoziiert wird auch die Wahrnehmung der Befragten hinsichtlich einer entlastenden Funktion des Stufenmodells durch die Segmentierung des Schreibprozesses, sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene. B2 äußert sich dazu, dass sie sich vor der Auseinandersetzung mit Schreibprozessdidaktik den Schreibvorgang als „großes fettes Irgendwas“ (B2: 24) vorstellte. Das durch das Stufenmodell geschaffene Bewusstsein um die Segmentierung des Schreibprozesses empfand sie als emotional entlastend:

[...] war das für mich eben ein großes fettes Irgendwas, das Schreiben, und du musst alles gleichzeitig machen und es muss, du setzt dich hin und es muss ein guter Text rauskommen, und wenn du aber weißt, quasi, dass es diese Phasen gibt, dann, nimmt das auch ein bisschen den Stress weg, habe ich das Gefühl. (B2: 24)

B3 äußert sich auf ähnliche Art und Weise, und zwar nimmt sie den Schreibprozess als „etwas sehr sehr Großes“ wahr, das durch die Orientierung am Stufenmodell „portioniert“ und „überschaubarer“ gemacht wird. (B3: 32). Dies bestätigt die Ergebnisse der in Kapitel 2.2.1 dargelegten Forschungen, dass die gleichzeitige Absolvierung von verschiedenen Prozessen beim Schreiben eine kognitive Überlastung mit sich bringen und die Segmentierung des Schreibprozesses in die einzelnen Phasen deshalb als vorteilhaft einzustufen ist.

Darstellung

Die Funktionen der Prozessbewusstheit, als Planungsinstrument und die kognitive und emotionale Entlastungsfunktion des Stufenmodells werden, wie dargelegt, durchwegs mit positiven Emotionen in Verbindung gebracht. Interessant ist, dass sich die Hälfte der Befragten (B1, B2 und B4) zur grafischen Darstellung des Modells äußern und zwar meist auf kritische Art und Weise. Dabei wird einerseits thematisiert, dass die Darstellung des Modells in dieser Form eine Linearität vortäuscht, die im realen

Schreibprozess als nicht vorhanden wahrgenommen wird, sondern dass stattdessen der Schreibprozess als etwas sehr Rekursives wahrgenommen wird:

Also die THEORIE kommt PERMANENT REIN, und wenn du dann (.) deine Praxis beschrieben hast, die Ergebnisse zusammengefasst hast, dann musst du die (ja) irgendwie theoretisch spiegeln oder belegen (...) Und] (dann) gehst du rein und stellst fest, wenn (du/es) die Theorie nochmal liest, dann kommen noch weitere Aspekte, und du gehst wieder rein, sehe ich das auch in meinen Daten (--) äh, deshalb kann man das nicht so linear sehen. (B1: 113-115)

B2 nimmt diese vorgegebene Linearität sogar als problematisch wahr:

[...] ich finde die einzelnen Schritte total gut, wie sie dargestellt sind, aber ich finde diese (.) diese Stufen, das wirkt irgendwie so linear, das ist vielleicht problematisch in dem Modell (B2: 22).

Nicht nur die Linearität wird als kritisch wahrgenommen, sondern auch die Platzierung der Fragestellung prominent zwischen der ersten und zweiten Phase, das ein Spezifikum des Stufenmodells von Girgensohn und Sennewald (2012: 102) ist. B1 nimmt die Fragestellung in ihrer Qualifikationsarbeit als ein Element wahr, das bis zum Ende des Schreibprojektes noch geändert werden kann:

[...] hier hast du zum Beispiel auch die äh äh Fragestellung, ich weiß jetzt nicht, warum das jetzt so exklusiv gezeichnet ist, aber auf jeden Fall zieht sich das ja auch durch. Ich hatte ja am Anfang eine ganz andere Fragestellung [...]
[...] und wenn du jetzt sagst, aber hier hast du dein Freewriting gemacht und da müsste dann alles damit erledigt sein (.) Nein, hast du eine andere Fragestellung, fängt das ja wieder von vorne an. (B1: 138-146)

Schließlich wird thematisiert, dass dieses Modell auch einen gewissen Fortschritt im Schreibprozess andeuten soll, indem die Stufen aufsteigend dargestellt sind:

Hm (--), also (.) das erste, was mir sowieso NICHT gefällt, ist, dass das nur nach oben geht.
[...]
Es geht auch nach unten. (--) Es gibt äh PHASEN, wo du was geschrieben hast, und dann nachher stellst du fest, so ein Schrott. (.) Vergiss es ganz schnell. (B1: 101-103)

Anhand dieser Äußerungen von B1 kann angenommen werden, dass sie die lineare, aufsteigende Darstellung der einzelnen Schreibphasen als zu wenig den realen Verlauf eines Schreibprojektes darstellend betrachtet und deshalb als kritisch ansieht.

Folgende Äußerung von B2 betrifft die Anregung, im Stufenmodell grafisch darzustellen, dass zwischen den Phasen „Rohtext schreiben“ und „Überarbeiten“ eine Zäsur besteht. B2 findet es wichtig, diese Zäsur optisch darzustellen, um die Wichtigkeit zu unterstreichen und um Schreibblockaden durch den „inneren Zensor“ vorzubeugen.

[...] was ich noch wichtig fände, ist eigentlich, dass zwischen Schritt drei und Schritt vier, also, da ist für mich so eine eindeutige Grenze, oder auch eine sehr wichtige Grenze, also für mich persönlich. Das ist das, was ich eigentlich im Schreibmentoring jetzt auch nochmal (.) gelernt habe, dass (.) dass es total wichtig ist, Schreiben und

Überarbeiten wirklich klar zu trennen, weil sonst immer dieser innere Zensor, sozusagen reinredet und (.) dich blockiert beim Schreiben " (B2: 22)

Die Wahrnehmungen der Befragten spiegeln zum Teil die kontroversen Einstellungen zum Stufenmodell in der Literatur wieder, wo einerseits die Vorteile von Schreibphasenmodellen zur Bewusstseinsbildung der unterschiedlichen zu absolvierenden Phasen im Schreibprozess immer wieder betont werden und andererseits jedoch auch Kritikpunkte an diesen Modellen geäußert werden (siehe Kap. 2.2.2). Die Befragten der vorliegenden Studie begrüßen diese Modelle sehr wohl, vor allem für Schreibanfänger*innen zur Bewusstseinsbildung der Prozesshaftigkeit des Schreibprozesses, bemängeln jedoch die idealtypische Darstellung, die besonders in Hinblick auf die Rekursivität und Iterativität nicht der Realität von Schreibprozessen entspreche.

4.1.3 Freewriting

In diesem Abschnitt werden die Erfahrungen der Befragten mit dem Freewriting und ihre Einstellungen dazu beschrieben. Während die Anzahl der Codings für das Stufenmodell sich auf 25 beläuft, machen jene zum Freewriting 115 Codings aus. Es zeigt sich aus quantitativer Sicht also, dass die Äußerungen zum Stufenmodell verglichen mit den Äußerungen zum Freewriting größenverhältnismäßig signifikant voneinander abweichen. Nichtsdestotrotz hat auch das Stufenmodell eine wesentliche Bedeutung für die Schreibprozessdidaktik, allen voran durch die Bewusstmachung der Prozesshaftigkeit des Schreibens, die eines der Fundamente der Schreibprozessdidaktik darstellt.

4.1.3.1 Erfahrungen mit dem Freewriting

Diese Subkategorie beschreibt die Äußerungen der Befragten dahingehend, wie sie in ihrer Rolle als Schreiber*innen Freewriting kennen lernten bzw. in welchen schreibdidaktischen Settings sie Freewriting als Vermittler*innen einsetzen. Diese Subkategorie enthält eine überschaubare Anzahl an Codings, da nicht explizit danach gefragt wurde und somit nicht jede Befragte sich dazu äußerte. Es geht also nicht um eine repräsentative Übersicht, sondern lediglich um einen exemplarischen Einblick. Der Code-Baum ist wie beim wissenschaftlichen Schreiben in „Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle“ und „Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle“ aufgeteilt:

▼ ● Freewriting	0
▼ ● Erfahrungen mit dem Freewriting	0
● Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle	3
● Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle	7

Abbildung 12: Code-Baum „Erfahrungen mit dem Freewriting“

4.1.3.1.1 Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle

Drei der Befragten äußern sich dazu, in welchem Setting sie Freewriting kennen gelernt haben bzw. das erste Mal mit Freewriting in Berührung gekommen sind: B2 bereits in der Oberstufe im Rahmen des Freifaches „Kreatives Schreiben“, (B2: 28), B3 in einem Seminar an der Universität (B3: 15), und B5 in der Ausbildung²³ (B5: 31).

4.1.3.1.2 Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle

Bis auf B5 äußern sich fast alle Befragten zu ihren Erfahrungen mit dem Einsatz von Freewriting in der Vermittlung. Wie beim Stufenmodell wird auch beim Freewriting zur Sprache gebracht, dass diese Methode den wenigsten Mentees bekannt war. So thematisiert B2, dass ihrer Erfahrung nach Freewriting für die Mentees was Neues war, dass sie, ähnlich wie es auch bereits beim Stufenmodell thematisiert wurde, sie einen „Aha-Effekt“ unter den Schreiber*innen wahrgenommen hat und positive Rückmeldungen dazu erhalten hat (B2: 36). B3 hat besonders von Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache positives Feedback zum Freewriting erlebt, und führt dies auf den zwangsfreien Charakter von Freewriting zurück, der die Angst vor Grammatik- und Rechtschreibfehlern nimmt.

[...] meistens (.) ist das Feedback eigentlich sehr (.) sehr positiv (.), gerade auch ähm bei Studierenden, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, weil es, was ich oft höre, ein ein sehr (.) zwangsfreies Schreiben ist. Sonst ist das Schreiben immer mit dieser automatischen Korrektur im Kopf und diese Angst, dass man jetzt irgendwas äh Grammatikfehler machen könnte oder falsche Wörter nehmen könnte. (B3: 33)

B3 hat jedoch auch eine grundsätzliche Ablehnung von Freewriting erlebt und führt dies darauf zurück, dass Schreiben etwas „Persönliches und Individuelles“ sei (B3: 33), also eine Typsache (siehe dazu auch die Ausführungen über Schreibtypen / Schreibstrategien in Kap. 4.1.5). Auch B6 thematisiert eine anfangs „skeptische“ Auffassung von Freewriting durch die Studierenden:

²³ Es wird davon ausgegangen, dass B5 die Schreibmentoring-Ausbildung meint.

Ähm, ja, wir haben das eh öfter eingesetzt, eigentlich und es ist grundsätzlich recht gut angekommen, also die Mentees haben das hm, wenn ich mich richtig erinnere, vorher alle nicht wirklich gekannt, und waren auch zum Teil vorher so ein bisschen so skeptisch irgendwie, so hm, wozu ist das jetzt gut, und wie ist das so, und, ja, äh, aber es waren danach die Rückmeldungen eigentlich alle immer recht gut. (B6: 28)

Interessant ist also, dass, im Gegensatz zum Stufenmodell, bei dem der erste Kontakt mit dem Modell durchwegs als positiv und als wertvolle Erkenntnis wahrgenommen wurde, beim Freewriting unter anderem auch thematisiert wird, dass eine anfängliche Grundskepsis da war und erst in der Arbeit mit den aktuellen Schreibprojekten die Ratsuchenden eine positive Einstellung zu dieser Methode entwickelt haben.

Ein interessanter Aspekt wird von B1 und B4 thematisiert, die die Erfahrung gemacht haben, dass Freewriting im Gruppenprozess besser funktioniere, da dadurch die Motivation viel höher ist, die Scheu vor den Freewriting-Regeln abzulegen, und weil ihrer Erfahrung nach die Studierenden Freewriting als Hausübung nicht machen würden (B1: 196-202, B4: 16). B4 berichtet von ihrer Wahrnehmung, wie verschiedene Freewriting-Varianten aufgenommen werden: unfokussiertes Freewriting wird bei den Ratsuchenden von sehr positiv bis eher negativ aufgenommen, wobei B4 meistens eine anfängliche Grundskepsis wahrgenommen hat. Fokussierte Freewriting-Varianten jedoch, wie z.B. der Brief an die Tante, werden in ihrer Wahrnehmung grundsätzlich positiv angenommen (B4: 30-31). Dies kann darauf hindeuten, dass, wie schon im Forschungsüberblick festgestellt, durch fokussierte Varianten des Freewriting bzw. einer Freewriting-Heuristik eine Verbesserung des Schreibprozesses bzw. eine höhere Textqualität festgestellt wird (siehe Kap. 2.3.5.2.7) und vermutlich aus diesem Grund fokussierte Freewriting-Varianten von den Befragten positiver angenommen werden.

4.1.3.2 Einstellungen Freewriting

Diese Subkategorie beschreibt die Einstellungen der Befragten hinsichtlich des Freewriting. Die Befragten thematisieren die wahrgenommenen Funktionen von Freewriting, den Umgang mit verschiedenen Freewriting-Varianten, kritische Aspekte gegenüber dem Freewriting, didaktische Desiderata und Freewriting im Bereich der Vermittlung von DaF/DaZ. Der Code-Baum präsentiert sich folgendermaßen:

▼ ● ☐ Einstellungen Freewriting	0
▼ ● ☐ Funktionen von Freewriting	0
● ☐ Exzerpieren	3
● ☐ in die Sprache reinkommen	4
● ☐ Perspektiven klären	7
● ☐ Affektive Funktion	4
● ☐ Soziale Funktion	2
● ☐ Prozessbewusstheit	1
● ☐ Rohfassung schreiben	5
● ☐ Leser*innenführung	2
● ☐ Textkohärenz/Roter Faden	4
● ☐ Ideen findung	13
● ☐ Freewriting als Denkmethode	4
● ☐ Brainstorming	2
● ☐ Anfängen erleichtern	9
● ☐ Schreibroutine entwickeln	2
● ☐ Blockaden abbauen	10
● ☐ sich frei schreiben	9
● ☐ Freewriting-Variante	8
● ☐ Kritische Aspekte	10
● ☐ Didaktische Desiderata	2
● ☐ Freewriting in DaF/DaZ	5
● ☐ Einsatz Freewriting in Schreibphasen	9

Abbildung 13: Code-Baum „Einstellungen Freewriting“

4.1.3.2.1 Funktionen von Freewriting

Die Befragten thematisieren zahlreiche Funktionen von Freewriting, die als hilfreich für verschiedene Aspekte beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten angesehen werden. Die ersten drei Subcodes „Exzerpieren“, „in die Sprache reinkommen“ und „Perspektiven klären“ hängen dabei unmittelbar zusammen. Diese Subcodes beschreiben, wie Freewriting als Methode wahrgenommen wird, um während der Phase der Erarbeitung von Literatur und dem Exzerpieren von Texten sich mit den Texten im Detail auseinander zu setzen, um die eigenen Gedanken von dem Gelesenen zu trennen und somit Perspektiven zu klären, und um die Gedanken in eigenen Worten zusammenzufassen und damit in die eigene Sprache reinzukommen.

Exzerpieren

B4 schreibt der Funktion von Freewriting beim Exzerpieren, um Texte zusammenzufassen, die eigenen Gedanken in eigenen Worten wiederzugeben, zu, dass dadurch der Text eine höhere Kohärenz und einen roten Faden aufweist, dass er

flüssiger zu lesen ist und die Argumente besser miteinander verknüpft sind (B4: 26). B3 nimmt Freewriting in seiner Funktion wahr, beim Lesen eingesetzt zu werden, um festzustellen, ob der Text verstanden wurde (B3: 18).

In die Sprache reinkommen

Mit diesem Code ist unter anderem Elbows Konzept der „voice“ gemeint, und zwar die eigene Haltung im wissenschaftlichen Schreiben in Abgrenzung zu der rezipierten Literatur zum Ausdruck zu bringen (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 23). B3 sieht einen Bedarf darin, dass besonders Studierende mit nicht deutscher Erstsprache, aber auch Erstsprachler*innen auf diese Funktion des Freewriting aufmerksam gemacht werden sollen:

Vielleicht manchmal, was die was die Ziele betrifft, dass wir, wenn es eben darum geht, ins Schreiben zu kommen, wenn man sich jetzt wirklich (.) beim Rohtext schreiben befindet, dass wir nochmal extra dazu sagen, dass es auch darum geht, in die Sprache reinzukommen (.), was wahrscheinlich bei Erstsprecherinnen nicht so häufig nochmal wirklich extra betont wird, obwohl es natürlich auch da irgendwie ein ein wichtiger Punkt ist (B3: 38)

B3 spricht hier allgemein von „in die Sprache reinkommen“. Wobei hier vielleicht gemeint ist, sich von den Formulierungen der Lektüretexte zu lösen und zu einer eigenen persönlichen Sprache zu finden. Konkreter wird B4, wenn sie postuliert, dass man sich in ihrer Wahrnehmung von der Vorstellung lösen solle, gleich einen wissenschaftlich klingenden Text formulieren zu müssen, sondern, dass man seine eigene Perspektive bekommt und diese klar stellt (B4: 28), also sich seiner Autor*innenrolle bewusst wird und diese einnimmt.

Perspektiven klären

Einige Befragte sehen Freewriting auch als geeignete Methode, um Perspektiven zu klären, um die eigenen Gedanken von denen der anderen Akteure im wissenschaftlichen Diskurs zu unterscheiden und entsprechend zu argumentieren:

[...] worum geht es grundsätzlich, (.) welche Argumente werden angeführt, was wird kritisiert, was ist das Ergebnis [...]. (B4: 34)

[...] letztlich um Selbständiges zu erarbeiten, habe ich den Eindruck. Oder eben um selbständige, ein selbstständiges Fundament zu haben, mit dem man dann weitermachen kann, und dem man, das man auch weiterentwickeln und fortspinnen muss. (B4: 33)

Affektive Funktion

Dieser Subcode umfasst die Äußerungen der Befragten, die darauf hindeuten, dass sie Gefühle wie Freude und Spaß, aber – interessanterweise - auch Stress mit Freewriting in Verbindung bringen. So beschreibt B1, wie sie die Anfangsphase des Freewriting als „stressig“ empfunden hat, also dieses Reinkommen ins Schreiben für eine gewisse Zeitspanne ohne Absetzen, Zurückschauen oder Korrigieren, dass es aber nach einer gewissen Zeit anfang, Spaß zu machen.

Eigentlich hat man so ein ABER gegen dieses Schreiben. (--) Und (.) wenn die anderen aber (.) das AUCH überwinden, diese Hürde, und schreiben (), dann, dann fällst du, ich muss in so eine so eine Verfassung fallen, dass ich nicht drüber nachdenke (.) Und das ist am Anfang nicht, am Anfang ist man ZIEMLICH gestresst. Und wenn du DAS überschrieben hast, DANN macht es Spaß, ja (B1: 202-204)

Hier ist anzunehmen, dass Freewriting aus dem Grund nicht gleich vorbehaltlos positiv aufgenommen wird, weil es schwierig ist, die jahrelang indoktrinierte fehlerzentrierte Einstellung gegenüber dem Schreiben zu überwinden (siehe Kap. 2.1.4) Sobald man diese Hürde aber „überschrieben“ hat, kommt man, so beschreibt es B1, in einen Flow und empfindet Glücksgefühle. Auch B3 spielt auf die Gefühle beim Schreiben an. Wissenschaftliches Schreiben bezeichnet sie als „quälend“, und im Freewriting sieht sie eine Möglichkeit, sich von den strengen Vorgaben des wissenschaftlichen Schreibens zu lösen, und gleichzeitig Lust dabei zu empfinden.

[...] und dass dann vielleicht auch schon mal einiges (.) wieder (.) löst oder einen Zugang auch schafft zum Schreiben, der (.) auch ein bisschen lustvoller sein kann als dieses quälende wissenschaftliche Schreiben (B3: 34)

Soziale Funktion

Des Weiteren thematisieren die Befragten die Wahrnehmung einer sozialen Funktion beim Freewriting. Freewriting wird als eine Methode empfunden, die in Gruppen sehr gut ankommt. In Gruppensettings sind Schreibende motivierter, Freewritings zu machen. Diese soziale Funktion ist mit der affektiven Funktion in engem Zusammenhang zu sehen: Freewriting in sozialen Settings, wie Schreibgruppen oder Schreibseminaren werden von den Befragten mit positiven Gefühlen in Verbindung gebracht, während die Befragten aus ihren Erfahrungen als Vermittler*innen berichten, dass Freewriting-Aufgaben für zu Hause nicht gemacht würden.

Wenn du deinen Mentees sagst, das ist eine gute Methode, dann gucken sie dich brav an, aber die Hausaufgaben kannst du vergessen, sie machen es nicht. Wenn du aber diesen Gruppenprozess anlaufen lassen kannst, haben die gar keine Wahl. Und DANN spüren sie, was dabei rauskommen kann. Also durch das gemeinsame (-) Erleben. Das ist irgendwie förderlich (---) (B1: 214-224)

Es wäre interessant, der Frage nachzugehen, ob dies vor allem in Zusammenhang mit Schreibanfänger*innen zu sehen ist, da Schreibfortgeschrittene meist eine höhere Methodenkompetenz haben und, sollten sie Freewriting aus persönlichen Gründen nicht gänzlich ablehnen, weil es z.B. ihrem Schreibtyp widerspricht, Freewriting wohl auch zielorientiert in der Einzelarbeit einsetzen würden.

Prozessbewusstheit

Die Prozessbewusstheit ist wie in den Hauptkategorien „Wissenschaftliches Schreiben“ und „Stufenmodell“ auch beim Freewriting ein Thema. Der Grundstein der Schreibprozessdidaktik liegt auf der Erkenntnis, dass Schreiben ein Prozess ist, der in Phasen aufgegliedert ist und die nacheinander absolviert werden. Freewriting basiert auf denselben Grundprinzipien: beim Freewriting steht der Prozess im Vordergrund. Wichtig ist es beim Freewriting, im Prozess zu bleiben, das Produkt wird in einem zweiten Schritt erst betrachtet. B1 thematisiert die Wahrnehmung von Freewriting im Gruppenprozess, wo das Reflektieren nach den Freewritings ein wichtiger Bestandteil ist, um die Prozessbewusstheit zu erhöhen:

[...] man redet darüber, was HAST denn du jetzt da rausgefunden. Es geht eigentlich gar nicht um das Produkt, sondern es geht um den Prozess, und das hat mich begeistert. (B1: 180)

Rohfassung schreiben

Im Subcode „Rohfassung schreiben“ thematisieren einige der Befragten (B2, B4 und B6), wie sie im Freewriting-Modus die Erstentwürfe für ihre wissenschaftlichen Arbeiten schreiben. Auch hier zeigt sich, wie bereits im letzten Absatz erwähnt, ein hohes Bewusstsein dafür, dass im prozessorientierten Schreiben das Schreiben des Rohtextes vom Überarbeiten getrennt absolviert wird:

Sonst, wenn ich jetzt die Rohfassung schreibe, oder den Erstentwurf für einen, für einen wissenschaftlichen Text (.), dann ist das sozusagen wirklich die, die Version von der ich dann ausgehe und, (.), die tippe ich dann auch, und die überarbeite ich dann einfach, und so wird dann langsam die Endfassung daraus. Mhm. (.) (B2: 34)

*Leser*innenführung und Textkohärenz / Roter Faden*

Zu den beiden Themen „Leser*innenführung“ und „Textkohärenz / Roter Faden“ äußert sich die Befragte B4 in besonders ausführlicher Weise. Man erkennt, dass sie durch ihre langjährige persönliche Erfahrung und ihre Auseinandersetzung mit der Thematik in der Vermittlung sehr reflektiert und besonnen Funktionen von Freewriting anspricht.

So sieht B4 Freewriting als geeignete Methode um in der Phase der Textüberarbeitung leser*innenorientierte Textpassagen zu formulieren:

[...] also bei der Schlussfassung, also bei der Überarbeitung, ähm, und da finde ich eben so Freewriting im weiteren Sinne, also, einfach mal darüber schreiben, worum geht es da überhaupt, als (.) wesentlichen Bestandteil um (.) leserorientierte Passagen zustande zu bekommen. (B4: 27)

Aber auch beim Kommentieren eines Textes in der Feedback-Phase (B4: 36).

B4 schreibt dem Freewriting die Wirkung zu, dass durch das unzensierte Niederschreiben aller Gedanken bzw. das Wiedergeben in eigenen Worten die Texte kohärenter werden und der Rote Faden besser erkennbar wird:

[...] dass ich halt nicht auf Korrektheit usw. achte, aber wirklich mal in eigenen Gedanken das wiedergebe, in eigenen Worten das wiedergebe, und dass der Text dadurch auch mehr Kohärenz bekommt, im Sinne von Roter Faden, er ist besser zu lesen, mehr (.) er ist dichter verknüpft, enger miteinander verknüpft, (.) (B4: 26)

Ideenfindung

Ausnahmslos alle Befragten thematisieren die Funktion von Freewriting zur Ideenfindung als bedeutsam für ihren Schreibprozess. Diese Funktion ist auch eine der zentralen Funktionen von Freewriting, die in den Schreibleitungen propagiert werden (siehe Kap. 2.3.3.5). Die Äußerungen gehen von vagen Beschreibungen („etwas in sich haben und es raus bringen“ (B1: 156), „es ist spannend, was da so alles kommt“ (B2: 36), „es entwickelt sich viel am Papier“ (B2: 26)) bis ganz konkret zur klaren Benennung des Prozesses der Ideenfindung („also ich schaue mir die auch dann nach einer Zeit immer wieder gern an, aha, ok, die Idee kommt aus dem und dem Freewriting.“ (B2: 34)). Einige Befragte schätzen Freewriting zwar als geeignete Methode, um Ideen zu finden, wenden es für diesen Zweck jedoch nicht selbst an, sondern machen dies lieber mit Brainstorming oder Cluster-Methoden (B3: 20). B4 spricht im selben Atemzug von Themenfindung und Schreibdenken, was darauf hindeutet, dass sie diese beiden Funktionen als sehr eng miteinander verknüpft wahrnimmt:

Was ich damit meine, ist ähm, also wo ich es einsetze, einsetzen kann, ist natürlich in der Themenfindung, als Schreibdenken, wie es die Scheuermann auch sagt. (B4: 26)

Und auch die Äußerung von B2 geht in die Richtung, dass durch das unzensierte Niederschreiben aller Gedanken diese sich erst so richtig entwickeln können, neue Gedanken entstehen, die weiterentwickelt werden und sich so das Blatt Papier mit unerwarteten Inhalten füllt:

[...] es entwickelt sich total viel am Papier. Man setzt sich hin und man hat vorher eigentlich keine Ahnung, was raus kommt, und man beginnt, und ich finde diesen (.) Prozess, dass auf einem leeren Blatt dann irgendwas auf einmal entsteht, das finde ich total spannend. (B2: 26)

Interessant ist auch die Wahrnehmung von B5, dass durch Freewriting Kreativität freigesetzt wird bzw. die eigenen Fähigkeiten in der Entwicklung von Ideen und Gedanken sichtbar gemacht werden:

Aber, ich glaube, viele sind sehr unsicher in dem, was sie können und was sie wissen, und ob sie sich darauf verlassen können, dass das dann, wenn sie es brauchen, tatsächlich auch kommt, und ich glaube, dass sie das vielleicht da dann sehen, dass sie doch imstande sind, 15, 20 Minuten durchgehend zu schreiben, ähm, und wieviele Ideen da plötzlich sind, wie viele tolle Gedanken da plötzlich rauskommen, mit denen man tatsächlich weiterarbeiten kann, wenn man sie findet. (B5: 35)

Freewriting als Denkmethode

Die Funktion von „Freewriting als Denkmethode“ ist sehr eng verwandt mit dem Ideen finden und weiter entwickeln, interessanterweise äußert sich aber nur eine der Befragten ganz konkret zur Funktion des Denkens von Freewriting:

[...] dass die Gedanken weitergehen als wenn sie nur im Kopf bleiben, dass ich da eher zu Ergebnissen komme, also ganz im Sinne von Scheuermanns Begriff des Schreibdenkens. Das für mich eigentlich den, das, den wertvollsten Gehalt kann man schon sagen, (also) das Wertvollste oder das was mir am Meisten bringt am Freewriting, oder was mich am Meisten daran begeistert letztlich (.) [...] Einfach nur Denken verschriftlichen (B4: 40)

Die folgenden vier Subcodes „Rohfassung schreiben“, „Brainstorming“, „Anfangen erleichtern“ und „Schreibroutine entwickeln“ beziehen sich auf Dimensionen, die das Planen und Steuern der Prozessschritte innerhalb von Schreibprojekten, den zielgerichteten Einsatz von Schreibstrategien, Methoden und motivationalen Strategien umfasst.

Brainstorming

Freewriting wird unter anderem auch als Brainstorming-Methode eingesetzt. Wie folgendes Zitat von B3 zeigt, wird Freewriting dabei gemeinsam mit Cluster-Methoden genannt, um „Ideen zu sammeln“ und „freier zu denken“:

Da hat es dann schon geholfen, auch mit anderen Dingen mal ranzugehen und auch (.) bewusst auch Techniken dann zu nehmen, die jetzt aus dem kreativen Schreiben kommen und dann vielleicht gar nicht so, auf den ersten Moment, (.) so wissenschaftlich wirken, zum Beispiel ein Freewriting oder Cluster, was ich viel mache, einfach um (.) um Ideen zu sammeln, um einfach mal ein bisschen freier zu denken und nicht gleich so dieses Korsett im Kopf zu haben. (B3: 8)

In der Analyse und Präsentation der Hauptkategorie „Andere Methoden“ (siehe Kap. 4.1.4) wird noch näher darauf eingegangen, welche andere Methoden, vor allem Clustering und Mindmap, von den Befragten erwähnt werden, welche Einstellungen diese zur Methodenwahl haben und wie sie diese in Zusammenhang mit dem Schreibtyp sehen.

Anfangen erleichtern

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt, wird Freewriting in den Schreibenleitungen als Methode kolportiert, die das Anfangen erleichtert und dabei unterstützt, im Schreibfluss zu bleiben (siehe Kap. 2.3.3.6). Forschungen bestätigen diese Funktion von Freewriting (siehe Kap. 2.3.5.2.1). Auch die Wahrnehmungen der Befragten bestätigen diese Annahme, und zwar thematisieren sie, wie Freewriting helfen kann, leichter ins Schreiben zu finden (B4: 20, 24), mit dem Schreiben zu beginnen (B6: 25) bzw. die Hemmschwelle, mit dem Schreiben zu beginnen, zu überwinden (B6: 28). B4 sieht privates Freewriting (im Zusammenhang mit dem Morgenseiten schreiben) hilfreich, um ins Schreiben zu finden, und B1 findet dies besonders in Gruppensettings eine wirkungsvolle Methode (B1: 198-206).

Schreibroutine entwickeln

Dieser Subcode überlappt sich mit dem der Entwicklung einer Schreibroutine, die auch dabei unterstützt, schneller ins Schreiben rein zu kommen, rascher mit dem Schreiben beginnen zu können (B2: 40). B1 spricht von üben, trainieren:

Schreiben lernst du nur durch schreiben. Und (.) da ist das eine gute Übungsphase, und es wird ja nicht benotet und es wird auch nicht gesagt, das es gut, schlecht oder SONST irgendwas ist (.) sie (.) ÜBEN, sie TRAINIEREN das Schreiben (B1: 180)

Blockaden abbauen und sich frei schreiben

Die Funktionen von Freewriting, Blockaden abzubauen und sich frei zu schreiben, hängen oft zusammen, da durch das schnelle Niederschreiben der innere Zensor ausgeschaltet wird, Gedanken und Emotionen zugelassen werden und dadurch Schreibwiderstände minimiert werden. Die Befragten thematisieren, dass sie eine wichtige Funktion im Freewriting darin sehen, innere Blockaden zu überwinden, die den Schreibfluss hemmen, und zwar dass durch den speziellen Modus von Freewriting eine befreiende Einstellung in Gang gesetzt wird, um leichter ins Schreiben zu kommen, aber auch um im Schreibfluss zu bleiben. Girgensohn (2007: 176) spricht in diesem Zusammenhang von persönlichkeitsfördernder Funktion des Schreibens (siehe

auch Kap. 2.1.3). Die hohe Anzahl der Codings (19) ist ein Hinweis darauf, dass diese Funktion für die Befragten ein ziemlich relevantes Thema ist. Und es ist ein neuerlicher Hinweis darauf, dass die fehlerzentrierte und produktorientierte Einstellung der Schreiber*innen dem Schreiben gegenüber noch tief verankert ist (siehe Kap. 2.1.4). Die Codings sind nicht immer sehr klar voneinander abgegrenzt. Der Hauptunterschied liegt darin, dass im ersten Subcode „Blockaden abbauen“ meist die Überlastung der inneren Widerstände oder des „inneren Zensors“ im Rahmen von wissenschaftlichen Schreibprojekten thematisiert wird und im Subcode „sich frei schreiben“ der Fokus auf einer therapeutischen Wirkung liegt.

Der Subcode „Blockaden abbauen“ beschreibt die befreiende Wirkung von Freewriting im Rahmen von wissenschaftlichem Schreiben. Die Befragten sprechen von einer „Befreiung von der Angst vor dem Schreiben“ (B2: 40), „die innere Zensur zu überlisten“, von „Korsett im Kopf“ (B3: 15), „Schreibhemmungen abzubauen“ (B6: 28).

Ja, ich meine ansatzweise, jetzt so im Kontext wissenschaftlichen Schreibens verwende ich es vielleicht nur so (..), ich weiß jetzt auch nicht, so in Form von (.), so ein bisschen Schreibjournal, oder so, also ich mache das jetzt nicht wirklich regelmäßig, aber eben gerade in (.), ähm, eh so in diesen Anfangsphasen, wo ich mir einfach schwer getan habe, dass ich irgendwie (.), ja, ähm, das ganze <Abschlussarbeits>projekt so Gestalt annimmt, und so, äh, da habe ich das oft einmal gemacht, dass ich halt einfach irgendwie so alles (.) aufgeschrieben habe, was mir so gerade so durch den Kopf geht, irgendwie In Bezug auf, ja, Thema Masterarbeit Probleme, so Dinge. (B6: 25)

Der Unterschied zu „sich frei schreiben“ ist, dass hier spezifisch von privatem Freewriting gesprochen wird, wie beispielsweise die Praxis der sog. „Morgenseiten“, bei der durch die Aufarbeitung von persönlich belastenden Gedanken und Gefühlen der Kopf frei wird und Ressourcen für projektorientiertes Schreiben freigesetzt werden. Als Ziel dieser befreienden Freewritings beschreibt B4, den Kopf frei zu kriegen von allen störenden Gedanken, und sich damit das Anfangen zu erleichtern (B4: 20). B1 spricht von „Psychohygiene“ und „Dampfablassen“ (B4: 39), und B5 bezeichnet diese Art des privaten Freewritings (bzw. Morgenseiten oder „Me-Time“) als „Seelenhygiene“ (B5: 33).

4.1.3.2.2 Freewriting-Variante

Die Befragten thematisieren hier, wie sie den Einsatz von verschiedenen Freewriting-Varianten wahrnehmen. Generell werden hauptsächlich zwei Formen von Freewriting thematisiert: unfokussiertes Freewriting und fokussierte Varianten von Freewriting. Es fällt auf, dass jene Befragten, wie z.B. B3 und B4, die sich persönlich sehr intensiv mit schreibprozessdidaktischen Inhalten auseinander gesetzt haben, bzw. mehr Erfahrung

in der Vermittlung haben, differenziertere Einstellungen zu den Freewriting-Varianten haben. B4 zitiert die zwei Freewriting-ähnlichen Varianten nach Scheuermann (2016: 77) und zwar den „Gedankensprint“²⁴ und „Fokussprint“. Den Unterschied zwischen den beiden Varianten sieht B4 darin, dass der Gedankensprint ein ungesteuertes Freewriting ist, um sich den Kopf frei zu schreiben und der Fokussprint gesteuertes themenzentriertes Freewriting. Eine interessante Unterscheidung macht B4 zwischen dem Freewriting, wie sie es nennt „im engeren Sinn“, d.h. unter strenger Einhaltung aller Freewriting-Regeln, wie zeitliches Limit, nicht absetzen, keine Rücksicht auf Fehler etc., und Freewriting „im weiteren Sinn“, und zwar, dass man sich am Freewriting orientiert, und Sprachkorrektheit außer acht lässt, aber sich an die restlichen Regeln nicht so strikt hält (B4: 24-25). B4 schreibt gern Morgenseiten, um den Kopf frei zu bekommen (B4: 20) und setzt gesteuertes Freewriting oder Fokussprints für die Erarbeitung der Struktur eines Textes ein (B4: 20).

Die verschiedenen Freewriting-Varianten scheinen jedoch nicht immer gleich gut angenommen zu werden: so thematisiert B3, dass sie dem unfokussierten Freewriting nicht viel abgewinnen kann und im Gegenteil diese Variante des Freewriting als „verschwendete Zeit“ und „ganz ganz furchtbar“ erlebt hat. Sie bevorzugt fokussierte Varianten von Freewriting (B3: 15), z.B. den Brief an die Tante (B3: 17). B6 thematisiert, dass sie im Rahmen von wissenschaftlichen Texten grundsätzlich keine Freewritings macht, jedoch gern für sich persönlich Morgenseiten schreibt (B6: 23). Wie man sieht, wird von den Befragten bei den Freewriting Varianten unterschiedlich differenziert.

Auch interessant ist, dass in den Äußerungen nur zwei Varianten von Freewriting erwähnt werden, das unfokussierte und das fokussierte Freewriting, Freewriting im weiteren oder engeren Sinn, Gedankensprints oder Fokussprints, oder eher vage formuliert „frei“ bzw. „bezogen auf die aktuellen Schreibprojekte“ (B6: 28). Wie im Forschungsüberblick in Kapitel 2.3.5.2.7 dieser Arbeit beschrieben, hat die dritte beschriebene Freewriting-Variante, die sog. Freewriting-Heuristik, d.h. methodisch eingebettetes Freewriting, bei dem sich Freewriting mit Reflexionsphasen abwechseln, ein hohes Potenzial, um Schreib- und Denkprozesse zu verbessern. Anhand der

²⁴ B4 unterscheidet wörtlich zwischen „Schreibsprint“ und „Fokussprint“. Da in Scheuermanns Schreibanleitung „Schreibdenken – Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln“ jedoch zwischen „Gedankensprint“ und „Fokussprint“ (Scheuermann wörtlich: „Ich unterscheide den Gedankensprint vom Fokussprint, um vollkommen freies Drauflosschreiben von der Fokussierung auf ein Thema zu trennen.“ (Scheuermann 2016: 77)) unterschieden wird und „Schreibsprint“ als Überbegriff dafür beschrieben wird (vgl. Scheuermann 2016: 69) verwende ich hier den Ausdruck „Gedankensprint“ statt „Schreibsprint“.

Äußerungen der Befragten allein ist nicht abzulesen, wie versiert diese in den verschiedenen Freewriting-Varianten sind und wie zielorientiert diese eingesetzt werden. Es soll jedoch an dieser Stelle trotzdem angeregt werden, in der Vermittlung die in den didaktischen Implikationen der Forschungsübersicht dargelegten Anregungen zu einer Freewriting-Sensibilität und Freewriting-Heuristik zu berücksichtigen, um das volle Potenzial von Freewriting nutzen zu können (siehe Kap. 2.3.5.3).

4.1.3.2.3 Kritische Aspekte

Die Benennung dieses Subcodes stellte sich als nicht sehr einfach heraus, da viele unterschiedliche Aspekte in diesem Zusammenhang thematisiert wurden. Einerseits die Wahrnehmung einer persönlichen Ablehnung der Befragten gegenüber dem Freewriting, andererseits kritische Anmerkungen und Äußerungen, die auf eine Diskrepanz zwischen der persönlichen Vorgehensweise und der Vorgehensweise bei der Vermittlung hindeuten. Schlussendlich entschied ich mich für die Bezeichnung „Kritische Aspekte“ um möglichst alle Aspekte unterzubringen.

Wie in der Einleitung zu den Forschungen zum Freewriting in Kapitel 2.3.5 erwähnt, wird mittels der Schreibanleitungen das positive Bild von Freewriting als Methode vermittelt, die viele Probleme beim Schreiben lösen kann, und automatisch wird davon ausgegangen, dass alle Schreiber*innen von Freewriting profitieren und dass es somit rein positive Einstellungen dem Freewriting gegenüber geben muss. Auch ich bin mit dieser Vorannahme ins Feld gegangen, und war dann wie vor den Kopf gestoßen, als gleich die erste interviewte Person betonte, dass sie Freewriting selbst nicht nützt, weil sie es zu „mühsam“ findet (B1: 184). Und wie sich herausstellen sollte, gehen die Einstellungen von mehreren der Befragten in die Richtung, dass sie selbst dem Freewriting eher skeptisch gegenüber stehen. Dabei lässt sich zwischen jenen unterscheiden, die Freewriting kategorisch ablehnen, und jenen, die Freewritings anfangs ablehnten, und nach näherem Kennenlernen und öfterem Praktizieren der Methode schließlich doch einiges abgewinnen können. Zur ersteren Gruppe gehört unter anderem B1, die ihre Ablehnung dem Freewriting gegenüber damit begründet, dass sie das Gefühl hat, zu viel zu schreiben:

Wenn ich ehrlich bin, ist es mir fast zu MÜHSAM,(.) weil wenn ich anfangs, zu schreiben, unbewusst zu schreiben, dann bin ich in Nullkommanix bei drei Seiten (B1: 184)

Auch B5 lehnt Freewriting kategorisch ab und begründet dies mit ihrer persönlichen Einstellung, dass sie es nicht aushält, was Schriftliches von sich selbst auf Papier stehen zu sehen:

Ähm, also wie gesagt, ich habe diese Techniken in der in der Ausbildung usw. gemacht, aber echt mit Widerwillen und ich habe diese Zettel sofort zerstört und am besten verbrennen. Also, ich finde das ganz furchtbar, wenn solche Dinge von mir über mich stehen bleiben, das halte ich überhaupt nicht aus. Das mag ich total überhaupt nicht. (B5: 31)

Interessant ist, dass B5 für sich eine mündliche Form von Freewriting praktiziert, im Sinne eines mündlich referierten Briefs an die Tante, also es wird einer Person mündlich über einen bestimmten Sachverhalt berichtet. Den Vorteil dabei sieht sie in der unmittelbaren Rückmeldung des Gegenübers, der meist durch gezieltes Nachfragen das Beste aus dem Gespräch rausholt. (B5: 31).

Zur zweiten Gruppe gehört B3, die ihren Angaben zufolge Freewriting beim ersten Kennenlernen „furchtbar“ fand, sich ihre Einstellung beim weiteren Praktizieren der Methode jedoch zum Positiven wendete, als sie fokussierte Varianten von Freewriting kennen lernte, die sie für sich dann zielorientiert und gewinnbringend lernte einzusetzen:

Wobei ich gerade am Anfang da sehr ablehnend war, ich habe mal vor, schon vor dieser Schreibausbildung in irgendeinem Seminar mal (.) dieses Freewriting kennen gelernt, und damals war das ein ein total freies, völlig un gelenktes, so (jetzt) schreib mal zehn Minuten und ich fand das furchtbar (.). Ich weiß noch, dass ich mich hinterher wahnsinnig aufgeregt habe, das war jetzt irgendwie verschwendete Zeit und ganz ganz furchtbar und (.) im Rahmen des Schreibmentoring habe ich da verschiedene Arten kennen gelernt, die dann eben für mich auch gepasst haben, die einfach fokussierter sind, und da sind einige dabei, die ich einfach wahnsinnig gern und oft nutze (.), und die mir helfen, auch einfach in meine eigene Sprache zu kommen, oder (.) Dinge aufzubauen (.), ein bisschen halt so (.) die innere Zensur ein bisschen zu überlisten. (B3: 15)

B3 zufolge kann nicht generell gesagt werden, wie Schreibmethoden angenommen werden oder nicht, sondern dass dies vom Schreibtyp abhängt, bzw. eine Methode auch oft erst durch mehrmaliges Anwenden Gefallen findet (B3: 33). Hier kann hinzugefügt werden, dass nicht nur die Frequenz der Anwendung von Freewriting, sondern auch die Variante eine ausschlaggebende Rolle spielt: während B3 un gelenktes Freewriting „furchtbar“ fand, beschreibt sie, wie sie fokussierte „Arten“ des Freewritings sehr gern und häufig nutzt.

Diese persönliche Ablehnung bedeutet nicht automatisch eine Ablehnung von Freewriting als Methode der Schreibprozessdidaktik. Interessant ist in diesem Zusammenhang gerade die Diskrepanz zwischen der Anwendung und der Vermittlung von Freewriting. B1 und B5 berichten explizit darüber, dass sie Freewriting sinnvoll

finden und es in den Mentorings auch machen, jedoch dass sie es selber nicht einsetzen. B1 legt dabei den Fokus auf die Funktion von Freewriting, das Anfangen zu erleichtern, um Inhalte zu generieren, Themen zu finden, das Blatt Papier voll zu bekommen, was sie bei Schreiber*innen sinnvoll findet, die genau in diesen Bereichen Unterstützung brauchen. Bei ihr selbst, die sich als Vielschreiberin wahrnimmt, sieht sie durch Freewriting jedoch den gegenteiligen Effekt, nämlich den, dass sie sich durch das Produzieren von viel Text und wie sie sagt, „viel Müll“, überfordert fühlt (B1: 160-164). B1 spricht damit einen Kritikpunkt am Freewriting an, der sich auch in der Literatur findet, und zwar, dass Freewriting Müll produziert. Elbow hält dem entgegen, dass Müll auf dem Papier besser sei als Müll im Kopf und gerade durch das Niederschreiben der als chaotisch empfundenen Gedanken der Kopf und das Denken klarer würden (siehe Kap. 2.3.4). B1 und auch B5 scheinen diese Ansicht jedoch nicht zu teilen, da sie zum Ausdruck bringen, dass sie vom vielen Text auf dem Papier überfordert seien bzw. es nicht aushalten, wenn Text am Papier steht. Diese Einstellung gegenüber gewissen Implikationen der Methoden sind wahrscheinlich ausschlaggebend, ob Methoden angenommen werden oder nicht. Die Aussagen der Befragten zu ihren Präferenzen im Hinblick auf das Freewriting können jedenfalls einen Rückschluss darauf geben, welchen Schreibtyp sie verkörpern.

In der Beschreibung der Hauptkategorie „Schreibtyp/Strategien“ (Kap. 4.1.5) wird dies noch näher beleuchtet. An dieser Stelle soll dazu kurz angemerkt werden, dass das Bewusstsein über den eigenen Schreibtyp sicherlich einen Vorteil darstellt. Wie in der Theorie erläutert, wird von einer Versteifung auf den eigenen Schreibtyp jedoch eher abgeraten, und es wird für eine offene Haltung plädiert, die auch mit sich bringt, dass Schreibstrategien angewendet werden, die dem eigenen Schreibtyp vielleicht nicht so entsprechen (siehe Kap. 2.4). Eine Abkehr von der kompletten Ablehnung einer Schreibmethode, wie in den Fällen B1 und B5 mit dem Freewriting und eine Sensibilisierung in Richtung einer Öffnung auch zu anderen Schreibstrategien soll hier jedenfalls zur Diskussion gestellt werden.

4.1.3.2.4 Didaktische Desiderata

In Kapitel 2.3.5.3.2 des Forschungsüberblicks wird als didaktisches Desideratum an die Vermittlung des Freewritings die Einbettung von Freewriting in einen methodischen Ablauf als wichtig bewertet und vor allem ein gezielter Einsatz der unterschiedlichen Varianten von Freewriting, um zu bestmöglichen Ergebnissen zu gelangen. Dieser Punkt, und zwar eine Einführung und eine Ergebnissicherung, wird explizit auch von B1 thematisiert: Eine Einführung sei ihrer Ansicht nach deshalb essentiell, um sich auf

diese Art des Schreibens erst mal einzustellen, was für viele nicht einfach sei, weil eine strukturierte Arbeitsweise meistens eher verbreitet sei.

[...] manchmal habe ich mir gedacht, dass zum Freewriting eine Einführung gehört und auch ein (--) quasi so eine Ergebnissicherung [...] Also es es BRAUCHT glaube ich sowas wie Auflockerung. (--) [...] Wie kommst du dahin, dass dein Gehirn bereit ist, (-) auf einmal so frei zu schreiben, weil das ist es ja gar nicht gewohnt. Normalerweise äh lernst du als Student strukturiert und und sag ja das Richtige (.) und dieses Freie MUSS man glaube ich irgendwie anleiten. (B1: 226-234)

4.1.3.2.5 Freewriting in DaF/DaZ

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, fiel letztendlich die Entscheidung gegen eine gesonderte Betrachtung des Themenfeldes aus der Perspektive DaF/DaZ (siehe Kap. 1.1). Da die Proband*innen der Studie aber aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommen und im Schreibmentoring-Programm nicht zuletzt als Expert*innen für Fragen für Mentees nicht deutscher Erstsprache eingesetzt wurden, finden sich in den Interviews auch einige Äußerungen, in denen die Befragten speziell auf den Fokus DaF/DaZ eingehen. Dieser Code und damit der letzte in der Hauptkategorie Freewriting, beschreibt also Wahrnehmungen der Befragten hinsichtlich der besonderen Betrachtung von Freewriting beim Einsatz von Schreiber*innen nicht deutscher Erstsprache.

Interessant ist, dass eine der Befragten, B3, in der Anleitung bzw. Vermittlung von Freewriting generell keinen großen Unterschied zwischen den Schreiber*innen deutscher und den Schreiber*innen nicht deutscher Erstsprache sieht:

[...] vom generellen Erklären, was was ist, wie die Methode funktioniert, ähm, was sie bringen soll (..) mache ich eigentlich keinen wirklich großen Unterschied in der Anleitung. (B3: 38)

Unterschiede gibt es ihrem Empfinden nach eher noch beim Kommunizieren der Ziele von Freewriting:

[...] wenn man sich jetzt wirklich (.) beim Rohtext schreiben befindet, dass wir nochmal extra dazu sagen, dass es auch darum geht, in die Sprache reinzukommen (.), was wahrscheinlich bei Erstsprecherinnen nicht so häufig nochmal wirklich extra betont wird, obwohl es natürlich auch da irgendwie ein ein wichtiger Punkt ist (.) (B3: 38)

bzw. wichtig sieht sie zu klären, in welcher Sprache und warum beim Freewriting geschrieben werden soll:

Ansonsten vielleicht nur die Unterscheidung, in welcher Sprache geschrieben wird, dass wir das dann auch (.) begründen (.)"schreibt in der Sprache, in der ihr jetzt gerade wollt (.) in der ihr euch wohl fühlt, oder schreibt auf Deutsch, weil (..)". (B3: 38)

B1 thematisiert besonders die heuristische Funktion von Freewriting, also die Funktion beim Schreiben Gedanken zu entwickeln, die eigenen Gedanken in Worte zu fassen, was in einer Fremdsprache besonders schwierig ist, und wo Freewriting in der Erstsprache wertvolle Vorarbeit leisten kann:

[...] wenn es für sie in der deutschen Sprache dann extrem schwer ist, dann können sie es ja in IHRER Sprache, man redet darüber, was HAST denn du jetzt da rausgefunden. (B1: 180)

Ein weiterer Punkt ist die Bedeutung des unzensierten Schreibens für Schreiber*innen mit nicht deutscher Erstsprache. Es wird angesprochen, dass Schreiben in einer Fremdsprache mit der Angst vor einem Gesichtsverlust wegen Rechtschreibfehlern und falscher Grammatik einhergeht. Und gerade das unzensierte Schreiben von persönlichen Texten, die nicht aus der Hand gegeben werden, wird als positiv und befreiend wahrgenommen:

Sonst ist das Schreiben immer mit dieser automatischen Korrektur im Kopf und diese Angst, dass man jetzt irgendwas äh Grammatikfehler machen könnte oder falsche Wörter nehmen könnte. Und dadurch, dass das sowas (.) Intimes ja ist, also so ein Freewriting gibt man ja eigentlich nicht aus der Hand, das ist ja, sagen wir auch den Studierenden immer was ganz Persönliches, und das für sie (unv.) nicht vorlesen oder sonst irgendwas (.), hat ja sehr oft, glaube ich, diesen positiven Effekt, dass sie mal einfach schreiben können, ohne darauf zu achten, bestimmte Artikel (..), stimmt die Grammatik, wie wie auch immer (B3: 34)

Interessant sind die Überlegungen von B3 hinsichtlich der Sprache, in der Freewritings geschrieben werden können. Für das Schreiben von Roh-texten findet sie Freewriting in deutscher Sprache wichtig, um besser in die Sprache reinzukommen. Bei der Themenfindung könne dies durchaus auch „in der Sprache, in der man sich wirklich wohl fühlt“, erfolgen (B3: 36). Doch auch diese Frage ist B3 zufolge eine Frage der Präferenz.

4.1.3.2.6 Einsatz Freewriting in Schreibphasen

In diesem Abschnitt werden die Äußerungen der Befragten zum Einsatz von Freewriting je nach Schreibphase beschrieben. Das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn und Sennewald (2012: 102) diente dabei für diese Einschätzungen als Vorlage. Interessant ist, dass im Stufenmodell das Freewriting in den ersten drei Phasen (1) „Orientierung und Planung“ (2) „Material auswerten, Strukturieren“ (3) „Schreiben der Rohfassung“ aufgelistet ist. Die Befragten thematisieren den Einsatz von Freewriting in den ersten drei Phasen, wenn sie damit die Absicht verbinden, bestimmte Zwecke zu erfüllen, wie z.B. um Ideen zu finden, zu Exzerpieren (B6: 34, B2: 38), oder die Rohfassung zu schreiben

(B2:30). B2 und B4 sehen das Potenzial des Freewritings aber durchaus auch in den restlichen zwei Phasen (4) „Feedback holen, Überarbeiten“ und (5) „Korrigieren (lassen), Abschließen“ als gegeben, und zwar generell als Methode, um den Schreibfluss anzuregen und um Schreibhemmungen abzubauen. So ist B2 der Ansicht, dass Freewriting für alle Phasen geeignet ist, um Schreibhemmungen abzubauen (B2:40). Und auch B4 ist der Ansicht, Freewriting könne in allen Phasen eingesetzt werden, und zwar „um Selbstständiges zu erarbeiten“ (B4: 33-37). Auch B6 spricht von einem phasenübergreifenden Einsatz von Freewriting, und zwar um ein Schreibjournal zu führen (B6:30).

4.1.4 Andere Methoden

In den Interviews thematisieren die Befragten außer dem Stufenmodell und dem Freewriting auch andere schreibprozessdidaktische Methoden, wie Clustering, Mindmap etc. Interessant dabei ist, dass jene Befragten, die sich klar als Freewriting-Gegner*innen geäußert haben, hier darauf eingehen, dass sie lieber Cluster- oder Mindmap-Methoden einsetzen. B1 bezeichnet sich z.B. als „Clustertyp“ („Ich liebe mehr dieses Stichwortartige“ (B1: 134), und B5 thematisiert, dass sie Mindmaps macht, mit Farben arbeitet, aber „nicht Journal schreiben und nicht Freewriten [...] Das geht gar nicht.“ (B5: 40). Die Präferenz in der Methodenwahl steht im Zusammenhang mit dem Schreibtyp der Schreiber*innen, also mit dem persönlichkeitsbedingt bevorzugten Vorgehen beim Schreiben – ob vor dem Schreiben zuerst eine Struktur erstellt wird, oder ob gleich mit dem Schreiben begonnen wird (siehe dazu auch die Ausführungen im nächsten Abschnitt, Kap. 4.1.5).

Interessant dabei ist auch, dass B3, die sich dazu geäußert hat, anfangs Vorbehalte gegenüber Freewriting gehabt zu haben und jetzt aber mit bestimmten Freewriting-Varianten eine gute Erfahrung gemacht zu haben, ein hohes Bewusstsein für die Schreibphasen hat und dafür, welche Methoden sie in welcher Schreibphase einsetzt. Auch sie bezeichnet sich als „Clustermensch“ und setzt in der Phase der Ideenfindung eher visualisierende Methoden ein. Für die Konkretisierung der Ideen wendet sie dann gern Fokussprints an (B3: 20). Auch B2 setzt ganz zielorientiert in bestimmten Schreibphasen bestimmte Methoden ein:

Also, ich glaube, in der Planungsphase ist es eher das Clustering, aber es kann auch sein, dass ich (.) ähm, wenn ich mal schauen will, was ich eigentlich schon weiß zu einem Thema, dass ich dann zu bestimmten Begriffen (.) ähm ein Freewriting mache (.). (B2: 30)

4.1.5 Schreibtyp/Strategien

Wie in Kapitel 2.4 erläutert, hängen Schreibtypen mit den Persönlichkeitstypen zusammen, also mit der persönlichen Disposition der Schreiber*innen und sind deshalb oft nur schwer änderbar. Strategien hingegen können als methodische Vorgehensweisen angesehen werden, die je nach Schreibanlass unterschiedlich eingesetzt werden.

Aussagen wie „Ich bin eher der Clustertyp“ (B1: 136) bzw. dass es „Geschmacksache“ ist, ob Techniken gut oder weniger gut ankommen (B3: 36), deuten darauf hin, dass das Bewusstsein um die unterschiedlichen Schreibtypen, und was es für den Schreibprozess bedeutet, ein bestimmter Schreibtyp zu sein, unter den Befragten teilweise sehr hoch ist:

Vieles hat mir gefallen und ich habe mir dann so die Sachen rausgepickt, die für mich einfach gut waren, wo ich mich wohl gefühlt habe und wo ich gemerkt habe, das passt auch, in die Art und Weise, wie ich an Schreibprojekte ran gehe, und wie ich (.) Dinge dann auch umsetzen möchte. (B3: 6)

Interessant ist auch die Aussage von B5, die einerseits feststellt, dass sie eine Planerin ist („ich muss vorher den Rahmen abstecken, [...] das muss ich total, das ist für mich total wichtig, das muss ich sehen“), andererseits sich dazu äußert, dass sie je nach „persönlichem Befinden und je nach Aufgabenstellung“ ein anderer Schreibtyp ist:

Diese Ausbildung hat mir eines bewusst gemacht: a) ähm, welcher Schreibtyp bin ich in welcher Situation. Also, ich bin keiner dieser klassischen Schreibtypen, total durch und immer, sondern je nach persönlichem Befinden und je nach Aufgabenstellung bin ich ein anderer Schreibtyp. (B5: 15)

Bei B5 scheint hier also das Bewusstsein um ihre persönliche grundlegende Disposition beim Schreiben vorhanden zu sein und gleichzeitig scheint sie aber auch je nach Schreibaufgabe zielorientiert Schreibstrategien einzusetzen.

B3 thematisiert, dass manche Schreiber*innen sich mit gewissen Schreibmethoden nie anfreunden können, „weil es nicht ihre Art ist“, andere aber vielleicht doch nach mehrmaligem Ausprobieren, wie sie aus eigener Erfahrung weiß, sich damit dann doch anfreunden (B3: 33).

5 CONCLUSIO

Ziel dieser Masterarbeit war es, den Beitrag von prozessorientierter Schreibdidaktik und insbesondere von Schreibphasenmodellen und Freewriting zur Erleichterung des Schreibprozesses, zur Reduzierung der Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu untersuchen. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der fünf Hauptthemen „Wissenschaftliches Schreiben“, „Stufenmodell“, „Freewriting“, „Andere Methoden“ und „Schreibtyp/ Strategien“ zusammengefasst.

Bei den Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben lassen sich viele Parallelen zu den Schreibproblemen an Hochschulen wiederfinden, die in der Literatur beschrieben werden, allen voran das fehlende Wissen über die Beschaffenheit des Schreibprozesses und der zu absolvierenden Schritte, eine mangelnde Wahrnehmung der Autor*innenrolle, damit einhergehende Schreibblockaden, vor allem Schwierigkeiten mit dem Anfangen sowie zu hohe Ansprüche etc. Durch die Schreibprozessdidaktik werden diese Schwierigkeiten offensichtlich zumeist behoben: So thematisieren alle Befragten eine wahrgenommene Veränderung ihres Schreibprozesses meist zum Positiven hin: Es wird eine bewusste Wahrnehmung der Prozesse und Methoden, eine höhere Methodenkompetenz mit einem gezielten Einsatz der Methoden, eine Verlagerung der Produktorientierung zugunsten der Prozessorientierung, die Auseinandersetzung mit der Diskursgemeinschaft und damit die Erlangung von Textsortenwissen und Aneignung von Zitierweisen und Recherchefähigkeit wahrgenommen. Nicht zuletzt spielt der affektive Aspekt eine unterstützende Rolle: die Motivation wird durch positive Emotionen, die beim Schreiben erlebt werden, erhöht. Zusätzlich zur verbesserten Schreibkompetenz spielen für die Erleichterung des Schreibprozesses auch Ressourcen wie Erfahrung, Feedback/Austausch, Struktur und Motivation eine Rolle.

Von den beschriebenen Einstellungen der Befragten zum Schreibphasenmodell und ihren Erfahrungen zum didaktischen Einsatz des Modells lassen sich folgende Interpretationen ableiten: die Befragten beschreiben den Einsatz von Schreibphasenmodellen in der Vermittlung als „Aha-Erlebnis“, als Überraschung, als etwas völlig Neues für die Ratsuchenden. Auch für ihren eigenen Schreibprozess beschreiben sie die Bewusstwerdung der Orientierung am Schreibprozess, das Stufenmodell als Planungsinstrument und die entlastende Funktion des Stufenmodells als sehr hilfreich. Es lässt sich davon also ableiten, dass Schreibphasenmodelle als durchwegs hilfreiches Instrument im Rahmen der Schreibprozessdidaktik anzusehen

ist, auch wenn, wie im theoretischen Teil beschrieben, einige Forscher*innen die Sinnhaftigkeit solcher Mustermodelle hinterfragen, da der Schreibprozess als etwas sehr Individuelles angesehen wird. Bei der grafischen Darstellung des Modells werden jedoch einige Kritikpunkte geäußert, die sich auf die Linearität der Phasen, die Darstellung als aufsteigenden Prozess, und die Positionierung der Fragestellung beziehen. Als didaktische Implikation lässt sich hiervon ableiten, dass das Stufenmodell von Sennewald und Girgensohn, bzw. generell Schreibphasenmodelle, sehr wertvolle Instrumente innerhalb der Schreibprozessdidaktik sind. Die Relevanz des Stufenmodells ist chronologisch gesehen wohl besonders zu Beginn von schreibprozessdidaktischen Unterstützungsmaßnahmen und für Schreibanfänger*innen, bzw. Studienanfänger*innen von großer didaktischer Bedeutung, da damit das grundlegende Bewusstsein um die Phasenhaftigkeit des Schreibprozesses geschaffen wird. Wie sich an den kritischen Äußerungen der Befragten zeigt, ist es jedoch fraglich, ob das Stufenmodell für Schreibfortgeschrittene, also z.B. Masterand*innen, noch in dieser Form von Relevanz ist. Möglicherweise wäre ein modifiziertes Modell sinnvoller, das die Rekursivität und Iterativität der Phasen besser darstellt. Dadurch könnte einer Verunsicherung der Schreiber*innen, wenn sie zu vorherigen Phasen zurückgehen, im Vorfeld vorgebaut werden. Einen wichtigen Hinweis, wie ein solches modifiziertes Modell für Schreibfortgeschrittene aussehen könnte, wird von B2 im Anschlussgespräch an das Interview geliefert, in dem sie sich dazu äußert, dass die Linearität im Stufenmodell missverstanden werden könnte und anregt, die Phasen in einem Kreis darzustellen, um die Rekursivität und Iterativität besser hervorzuheben. Ein solches für Schreibfortgeschrittene adaptiertes Modell sollte dann auch eine Phase für den empirischen Teil bei wissenschaftlichen Arbeiten enthalten.

Das Potenzial von Freewriting als schreibprozessdidaktischer Methode wird von den Befragten als sehr vielfältig wahrgenommen. Fast alle thematisierten Funktionen lassen sich den Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz (vgl. Kruse & Chitez 2014: 111f, siehe Kap. 2.1.2) und den Funktionen des Schreibens von Girgensohn (vgl. Girgensohn 2007: 176f, siehe Kap. 2.1.3) zuordnen, woraus sich schließen lässt, dass Freewriting maßgeblich zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz beitragen kann: Die Schreibprozesskompetenz wird durch die Ausbildung der Prozessbewusstheit gefördert, d.h. durch das bewusste Trennen vom Schreiben des Rohtextes und der Überarbeitung, durch die Entwicklung einer Schreibroutine, durch die Erleichterung der Anfangsphase beim Schreibprojekt und

durch den bewussten Einsatz von Schreibmethoden wie dem Brainstorming etc. Freewriting wirkt aber auch in anderen Bereichen der Schreibkompetenz unterstützend, wie in den Dimensionen der Kommunikation, d.h. hinsichtlich der Positionierung innerhalb der Diskursgemeinschaft durch die Ausbildung der sog. „Voice“, hinsichtlich der Leser*innenorientierung. Außerdem im Bereich der sprachlichen Dimension, wie hinsichtlich der Textkompetenz, d.h. durch die Entwicklung von Textkohärenz, die Ausarbeitung eines roten Fadens etc. Außerdem wird Freewriting eingesetzt, um bestimmte Funktionen beim Schreiben zu erfüllen, wie Gedanken zu entwickeln, Wissen zu generieren, Zusammenhänge herzustellen (heuristische Funktion), Freude zu empfinden (hedonistische Funktion), Blockaden abzubauen, sich frei zu schreiben (therapeutische Funktion) etc. Des Weiteren wird Freewriting gern bei der Texterarbeitung in der Phase der Erarbeitung von Literatur, z.B. beim Exzerpieren eingesetzt, und wird besonders in sozialen Arrangements, z.B. in der Gruppe, als wirkungsvoll erlebt. Die Äußerungen der Befragten zu den verschiedenen Varianten von Freewriting, in denen lediglich zwischen zwei Varianten von Freewriting unterschieden wird, obwohl in der Literatur mindestens drei zu finden sind, lassen dahingehend einen Bedarf erkennen, die Varianten in der Vermittlung noch besser und eindeutiger voneinander zu unterscheiden und zielorientierter und methodisch eingebettet einzusetzen. Damit könnte auch den Vorbehalten derjenigen Befragten, die Freewriting im eigenen Schreibprozess gänzlich ablehnen, vorgebaut werden und möglicherweise eine Änderung ihrer Einstellung zu einer konstruktiven zielorientierten Handhabung von Freewriting erwirkt werden.

Die Äußerungen der Befragten zu anderen schreibprozessdidaktischen Methoden und dem Schreibtyp bzw. Schreibstrategien stehen in unmittelbarem Zusammenhang zueinander: Es zeigt sich unter den Befragten eine gewisse Präferenz hinsichtlich bestimmter Methoden wie dem Clustering oder Mindmaps, bzw. eine gänzliche Ablehnung von Freewriting, die von den Befragten mit ihrem jeweiligen Schreibtyp in Zusammenhang gebracht werden. Es zeigt sich also ein hohes Bewusstsein über den eigenen Schreibtyp, jedoch wird dies manchmal als nicht änderbare Tatsache angesehen. Es wäre also wichtig, dahingehend zu sensibilisieren, dass anlassbezogen auch nicht bevorzugte Schreibstrategien eingesetzt werden, um das volle Potential prozessorientierter Schreibmethoden ausschöpfen zu können.

LITERATURVERZEICHNIS

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Aguado, Karin; Schramm, Karen & Heine, Lena (Hrsg.): Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 48. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 119–135.

Augst, Gerhard & Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main.

Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Jakobs, Eva-Maria, Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-216

Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen, in: Sennewald, Nadja & Dreyfürst, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 153-168.

Belanoff, Pat (1991): Freewriting: An Aid to Rereading Theorists. In: Belanoff, Pat, Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 16–31.

Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.) (1991): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (NJ). S. 73-96

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (2014): Knowledge-Telling und Knowledge-Transforming. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB Schlüsselkompetenzen, 8604. Opladen: Budrich. S. 86–93.

Boice, Robert & Meyers, Patricia E. (1986): Two Parallel Traditions: Automatic Writing and Free Writing. *Written Communication* 3(4): S. 471–490.

Bolker, Joan (1998): *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: a guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. 1st ed, H. Holt

Brande, Dorothea (1934): *Becoming a writer*. New York: Hartcourt, Brace.

Böttcher, Ingrid & Cornelia Czaplá (2003): Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl. S. 185–204.

Bourdin, Béatrice & Fayol, Michel (1994): Is Written Language Production more Difficult than Oral Language Production – A Working-Memory Approach. *International Journal of Psychology*. 29(5): S. 591-620

Bourdin, Béatrice & Fayol, Michel (1996): Mode Effects in a Sentence Production Span Task. *Cahier De Psychologie Cognitive - Current Psychology of Cognition*. 15(3). S. 245-264.

Bourdin, Béatrice & Fayol, Michel (2002): Even in Adults, Written Production is Still more Costly than Oral Production. *International Journal of Psychology*. 37(4): S. 219-227.

Bräuer, Gerd (1996): *Warum Schreiben?* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

Bräuer, Gerd (2006): Peter Elbows Konzept des Freewriting als Paradigmenwechsel in der Amerikanischen Schreibpädagogik. In: Berning, Johannes; Keßler, Nicola & Koch, Helmut H., (Hrsg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Schreiben - Interdisziplinär Studien, 1. Berlin: LIT-Verl. S. 11–28.

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. UTB Schlüsselkompetenzen. Opladen: Budrich. S. 257–282.

Brinkschulte, Melanie (2012): „Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch“. In: Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska & Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Springer VS. S. 59–81

Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Bd. 11, Schneider-Verl. Hohengehren, 1998.

Caccamise, Donna J. (1987): Idea Generation in Writing. In: Matsuhashi, Ann (Hrsg.): *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. New York, NY: Longman Inc. S. 224-253

Cameron, Julia (1996): *Der Weg des Künstlers: ein spiritueller Pfad zur Aktivierung unserer Kreativität*. München: Droemer Knaur.

Cheshire, Barbara W. (1991): Freewriting: Teacher Perception and Research Data. In: Belanoff, Pat, Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 148–156

Dengscherz, Sabine (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun... Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern. *ÖDaF-Mitteilungen*(2): 65–80.

Dengscherz, Sabine (2015): „»Übung macht den Meister :)« – Studierende des ZTW über ihre Professionalisierung im Schreiben in der L2 Deutsch“. *ÖDaF-Mitteilungen*, Bd. 31, Nr. 2, Dezember 2015, S. 120–36.

Dengscherz, Sabine & Steindl, Melanie (2016): “Prepare an outline first and then just write spontaneously” – an analysis of students’ writing strategies and their attitudes towards professional writing. In: Göpferich, Susanne & Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 173-202

Donahue, Christiane & Theresa Lillis (2014): Models of Writing and Text Production. In: Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Daniel (Hrsg.): Handbook of Writing and Text Production. Handbooks of Applied Linguistics, 10. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 55–78.

Dörnyei, Zoltán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford Univ. Press.

Dvorecký, Michal & Fischbacher, Rene (2018): Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Bongo, Giancarmine; D'Angelo, Mariapia; Dvorecký, Michal & Wippel, Elisabeth (Hrsg.): *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht: curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen*. Wien: Praesens Verlag. S. 157–188.

Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Merziger, Gabriele & Winter, Alexander (1990): Wissen und Textproduzieren. Tübingen. Narr.

Elbow, Peter (1998a): Writing without Teachers. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Elbow, Peter (1998b): Writing with Power. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Elbow, Peter (2000): Everyone Can Write: Essays toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing. New York: Oxford University Press.

Elbow, Peter (2012): Vernacular Eloquence: What Speech Can Bring to Writing. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Feilke, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein Interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Handbücher Zur Sprach- Und Kommunikationswissenschaft, 10,2. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 1178–1191.

Feilke, Helmut & Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen. S. 297-327.

Fix, Martin (2010): Texte schreiben, vol. 2809. 1. Aufl. StandardWissen Lehramt. Paderborn: Schöningh.

Fontaine, Sheryl I. (1991): Recording and Transforming: The Mystery of the Ten-Minute Freewrite. In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 3–15.

Furchner, Ingrid; Ruhmann, Gabriela & Tente, Christina (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der*

Hochschule. Hochschulwesen - Wissenschaft Und Praxis. Neuwied: Luchterhand. S. 61–72.

Galbraith, David (1999): *Writing as a Knowledge-Constituting Process*. Knowing what to write. Conceptual process in text production. vol.4.

Galbraith, David (2009): Writing about What We Know. In: *The SAGE Handbook of Writing Development*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd. S. 48–64.

Galbraith, David & Mark Torrance (2004): Revision in the Context of Different Drafting Strategies. In: Allal, Linda; Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (Hrsg.): *Revision Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Springer Netherlands. S. 63–85.

George, Diana & Young, Art (1991): Voices of Participation: Three Case Studies of Engineering Students' Learning in an Art Appreciation Course. In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 111–135.

Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*. 1. Aufl. s.l.: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Einführungen Germanistik. Darmstadt: WBG.

Glynn, Shawn M.; Britton, Bruce K.; Muth, K. Denise; Dogan, Nukhet & Ball, Samuel (1982): Writing and revising persuasive documents: Cognitive demands. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74(4). S. 557-567

Grieshammer, Ella; Peters, Nora & Theuerkauf, Judith (2010): „MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende“. Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2. - 3. März 2009 an der Universität Bielefeld, herausgegeben von Heike Brandl u. a., Univ.-Verl. Göttingen, 2010, S. 69–83.

Hammond, Lynn (1991): Using Focused Freewriting to Promote Critical Thinking In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 71–92.

Haswell, Richard H. (1991): Bound Forms in Freewriting. The Issue of Organization. In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 32–70.

Hayes, John R. & Linda S. Flower (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. S. 3–30.

Heimes, Silke (2015): *Kreatives und therapeutisches Schreiben: ein Arbeitsbuch*. 5., erg. Aufl. Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Hillocks, George, Jr. (1986): *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana: National Conference on Research in English and National Institute of Education.

Huber, Judith (2006): Berkeley-New York-Berlin: Von einer, die Auszog, das Schreiben zu Lernen. In: Kissling, Walter & Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studien Verlag. S. 59–65.

Hug, Theo & Gerald Poscheschnik (2015): *Empirisch forschen*, vol.3357. 2., überarbeitete Auflage. Studieren, aber richtig. Konstanz; München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Jensen, George H. & DiTiberio John K. (1984): Personality and Individual Writing Processes. *College Composition and Communication* 35(3): S. 285–300.

Jung, Carl Gustav (1923): *Psychological Types*. New York: Harcourt, Brace.

Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills. A Cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research* 1, 1. S. 1-26

Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings, Hans P. & Antos, Gerd (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Fokus*, 7. Trier: WVT Wissenschaftl. Verl. S. 45–110.

Kruse, Otto (1997): *Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 5. Aufl. Campus concret. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Kruse, Otto (1999): *Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 7. Aufl. Campus concret. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearb. Aufl. Campus concret. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Kruse, Otto & Chitez Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB Schlüsselkompetenzen, 8604. Opladen: Budrich. S. 107–126.

Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u.a., S. 19-32.

Kruse, Otto & Perrin, Daniel (2002): Intuition und professionelles Schreiben. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl. S. 7–14.

Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte*

Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. 1. Aufl. Bern: Haupt. S. 13–38.

Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse.* 2., durchges. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2005): Der Weg vom Gedanken zum geschriebenen Wort - Die "Innere Sprache" und ihre Bedeutung für den Schreibprozess. In: Abraham, Ulf (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule;* 1. Aufl. Donauwörth: Auer. S. 23–38.

Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende.* Stuttgart: UTB GmbH.

Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2010): *Qualitative Sozialforschung.* 5., überarb. Aufl., Beltz,

Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material.* 6., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.

Li, L.Y. (2007): Exploring the Use of Focused Freewriting in Developing Academic Writing. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 4(1): S. 40–53.

Macrorie, Ken (1991): What Is My Personal Connection to Freewriting and How Does This Affect How I Use It as a Teacher? In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting.* Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 173–188.

Marsella, Joy & Hilgers, Thomas (1991): Exploring the Potential of Freewriting. In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting.* Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 93-110.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12., überarbeitete Auflage, Beltz Verlag.

Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim/München: Juventa, 97-106

Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 286-299

Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft* (13). S. 334-345.

Molitor, Sylvie (1987): Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft* (4). S. 396-409.

Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 1005–1027.

Mullin, Anne E. (1991): Freewriting in the Classroom: Good for What? In: Belanoff, Pat; Elbow, Peter & Fontaine, Sheryl I. (Hrsg.): *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*. Carbondale: Southern Illinois University Press. S. 139–147.

Myers, Isabel Briggs (1980): *Gifts Differing. Understanding personality type*. Palo Alto CA. Consulting Psychologists Press.

Ortner, Hanspeter (1998): Das Kreative Schreiben - Halbierte Kreativität und Halbierte Schriftlichkeit? Ide - Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.(4): S. 37–52.

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken, vol.214. Reihe germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

Ortner, Hanspeter (2002): Schreiben für Fortgeschrittene - Vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Theorie Und Praxis - Österreichische Beiträge Zu Deutsch Als Fremdsprache Serie B, 7. Innsbruck: Studien-Verl., S. 233–246

Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter & Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Studien Verlag. S. 77-101

Piper, Christopher (2015): Topic Choice: Effects on written fluency in second language freewriting. *The Tsuda Review: The Journal of the department of English Literature, Culture, Language and Communication* 60: S. 113–130.

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

Rico, Gabriele (1984): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek: Rowohlt.

Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben: eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag

Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*, Hamburg: P. Lang. S. 125–41.

Ruhmann, Gabriela & Otto Kruse (2014): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven*. In: Dreyfurst, Stephanie & Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB Schlüsselkompetenzen, 8604. Opladen: Budrich. S. 15–34.

Rule, Hannah (2013): *Composition Forum 27: Thinking Through Freewriting*. <http://compositionforum.com/issue/27/freewriting.php>. Letzter Zugriff am 04. April 2019.

Scheuermann, Ulrike (2016): *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen & Toronto, Verlag Barbara Budrich.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. UTB Sprachwissenschaft, 8541. Paderborn: Schöningh. S. 34–46.

Schulte-Steinicke, Barbara (2006): Tradition der Lehre des kreativen Schreibens an US-Amerikanischen Hochschulen - Möglichkeiten der Übertragung auf den deutschsprachigen Raum. In: Kissling, Walter & Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studien Verlag. S. 67–76.

Sennewald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB Schlüsselkompetenzen, 8604. Opladen: Budrich. S. 169–190.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. UTB Sprachwissenschaft, 8541. Paderborn: Schöningh. S. 57–71.

Snyder, Mark (1986): *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. New York: W.H. Freeman and Company.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitative-empirischer Sozialforschung*. Weinheim/München: Juventa

Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 319-331)

Ulmi, Marianne; Bürki, Gisela; Verhein-Jarren, Annette & Marti, Madeleine (Hrsg.) (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. UTB Schlüsselkompetenzen, 8544. Opladen: Budrich.

Werder, Lutz von (1995): *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften: für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Berlin: Schibri-Verl.

Werder, Lutz von (2000): *Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten*. 3. Aufl. Berlin: Schibri-Verl.

Werder, Lutz von (2002): *Das kreative Schreiben von wissenschaftlichen Hausarbeiten und Referaten*. 2. Aufl. Berlin: Schibri-Verl.

Werder, Lutz von & Frank Steinicke (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens: ein Übungsbuch für die Praxis*. Berlin: Schibri-Verl.

Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1(1).

Wolfsberger, Judith (2016): Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. 4., bearbeitete Auflage. utb, 3218. Wien Köln Weimar: Böhlau Verlag.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DIE SECHS DIMENSIONEN WISSENSCHAFTLICHER SCHREIBKOMPETENZ NACH KRUSE & JAKOBS (1999) (ZIT. IN KRUSE & CHITZ 2014: 111).	20
ABBILDUNG 2: STUFENMODELL DES ARBEITSPROZESSES BEIM WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBEN VON GIRGENSOHN & SENNEWALD (2012: 102)	25
ABBILDUNG 3: GENERELLES ABLAUFSHEMA QUALITATIVER INHALTSANALYSEN NACH KUCKARTZ (2014: 50)	61
ABBILDUNG 4: CODE-BAUM ALLER HAUPT- UND SUBKATEGORIEN	65
ABBILDUNG 5: CODE-BAUM „ERFAHRUNGEN MIT DEM WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBEN“	67
ABBILDUNG 6: CODE-BAUM „EINSTELLUNGEN ZUM WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBEN“	70
ABBILDUNG 7: GEGENÜBERSTELLUNG DER CODE-BÄUME „FRÜHERE-“ UND „HEUTIGE SCHWIERIGKEITEN MIT DEM SCHREIBEN“	71
ABBILDUNG 8: CODE-BAUM „VON VERÄNDERUNG BETROFFENE DIMENSIONEN VON SCHREIBKOMPETENZ“	77
ABBILDUNG 9: CODE-BAUM „ANDERE RESSOURCEN FÜR DAS EIGENE SCHREIBEN“	82
ABBILDUNG 10: CODE-BAUM „STUFENMODELL“	84
ABBILDUNG 11: CODE-BAUM „EINSTELLUNGEN STUFENMODELL“	86
ABBILDUNG 12: CODE-BAUM „ERFAHRUNGEN MIT DEM FREEWRITING“	91
ABBILDUNG 13: CODE-BAUM „EINSTELLUNGEN FREEWRITING“	93

ANHANG

A. MATERIALIEN FÜR DIE ERHEBUNG DER DATEN	124
A.1. INFORMATIONSBLETT.....	124
A.2. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG	125
A.3. KURZFRAGEBOGEN	126
A.4. INTERVIEWLEITFADEN.....	127
A.5. GESPRÄCHSIMPULS: STUFENMODELL DES ARBEITSPROZESSES BEIM WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBEN	131
A.6. POSTKRIPTUM.....	132
B. MATERIALIEN FÜR DIE AUFBEREITUNG DER DATEN	134
B.1. TRANSKRIPTIONSREGELN NACH LAMNEK & KRELL	134
B.2. TRANSKRIPTIONSREGELN NACH KUCKARTZ.....	135
C. MATERIALIEN FÜR DIE AUSWERTUNG UND ANALYSE DER DATEN.....	136
C.1. CODIERLEITFÄDEN	136
C.2. INTERVIEWTRANSKRIPTE MIT CODIERUNGEN.....	156

A. Materialien für die Erhebung der Daten

A.1. Informationsblatt

Informationsblatt: Erhebung im Rahmen einer Masterarbeit zum Potenzial des Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Schreibmethode des Freewriting im Kontext der prozessorientierten Schreibdidaktik. Dabei geht es um die Frage, in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses und zu welchem Zweck die Freewriting-Methode im Rahmen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit eingesetzt wird, und welchen Nutzen Schreibende daraus schöpfen.

Im Zentrum der empirischen Forschung stehen Studierende der Masterstudienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien, die als Mentor*innen am Schreibmentoring-Programm des *Center for teaching and learning* der Universität Wien teilgenommen haben und momentan an einer Abschlussarbeit schreiben. Als Gesprächsimpuls wird das Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben von Girgensohn / Sennewald²⁵ herangezogen.

Das Ziel ist es, mittels qualitativer Interviews zu untersuchen, welche Erfahrungen besagte Studierende mit dem Freewriting in ihrer Mentoringtätigkeit und beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit haben, welchen Stellenwert sie dem Freewriting einräumen, in welchen Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses sie diese Methode anwenden und zu welchem Zweck.

Die Proband*innen leisten einen wertvollen Beitrag zum Erkenntnisgewinn im Sinne eines umfassenden Einblicks in den Einsatz der Freewriting-Methode in der Schreibberatung und beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, und zur Untermauerung bzw. Erweiterung der theoretischen Ausführungen darüber.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen
Sibylle Pitschl

25 Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung (Einführungen Germanistik). Darmstadt: WBG. S. 102

A.2. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen
der Masterarbeit von Mag. Sibylle Pitschl zum Thema:

Das Potenzial des Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

A.3. Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Erzählperson: _____

Datum: _____

Geschlecht: männlich weiblich _____

Hochschullaufbahn:

Vorstudium/-studien: _____

Aktuelle Studienrichtung(en): _____

Aktuell beschäftigt mit dem Verfassen der

Bachelorarbeit Masterarbeit Diplomarbeit

Schreibmentoring:

In welchem Semester Tätigkeit als Mentor*in beim Schreibmentoring-Programm des CTL:

WiSe 2012 WiSe 2013 WiSe 2014 WiSe 2015

SoSe 2013 SoSe 2014 SoSe 2015

Anzahl der durchgeführten Mentoring-Einheiten: ca. _____ Mal

VIELEN DANK!

A.4. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Einführung

- ▶ Dank für Teilnahmebereitschaft
- ▶ Vorstellung (Person und Projekt): Sibylle Pitschl, Uni Wien, Masterarbeit zum Freewriting in der prozessorientierten Schreibdidaktik, Durchführung von Gesprächen
- ▶ Vorgehen: Gespräch ca. 30 Minuten, Erzählungen wichtig, keine falschen Antworten
- ▶ Vertraulichkeit und Datenschutz: Tonbandaufnahme (Gerät zeigen!), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription, Einverständnis einholen
- ▶ Fragen des/der Interviewpartners/in
- ▶ Kurzfragebogen

>>> AUFNAHME STARTEN!

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? <i>Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen</i>	Konkrete Fragen <i>an passender Stelle stellen</i>	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
I Auf dem Kurzfragebogen hast du angegeben, dass du im Jahr _____ als Mentor*in am Schreibmentoring-Programm teilgenommen hast. Hast du dich auch anderweitig mit dem wissenschaftlichen Schreiben, Schreibprozessdidaktik und -methodik etc. auseinander gesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (Meta)-Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hast du außer dem Schreibmentoring noch an anderen Programmen mitgewirkt, bzw. eine Ausbildung zum wissenschaftlichen Schreiben gemacht? ➤ Allgemein welche konkreten Erfahrungen hast du mit dem wissenschaftlichen Schreiben (eigene Schreiberfahrung, Schreibmentoring, LVs, weitere Ausbildungen...) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nonverbale Aufrechterhaltung ➤ Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? ➤ Hast du dazu ein Beispiel? ➤ Spielt hier ... eine Rolle? ➤ Wie ist das mit ...?
II Versuch dich an die Zeit zu erinnern, bevor du dich generell näher mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Schreibprozessdidaktik und -methodik auseinander gesetzt hast. Wie ist es dir damals mit dem Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Persönliche Erfahrungen mit dem (wissenschaftlichen) Schreiben ➤ Persönliches Vorgehen im Schreibprozess 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was hast du geschrieben (Textsorten)? ➤ Wieviel geschrieben? ➤ Was leicht gefallen? ➤ Was schwer? Warum? ➤ Wie hat sich dein persönliches Schreiben im Vergleich zu damals verändert? ➤ Welche Faktoren haben dabei 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nonverbale Aufrechterhaltung ➤ Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? ➤ Hast du dazu ein Beispiel? ➤ Spielt hier ... eine Rolle? ➤ Wie ist das mit ...?

	gegangen?		eine Rolle gespielt?	
III	Du schreibst ja gerade an deiner Masterarbeit / Diplomarbeit / Dissertation. Wie geht es dir dabei?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Persönliche Erfahrungen mit dem Schreiben der wissenschaftlichen Abschlussarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Worauf achtest du besonders? ➤ Was fällt leicht? ➤ Was schwer? Warum? ➤ Worauf führst du das zurück? ➤ Hat sich dein persönliches Schreiben mit der Schreibmentoringerfahrung verändert? Wenn ja, wie? ➤ Welche Methoden, Techniken haben dir dabei besonders geholfen? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nonverbale Aufrechterhaltung ➤ Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? ➤ Hast du dazu ein Beispiel? ➤ Spielt hier ... eine Rolle? ➤ Wie ist das mit ...?
IV	Kennst du dieses Phasenmodell der prozessorientierten Schreibdidaktik²⁶? Wie siehst du die Relevanz dieses Modells für deinen persönlichen Schreibprozess?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einstellungen gegenüber diesem Modell im Zusammenhang mit dem persönlichen Schreibprozess 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ist das Modell für deinen individuellen Schreibprozess hilfreich? ➤ Was ist hilfreich, was weniger? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nonverbale Aufrechterhaltung ➤ Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? ➤ Hast du dazu ein Beispiel? ➤ Spielt hier ... eine Rolle? Wie ist das mit ...?

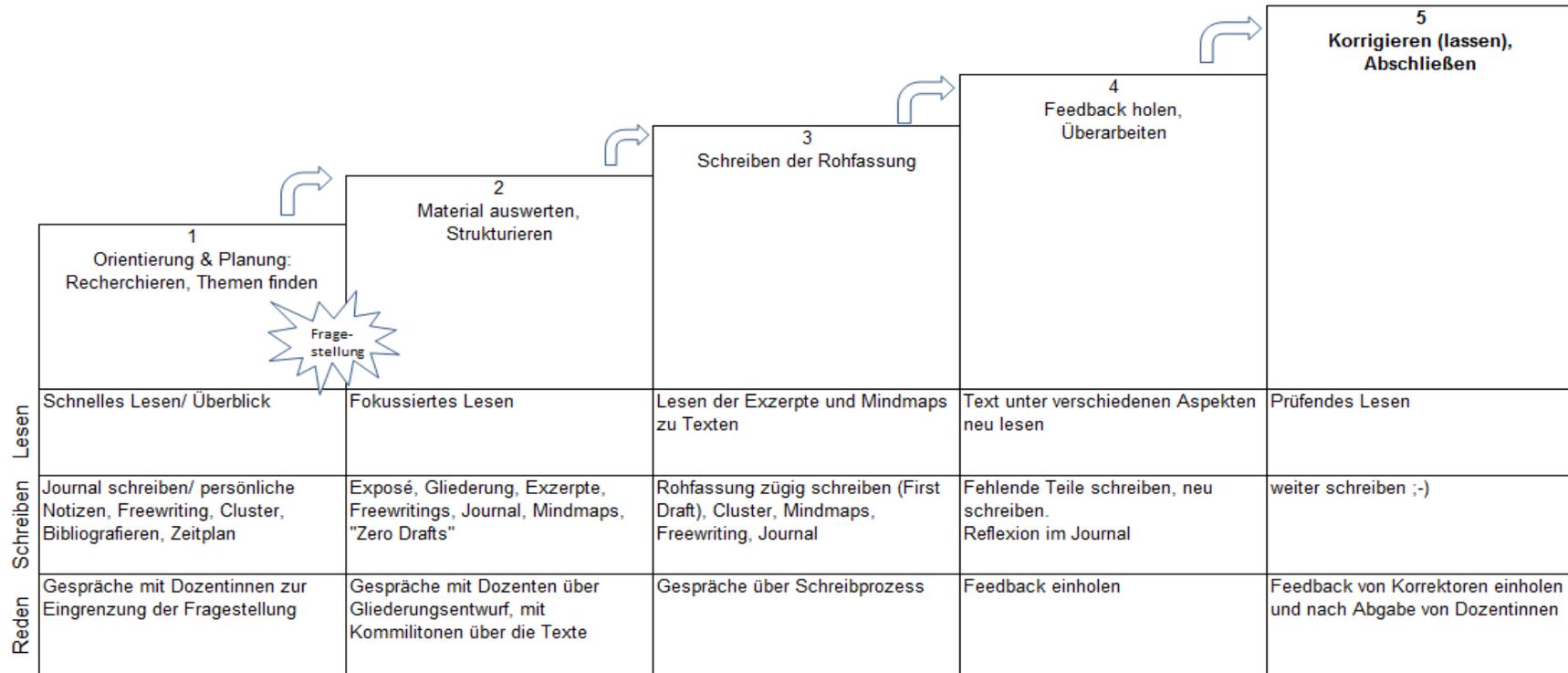
²⁶ (Grafik Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben aus Girgensohn & Sennewald (2012: 102)

<p>V</p>	<p>Beim Schreibmentoring werden viele verschiedene Schreibmethoden vermittelt, unter anderem das Freewriting. Kannst du deine Erfahrungen mit dem Freewriting beschreiben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Persönliche Erfahrungen mit der Freewriting-Methode. ➤ Einsatz des Freewritings ➤ Stellenwert des Freewritings im Mentoring und im persönlichen Schreibprozess ➤ Erfüllung der Erwartungen an das Freewriting 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seit wann kennst du Freewriting? ➤ Wie oft wendest du es an und in welchen Varianten? ➤ In welchen Situationen / Phasen wendest du es an? ➤ Was erwartest du dir vom Freewriting? ➤ Erfüllt es deine Erwartungen? ➤ Wenn nicht, was machst du dann? ➤ Wie gehst du konkret mit den Texten um, die aus den Freewritings entstehen? ➤ Wie bist du mit dem Freewriting in den Mentorings umgegangen? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nonverbale Aufrechterhaltung ➤ Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? ➤ Hast du dazu ein Beispiel? ➤ Spielt hier ... eine Rolle? ➤ Wie ist das mit ...?
<p>VI</p>			<p>Letzte Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was habe ich vergessen zu fragen? ➤ Hast du Punkte, die du noch gerne ansprechen würdest? 	

Abschluss

- ▶ Dank für Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft
- ▶ Evtl. Frage nach weiteren Interviewpartner*innen

A.5. Gesprächsimpuls: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben



Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn / Sennewald 2012: 102)

A.6. Postskriptum

Postskriptum ²⁷

ID:

Hinweise:

- ▶ Das Postskriptum bitte erst am Ende des Interviews ausfüllen!
- ▶ Die Beschreibung der Interviewsituation sollte möglichst zeitnah nach Beendigung des Interviews ausgefüllt werden.

Zum Interview:

Interviewer/in:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Beginn des Interviews:

Dauer des Interviews (in Minuten):

Ende des Interviews:

Interviewsituation:

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

²⁷ Nach Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Beltz. Online abgerufen unter https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Postskriptum.pdf . Letzter Zugriff am 03.04.2019

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

Verhalten des Interviewers:

Informationen zum Interviewpartner:

Pseudonym:

Rekrutierungsweg:

Verhalten des Interviewpartners:

Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.:

B. Materialien für die Aufbereitung der Daten

B.1. Transkriptionsregeln nach Lamnek & Krell ²⁸

(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(30s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung. B: Textüberschneidung] Text Text.	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
()	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von Dauer der unverständlichen Passage
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	nonverbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mhm	Bejahung
Mhmh Hm	Ablehnung
Ähm, äh etc.	Verzögerungssignal
<Name>	Anonymisierung

²⁸ Nach Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Beltz. Online abgerufen unter https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%2829_Qualitatives_Interview/Transkriptionsregeln.pdf, (Letzter Zugriff am 20.03.2019)

B.2. Transkriptionsregeln nach Kuckartz²⁹

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“ gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

²⁹ Kuckartz 2014: 136

C. Materialien für die Auswertung und Analyse der Daten

C.1. Codierleitfäden

1. Hauptkategorie Wissenschaftliches Schreiben

1.1 Subkategorie Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

In diese Subkategorie fallen jene Äußerungen der Befragten, die sich auf ihre persönlichen Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben während der universitären Laufbahn, bzw. bereits vor dem Eintritt in die Universität, wie z.B. beim Schreiben der VWA, und ihre Erfahrungen in der Vermittlung, z.B. als Schreibmentor*innen, -berater*innen, als Tutor*innen für wissenschaftliches Schreiben etc. beziehen. Die Codes teilen sich in Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle und in der Vermittler*innenrolle.

Code	Ankerbeispiele
<p>Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle</p> <p>Umfasst Beschreibungen der Befragten hinsichtlich persönlichen Erfahrungen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, wie Seminar-, Bachelorarbeiten, Hausübungen, sowie als Teilnehmer*innen in Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben.</p>	<p>Also bis zur Ausbildung zum Schreibmentoring nur als Studierender, also im Rahmen des Studiums eben, diese Einführung in wissenschaftliches Schreiben und das Praktizieren davon. (B4:2)</p> <p>Ansonsten meine persönlichen Erfahrungen waren natürlich also unzählige Seminararbeiten. Ich habe das mal grob überschlagen, ich glaube, es waren 40 inzwischen, davon waren zwei <Abschlussarbeiten>, die mehr als 60 Seiten jeweils hatten, eine <Abschlussarbeit> mit 240 oder so Seiten [...] (B5:5)</p>

<p>Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle</p> <p>Die Befragte beschreibt Erfahrungen in schreibberatenden Funktionen, wie z.B. Schreibmentor*in, Schreibberater*in, Steop-Mentoring, Dozent*in eines Seminars für wissenschaftliches Schreiben, dh Erfahrung in der Vermittlung von Know-How zum wissenschaftlichen und prozessorientierten Schreiben.</p>	<p>[...] bin in die <Zielgruppe> Betreuung eingestiegen, mehr oder weniger, also durch ähm (.) Schreibpeergroup-, gruppen, Schreibpeergruppen (.) haben wir gestartet, oder versucht, also ähnlich wie das Mentoring, also (mich) als Schreibmentor und eine Gruppe zu formieren, und die beim Schreibprozess zu begleiten, ein bisschen zu reflektieren, anregen und Techniken usw. vermitteln. (B4:2)</p>
---	---

1.2 Subkategorie Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben

Umfasst die Wahrnehmung der Befragten zu den konkreten Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben vor und nach der Erlangung von schreibdidaktischem Know-How, welche Dimensionen von Schreibkompetenz sich durch den Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz verändert haben und auf welche Art und Weise, sowie auf welche Ressourcen sie im Schreibprozess sie zurückgreifen.

Code	Subcode	Ankerbeispiele
<p>Frühere Schwierigkeiten mit dem Schreiben</p> <p>Die Befragte thematisiert Schwierigkeiten beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, die sie wahrgenommen hat, bevor sie sich näher mit Schreibprozessdidaktik auseinandergesetzt haben.</p>	<p>fehlende(s) Wissen / Bewusstsein / Anleitung</p> <p>Die Befragte thematisiert, dass ihr Wissen über wissenschaftliches Schreiben gefehlt hat z.B. über die Anforderungen an wissenschaftliche Texte, Schreibprozesse, disziplinspezifische Textsorten, Zitierkonventionen usw. bzw. das Bewusstsein darüber, sowie Anleitung, Information, Vermittlung von Inhalten des wissenschaftlichen Schreibens, mangelnde schreibprozessdidaktische Unterstützung von seiten der Institution.</p> <p>Die Äußerungen reichen von sehr vagen Beschreibungen bis zu konkreten Benennungen der Bereiche.</p>	<p>Also, ich glaube schon, dass ich so, wenn ich an meine ersten Seminararbeiten denke, also die waren einfach (.) also da war ich in, wusste ich einfach noch nicht wirklich, was ich da mache. (B2:6)</p> <p>Ich habe selbst auch wahnsinnig oft Rohtexte eigentlich abgegeben, und diesen Schritt, also diese letzten zwei Schritte irgendwie weggelassen, oder man hat nochmal korrigiert, aber dieses (.) nochmal Überarbeiten (.) ist eigentlich davor bei mir sehr oft weggefallen (.) und ich habe auch gar kein Bewusstsein dafür gehabt, dass (.), dass man eigentlich zuerst einen Rohtext schreibt, der auch wirklich roh ist und der auch roh sein darf (.) (B3:28)</p> <p>Also wir sind da gar nicht ausgebildet worden, wir sind nicht sensibilisiert worden und wir sind selber im Schreibprozess ziemlich allein gelassen worden. (B1:28)</p>
	<p>Produktorientiertheit</p> <p>Die Befragte thematisiert die Wahrnehmung einer zu hohen Orientierung am Schreibprodukt und damit einhergehende Schwierigkeiten wie Schreibblockaden, Denkblockaden etc.</p>	<p>[...] das Gefühl gehabt, das muss beim allerersten Rausschreiben auch passen, und bin da stundenlang oft bei einem Satz dann irgendwie festgesteckt, weil ich das Gefühl gehabt habe, der muss von Anfang an perfekt sein, das muss einfach vom ersten bis zum letzten Wort runtergehen und dann gibt man das ab (.) (B3:8)</p>
	<p>Schwierigkeit mit Anfängen</p> <p>die Befragte thematisiert Schwierigkeiten, mit dem Schreiben zu beginnen, ins Schreiben zu finden.</p>	<p>Mhm, eh so das (.) das (.) mit dem Schreiben beginnen, also wann dieser Punkt ist, wenn man so (.) ähm, schon ganz viel gelesen hat irgendwie (.), auch schon weiß, was man schreiben mag, irgendwie die Arbeit im Kopf hat, aber eh so diese berühmten ersten Sätze irgendwie. (B6:8)</p> <p>[...] ich habe mich sehr geplagt immer, es war für mich eine extreme Anstrengung, mich zu überwinden überhaupt. (B4:12)</p>

	<p>hohe Ansprüche</p> <p>die Befragte thematisiert, dass sie beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten an sich selbst hohe Ansprüche stellt, bzw. dass ein gewisser Anforderungsdruck von außen wahrgenommen wird.</p>	<p>[...] ich vorher glaube ich eher so war, dass ich irgendwie an mich selber so gleich diesen Anspruch gehabt habe, ok, das muss jetzt wie aus einem Guss irgendwie gleich (.) gleich gut sein, und jetzt also das Überarbeiten für mich jetzt nicht so mitgedacht habe und mir das das Schreiben, glaube ich, dann oft auch ein bisschen erschwert hat einfach, weil, weil ich mir da selber ein bisschen zu hohe Ansprüche gestellt hat. (B6:4)</p> <p>[...] das Ziel war, jeden Tag einen perfekten <Textsorte> abzugeben, und, der muss nicht nur was Neues haben, der muss auch gut zu lesen sein, der muss sauber recherchiert sein, der muss ausgewogen sein, und der muss vor allem fertig sein. Und, man ist ja nicht jeden Tag gleich gut drauf, und da kommen zwangsläufig Schreibprobleme oder Schreibblockaden oder einfach Punkte, wo man aus verschiedenen Gründen einfach nicht weiter kommt. (B5:14)</p>
	<p>fehlende eigene Perspektive</p> <p>Die Befragte thematisiert die Schwierigkeit, ihre Autor*innenperspektive in die Arbeit einzubringen.</p>	<p>Ich habe das Gefühl, das ist nicht meine Arbeit. Sie gefällt mir überhaupt nicht. (B1:43)</p>
	<p>fehlendes Wissen</p> <p>Die Befragte thematisiert, dass ihr Wissen über wissenschaftliches Schreiben gefehlt hat z.B. über die Anforderungen an wissenschaftliche Texte, Schreibprozesse, disziplinspezifische Textsorten, Zitierkonventionen usw. bzw. das Bewusstsein darüber.</p>	<p>(.) Wo ich mir aber gerade eher noch, also wo ich nicht soviel Vorstellung habe, ist so der (.), also weil es ja ein empirisches Projekt ist, also der ganze Analyseteil, und wie das dann auch (.) dargestellt und interpretiert wird, und so, das ist eher, da fühl ich mich gerade noch eher unsicher, auch wie man das dann (.), ja, wie man das dann ausformuliert, vielleicht. (B2:13)</p>

<p>Heutige Schwierigkeiten mit dem Schreiben</p> <p>Die Befragte thematisiert aktuelle Schwierigkeiten beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten.</p>	<p>Produktorientiertheit</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten, die darauf schließen lassen, dass sie großen Wert darauf legen, bereits ein Schreibprodukt zu haben und die ersten Schritte innerhalb des Schreibprozesses als unbefriedigend empfunden werden, weil noch kein Produkt da ist.</p>	<p>Genau, also eben, aber ganz am Anfang noch, der oft sehr unbefriedigende Teil, wenn man das Gefühl hat, man macht nichts (.), weil kein Produkt da ist, und man hätte gerne irgendwas, ja. (B3:26)</p> <p>[...] was mich oft dann irgendwie frustriert oder nervt, das ist so das (unv.), nein, ich verbringe eh so viel Zeit und so, aber es schaut irgendwie nichts raus, einfach halt, weil kein, noch kein Text da ist. (B6:17)</p>
	<p>Schwierigkeit mit Anfängen</p> <p>Die Befragte thematisiert Schwierigkeiten, mit dem Schreiben zu beginnen.</p>	<p>Also ich (.) tue mir sehr schwer, mich zu überwinden und den Schreibprozess zu starten oder da rein zu gehen, was aber weniger an Schreibhemmungen oder wie auch immer liegt, sondern mehr an gewissen inneren Widerständen, die ich habe, die aber jetzt nichts mit dem Schreiben selbst zu tun haben, (I: Mhm) sondern die, ja schon mehr oder weniger auch nicht völlig losgelöst davon sind, wie zu hohe Ansprüche an sich selbst (B4:18)</p> <p>Ähm, <Berufsbezeichnung> schreiben solange nichts bis sie müssen, und (.) bei mir ist es immer noch so. Also ohne Deadline schreibe ich nicht. Und wahrscheinlich schreibe ich erst zwei Stunden bevor die Deadline ist. Richtig viel. Ähm, aber auch, also, egal wie, ich muss mich irgendwie immer überlisten, dass ich anfangen, ich muss mich überlisten, ähm, dass ich weitermache. (B5:15)</p>
	<p>hohe Ansprüche</p> <p>Die Befragte thematisiert, dass sie beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten an sich selbst hohe Ansprüche stellt, bzw. dass ein gewisser Anforderungsdruck von außen wahrgenommen wird.</p>	<p>Es ist sehr sehr viel Arbeit (--) äh und das Problem ist, dass MIR bewusst ist, ich muss jemandem zeigen, dass ich was total (2s) NEUES gefunden habe. (B1:64)</p> <p>Also ich (.) tue mir sehr schwer, mich zu überwinden und den Schreibprozess zu starten oder da rein zu gehen, was aber weniger an Schreibhemmungen oder wie auch immer liegt, sondern mehr an gewissen inneren Widerständen, die ich habe, die aber jetzt nichts mit dem Schreiben selbst zu tun haben, (I: Mhm) sondern die, ja schon mehr oder weniger auch nicht völlig losgelöst davon sind, wie zu hohe Ansprüche an sich selbst (B4:18)</p>

	<p>Überforderung</p> <p>umfasst Äußerungen der Befragten, dass sie es als Herausforderung betrachtet, sich innerhalb eines Zuviel an Informationen bzw. Quellen zurecht zu finden.</p>	<p>Ja, ich meine (.) einerseits natürlich lesen, (zusätzliche) Quellen heranziehen, und andererseits, ich merke aber auch, dass ich dann mich von den Quellen teilweise verunsichern lasse, und mich dann verliere, drinnen, (...) (B2:15)</p> <p>Also dieses (.) Küken, das muss ich noch aus diesem Wust an Informationen herauspellen. (B1:68)</p>
	<p>Erfahrung</p> <p>Die Befragte trifft Äußerungen dahingehend, dass sie Schreibprozesskompetenz durch Erfahrung über das gesamte Studium bzw. durch Erfahrung im beruflichen Kontext erlangt hat.</p>	<p>Und, ich denke schon, dass das, dass, also verschiedene Aspekte, also diese <Abschlussarbeit> ähm und (.) diese extreme Praxis und diese extreme Schule im <Berufssparte> einfach, meine meine Qualitäten und Kompetenzen in dem Bereich um einiges verbessert haben. Und das kommt sicher dem wissenschaftlichen Schreiben zugute. (B5:11)</p>
<p>von Veränderung betroffene Dimensionen des Schreibprozesses</p> <p>Die Befragte thematisiert, welche Dimensionen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz sich durch die Auseinandersetzung mit der Schreibprozessdidaktik sich verändert haben und auf welche Art und Weise.</p>	<p>Prozessorientiertheit</p> <p>Die Befragte thematisiert ihre Wahrnehmung der Veränderung ihres Schreibprozesses von einer produktorientierten Sichtweise in eine prozessorientierte Sichtweise.</p>	<p>Und (.), ja, also bei mir waren die Formulierungen das (.) Allerschlimmste, dass ich mich davon, dass ich lernen musste, mich davon zu lösen, den Formulierungen zu folgen und darauf achtzugeben, sondern, eben dahingehend mich entwickeln musste, (.), dass mir, dass ich mir es ständig (.) bewusst machen muss, dass ein Text überarbeitet werden kann, also dass man nicht bei der ersten Niederschrift, dass es da nicht schon schön klingen muss, sondern dass viele Überarbeitungsstufen möglich sind, und sein müssen. (B4:15)</p> <p>Ähm, einerseits in diesen (...) in diesen Fokus auf den Prozess und auf die einzelnen Stufen ist das ganze Projekt einer <Abschlussarbeit> nicht mehr so groß und und unüberwindbar gewesen, sondern war dann einfach in Portionen aufgeteilt und das war mir dann irgendwie (.) für mich war es dann einfach leichter herauszufinden, was ich in jeder einzelnen Phase auch zu tun habe, um nicht alles gleichzeitig machen zu müssen (...) (B3:6)</p>

	<p>Einsatz Methoden</p> <p>Die Befragte thematisiert ihre Wahrnehmungen, wie Methoden und Schreibtechniken unterstützend ihren Schreibprozesses einwirken.</p>	<p>[...] grad viele Schreibtechniken, die (.) Schreibblockaden irgendwie lösen oder die helfen beim Anfangen, und (..) auch beim Ideen finden, auch beim Arbeiten mit mit Literatur (.) da dann immer gezielt auch mit Schreibtechniken zu arbeiten, um nicht den ganzen Tag vor dem Computer zu sitzen, und es blinkt und blinkt, aber das weiße Blatt füllt sich nicht. Und dem konnte ich da irgendwie ziemlich gut (.) entgegen wirken durch diese ganzen Techniken (...) (B3:6)</p> <p>Und andererseits aber auch so, habe ich rausgefunden für mich, irgendwie was für Techniken funktionieren gut, wie (.) kann ich mich auch immer wieder motivieren, und wie (.) kann ich die Angst vor dem leeren Blatt und mal überhaupt anfangen (.) (B2:6)</p>
	<p>Wahrnehmung der Autor*innenrolle</p> <p>Die Befragte thematisiert die Wahrnehmung ihres Lernprozesses, Position zu beziehen, ihre eigene Sichtweise in einer wissenschaftlichen Arbeit einzubringen, sich mit der eigenen Disziplin und Arbeit zu identifizieren.</p>	<p>Also (.) diese Position sich selber einzubringen, habe ich sehr in der <Studienrichtung> gelernt, (--) wo es einfach äh state of the art war, dass du sagst, wenn ICH MICH nicht erkläre, kann KEIN Mensch verstehen, warum ich dieses Ergebnis bekommen habe. Weil ein anderer könnte im gleichen Feld sein, ganz was anderes (--) erfahren, also muss ich mich erklären, muss ich sagen, warum ich was gemacht habe, wie ich das gemacht habe, wie ich mich dabei gefühlt habe (...) (B1:29-30)</p> <p>Ähm, ich glaube, das erste Mal so richtig toll fand ich das bei der <Abschlussarbeit> tatsächlich. Einfach weil ich das Gefühl, weil ich da das Gefühl hatte, dass das ähm sehr, dass das was Intensives ist, dass das, dass mich das interessiert, dass das was Neues ist, dass ich da was entdecken kann, was beitragen kann, das war mir irgendwie sehr wichtig (B5:9)</p>

	<p>Leser*innenführung</p> <p>Die Befragte thematisiert ihre Wahrnehmungen, wie sich ihr Schreibprozess hinsichtlich der Orientierung an den Leser*innen, Adressat*innen verändert hat.</p>	<p>Das hat mir sehr geholfen, und wenn mir jetzt (.) jemand (.) meine Arbeit kritisiert, dann überlege ich, WARUM kritisiert sie das. (.) Also wenn ich dann IHRE Perspektive einnehme, dann kann ich verstehen, warum man mein Geschreibsel nicht verstehen kann. Und das bedeutet, wenn ich jetzt immer wieder reingehe in mein Geschriebenes, dass ich diesen Perspektivenwechsel (.) selber vollziehe, also, dass ich mir EINMAL vorstelle, wenn ich diese Arbeit als (.) NIEMAND (.) ich habe keine Ahnung von Germanistik, und jetzt lese ich sowas, wie GEHT'S mir dabei. (B1:90)</p>
	<p>Diskurs- und Textsortenkompetenz</p> <p>Die Befragte thematisiert die Wahrnehmung der Veränderung des Wissens über die Diskursgemeinschaft und Textsorten.</p>	<p>[...] (.) aber nicht nur im Schreibprozess an sich hat es mir geholfen, sondern überhaupt ein viel vertiefteres, umfassenderes Verständnis von diesem Zweck wissenschaftlichen Arbeitens zu bekommen und auch viel mehr Textsortenwissen auch zu erlangen. Das hatte ich vorher auch nicht so explizit. (B4:12)</p>
	<p>Zitation</p> <p>Die Befragte thematisiert, wie sich ihre Zitierfähigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben verändert haben.</p>	<p>[...] was sich da jetzt extrem verbessert hat, ist natürlich zidas Zitieren. Also, das kann ich einfach aus dem FF und da macht mir auch keiner was vor, und da gibt es keine Fehler, also das weiß ich einfach, das kann ich. Ähm, und es gibt sicher kein Plagiat. (B5:11)</p>
	<p>Affektive Dimensionen</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten bzgl. der Wahrnehmung von Freude, Spaß, Erleichterung, Spannung etc. am Schreiben</p>	<p>Es ist leserfreundlicher, es ist sicher gut zitiert, es ist sauber recherchiert, es ist sauber belegt, und zum anderen, es hat einfach mehr Spaß gemacht, das Ding zu machen (B5:19)</p> <p>Ähm (.) so jetzt mit dem Seminar auch, oder. Mhm. Äh, ich habe es irrsinnig spannend gefunden und ähm, ich habe auch so den Eindruck gehabt, dass mir das persönlich so für das Schreiben auch sehr viel geholfen hat. (B6:4)</p>

	<p>Recherche</p> <p>Die Befragte thematisiert die Veränderung des Prozesses beim Recherchieren, Aussuchen, Aussortieren und Nutzung von Quellen für das wissenschaftliche Schreiben</p>	<p>Das war ein jahrelanger Lernprozess, aber, ähm, ich glaube, ich weiß, nach was ich suchen muss. Und ich kann sehr schnell bewerten, ob eine Quelle relevant ist oder nicht. Und das erleichtert nicht nur den wissenschaftlichen Arbeitsprozess um einiges, sondern ähm, es kommen richtig qualitativ gute Sachen, oder bessere Sachen einfach raus, als wenn man nur zwei, drei Quellen hat aus denen man sich bedient und eben schaut, bis die Seiten voll sind. (B5:11)</p>
<p>Andere Ressourcen für das eigene Schreiben</p> <p>Die Befragten thematisiert über die oben beschriebenen von Veränderung betroffenen Dimensionen hinaus weitere Faktoren, die sie für den Schreibprozess als hilfreich erachtet.</p>	<p>Motivation</p> <p>Die Befragte thematisiert die Bedeutung von Motivation für die Erleichterung des Schreibprozesses</p>	<p>Und was mir jetzt auffällt, ist, ähm, dass (ich sehr) bewusst an an das herangehe, an an wissenschaftliches Arbeiten, und zwar weiß ich, dass ähm ich meine Motivation konstant hochhalten muss, ansonsten mache ich nichts. (B5:15)</p>
	<p>Strategie</p> <p>Die Befragte thematisiert die Bedeutung einer strategischen Vorgehensweise: der Erstellung von Konzept, Exposé bzw. Gliederung für ein effizientes Weiterkommen im Schreibprozess.</p>	<p>Ich denke, ähm, aus Erfahrung weiß ich, äh, investieren in ein Konzept ist gut investierte Zeit. Damit man nicht hunderttausend Mal von vorne anfangen muss oder damit sich Fragen stellen und dann muss man gewisse Kapitel über Bord werfen oder oder Pläne über Bord werfen, das heißt, das ist für mich sehr wichtig. (B5:27)</p> <p>Also ich habe das Gefühl auch durch das Exposé habe ich jetzt einen ziemlich klaren Fahrplan sozusagen, und ich weiß zumindest vom Methodischen her jetzt ganz gut, wie ich vorgehen werde. (B2:10)</p> <p>[...] also halt irgendwie so die Arbeit im Kopf habe, weiß, wie so die Gliederung aussehen wird, also, kann sich natürlich auch noch ändern, aber es ist so, dass ich das Gefühl habe, ok, so kann das funktionieren. (B6:13)</p>

	<p>Feedback/Austausch</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten zum Beitrag von Feedback von und Austausch mit Kolleg*innen und Lehrenden für eine Erleichterung des Schreibprozesses und Verbesserung der Schreibprodukte.</p>	<p>[...] und darüber acht Seiten zu schreiben (.) ein HORROR. Habe ich gemacht, aber dann die letzten drei Seiten, die waren Vergnügen. Dann habe ich das mit Leserführung, mit Spannung. Was ist denn jetzt besonders oder WO habe ich etwas, was ich überhaupt nicht verstehe, was ich an den ganzen Grammatikbüchern so unmöglich finde (.)und (.) äh DA hat mich eigentlich die Frau <Name> dazu gebracht, öh zu überlegen (--), was wurmt mich bei der Arbeit? (B5:53)</p> <p>Mh (.), ich glaube, dass auch das Feedback von einerseits Kolleginnen, obwohl das eher selten, und andererseits von Lehrenden wahrscheinlich ähm was gemacht hat mit mir und meinem Schreibprozess, also wenn (.) es, es ist in letzter Zeit häufiger, dass ich Feedback bekommen habe, das war am Anfang nicht so (.) regelmäßig, vor allem wenn man noch frisch ist an der Uni traut man sich vielleicht auch nicht unbedingt nach Feedback zu fragen, aber ich glaube schon, dass es (.), eben um um zu verstehen, wie Texte funktionieren, und auch, wie man selber schreibt, ist es eben gut, mal, ja, Feedback auf Texte zu bekommen, und auch, also konstruktiv, also, was was kann man verbessern, wie kann man das anders machen. (B2:8)</p>
	<p>Bewusstheit</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten, die sich darauf beziehen, dass sie dank der Schreibprozessdidaktik eine gewisse Bewusstseinsbildung wahrnehmen, allgemein formuliert: dass sie Dinge, die sie vorher unbewusst gemacht hat, nun bewusst macht.</p>	<p>[...] weil ich, weil ich mir da einfach vieler Dinge bewusst geworden bin (.), die ich davor einfach, ja, die mir davor nicht klar waren, die ich vielleicht unbewusst gemacht habe, oder gewusst habe, aber nicht so reflektiert habe. (B2:6)</p> <p>[...] und (.) ja, also da hat es dann schon geholfen, auch mit anderen Dingen mal ranzugehen und auch (.) bewusst auch Techniken dann zu nehmen, die jetzt aus dem kreativen Schreiben kommen und dann vielleicht gar nicht so, auf den ersten Moment, (.) so wissenschaftlich wirken, zum Beispiel ein Freewriting oder Cluster (B3:8)</p>
<p>Desiderata</p> <p>Die Befragte thematisiert Wünsche ans Themenfeld wissenschaftliches Schreiben</p>		<p>Ja, ich finde, dass, das Freewriting in, also, oder, ich meine generell Schreibprozessdidaktik sollte in vielen mehr Seminaren irgendwie eine Rolle spielen, weil (.), ja, weil, weil Studierende einfach Unterstützung brauchen im</p>

		Schreibprozess, und weil das ein, ein komplexer Prozess ist und ich glaube mit so ganz einfachen Tricks, wenn man die immer wieder in einem Seminar einbaut (.), dann kann man so Routinen entwickeln, die einem das Leben sehr viel leichter machen. Ich wäre froh gewesen, wenn ich das alles schon früher gewusst hätte, deswegen (..) (B2:42)
--	--	---

2. Hauptkategorie Stufenmodell

2.1 Subkategorie Erfahrungen mit dem Stufenmodell

Diese Subkategorie beschreibt die Erfahrungen der Befragten zum Einsatz des Stufenmodells beim wissenschaftlichen Schreiben. Da sich keine der Befragten zum Einsatz in der Schreiber*innenrolle äußerte, werden nur die Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle codiert.

Code	Ankerbeispiele
<p>Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle</p> <p>die Befragten thematisieren ihre Erfahrungen mit dem Stufenmodell in der Vermittler*innenrolle</p>	<p>Ja, wir haben das eingesetzt, ich (.) sehr am Anfang auch schon, also ich glaube, eh in einer der, entweder überhaupt in der ersten oder in der zweiten Stunde, ähm, ja, und eigentlich war die Rückmeldung auch so sehr positiv, also auch so ein bisschen so ein Aha-Erlebnis, so, eben so, dass es das gibt und eben, was alles zum Schreiben dazu gehört, eben auch, dass es eben sowas wie Planung auch ein wichtiger Teil ist und so, also eigentlich recht positiv auch, ja. Aber, ja, auch so überrascht ein bisschen so, dass dass es das gibt, und was alles dazu gehört, und so. Genau. Wobei es bei uns so war, dass eigentlich die Mentees großteils noch kaum Schreiberfahrungen gehabt haben, also, die haben eigentlich großteils so die erste Arbeit gerade erst geschrieben und so. (B6:21)</p>

2.2 Subkategorie Einstellungen zum Stufenmodell

Diese Subkategorie umfasst Äußerungen der Befragten zu Einstellungen zum Stufenmodell - als positiv wahrgenommene Funktionen, Kritikpunkte an der Darstellung und Desiderata.

Code	Ankerbeispiele
<p>Prozessbewusstheit</p> <p>Die Befragten thematisieren die Wahrnehmung der Relevanz des Stufenmodells für die Bewusstseinsbildung der Prozessorientiertheit des Schreibprozesses</p>	<p>Also ich kenne das Modell (.), ähm, (.) ja und eben ich finde es (..), ich finde es eben irgendwie recht, ja, recht interessant, oder für mich irgendwie interessant, äh, weil es eben so irgendwie so (.) klar macht oder so bewusst macht, irgendwie so (.), welche Phasen oder Stufen es gibt [...](B6:17)</p>
<p>Planungsinstrument</p> <p>Die Befragten thematisieren die Wahrnehmung der Funktion des Stufenmodells als Instrument zur Fortschrittskontrolle bzw. zur Planung des Schreibprozesses.</p>	<p>Man hat dann auch irgendwie so (.), also (..), ja, halt irgendwie so sieht, was man eigentlich schon so alles geleistet hat, auch wenn man gerade erst mit dem Schreiben beginnt. (B6:17)</p> <p>[...] es tut irgendwie gut, wenn man dann sieht, ok, ähm, ich beginne jetzt mit dem Schreiben der Rohfassung, das ist eigentlich schon die Mitte von dem Projekt, irgendwie und so (.) (B6:17)</p>
<p>Entlastung</p> <p>Die Befragten thematisieren die Wahrnehmung einer kognitiv und emotional entlastenden Wirkung durch die Segmentierung des Schreibprozesses</p>	<p>[...] war das für mich eben ein großes fettes Irgendwas, das Schreiben, und du musst alles gleichzeitig machen und es muss, du setzt dich hin und es muss ein guter Text rauskommen, und wenn du aber weißt, quasi, dass es diese Phasen gibt, dann, nimmt das auch ein bisschen den Stress weg, habe ich das Gefühl. (B2:24)</p> <p>[...] glaube ich allgemein sehr hilfreich sein kann, weil es (..) eben etwas sehr sehr Großes ein bisschen portioniert und deswegen (.) überschaubarer macht. (B3:32)</p>

<p>Darstellung</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten zur Darstellung des Stufenmodells wie Linearität, aufsteigender Prozess, Positionierung der Fragestellung, Zäsur zw. Rohtext schreiben und Überarbeiten</p>	<p>"(...) ich finde die einzelnen Schritte total gut, wie sie dargestellt sind, aber ich finde diese (.) diese Stufen, das wirkt irgendwie so linear, das ist vielleicht problematisch in dem Modell (B2:22).</p> <p>Hm (---), also (.) das erste, was mir sowieso NICHT gefällt, ist, dass das nur nach oben geht. (...) Es geht auch nach unten. (--) Es gibt äh PHASEN, wo du was geschrieben hast, und dann nachher stellst du fest, so ein Schrott. (.) Vergiss es ganz schnell. (B1:101-103)</p> <p>Hier hast du zum Beispiel auch die äh äh Fragestellung, ich weiß jetzt nicht, warum das jetzt so exklusiv gezeichnet ist, aber auf jeden Fall zieht sich das ja auch durch. Ich hatte ja am Anfang eine ganz andere Fragestellung (...) (...) und wenn du jetzt sagst, aber hier hast du dein Freewriting gemacht und da müsste dann alles damit erledigt sein (.) Nein, hast du eine andere Fragestellung, fängt das ja wieder von vorne [an. (B1:138-146)</p> <p>Was ich noch wichtig fände, ist eigentlich, dass zwischen Schritt drei und Schritt vier, also, da ist für mich so eine eindeutige Grenze, oder auch eine sehr wichtige Grenze, also für mich persönlich. Das ist das, was ich eigentlich im Schreibmentoring jetzt auch nochmal (.) gelernt habe, dass (.) dass es total wichtig ist, Schreiben und Überarbeiten wirklich klar zu trennen, weil sonst immer dieser innere Zensor, sozusagen reinredet und (.) dich blockiert beim Schreiben. (B2:22)</p>
---	---

3. Hauptkategorie Freewriting

3.1 Subkategorie Erfahrungen mit dem Freewriting

Diese Subkategorie umfasst Erfahrungen mit Freewriting im eigenen Schreibprozess und in der Vermittler*innenrolle, und zwar in welchen Settings die Befragten Freewriting als Schreiber*innen kennen gelernt und eingesetzt haben bzw. als Schreibdidaktiker*innen Freewriting einsetzen.

Code	Ankerbeispiele
<p>Erfahrungen in der Schreiber*innenrolle</p> <p>Umfasst Beschreibungen der Befragten hinsichtlich persönlichen Erfahrungen mit Freewriting</p>	<p>Also eigentlich schon davor, aber nicht unter dem Namen unbedingt. Also ich (.), ich habe in der, in der Oberstufe damals an so einem kreatives Schreiben Freifach teilgenommen, und da haben wir das auch teilweise schon gemacht, aber das war jetzt nicht so (.) explizit, oder so. Also mir war es einfach schon ein Begriff, dieses einfach Drauflos Schreiben und so, und nicht nachdenken und nicht kritisieren und so, beim Schreiben, aber, ja, so richtig, dann erst in dem Seminar. (B2:28)</p>
<p>Erfahrungen in der Vermittler*innenrolle</p> <p>Die Befragten beschreiben Erfahrungen mit Freewriting in schreibberatenden Funktionen</p>	<p>Ja, wir haben das, ähm, eigentlich öfter verwendet. Also, ähm (.) für verschiedene Themen auch, und ich habe das Gefühl, dass das für die Studierenden sehr neu war, also dass sie das nicht unbedingt kannten, und dass (.), also es gab wenige, die sagen, die gesagt haben, dass es ihnen gar nichts bringt. Also ich habe das Gefühl, die meisten haben gesagt, "aha, das war jetzt spannend, ähm, was da alles so kommt und ich habe mich jetzt frei geschrieben, ich hatte so einen vollen Kopf vorher und das ist jetzt alles weg", und, ähm, und eben teilweise auch dass sie neue Ideen gefunden haben dadurch (.). Ähm, also, wir haben das meisten-, meistens so mit fünf Minuten angefangen, und das war dann vielen noch zu kurz sogar. Also es waren schon, es waren schon eher positive Erfahrungen damit. (.) Also, aber besonders in der Anfangsphase, wenn man an einem Text zu arbeiten beginnt. (B2:36)</p>

3.2 Subkategorie Einstellungen zum Freewriting

Diese Subkategorie umfasst Äußerungen der Befragten hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Freewriting wie die wahrgenommenen Funktionen von Freewriting, den Umgang mit verschiedenen Freewriting-Varianten, kritische Aspekte gegenüber dem Freewriting, didaktische Desiderata und Freewriting im Bereich der Vermittlung für Studierende nicht deutscher Erstsprache.

Code	Subcode	Ankerbeispiele
<p>Funktionen / Dimensionen von Freewriting</p> <p>Umfasst Wahrnehmungen der Befragten bzgl. Unterschiedlicher Aspekte von Freewriting, die als hilfreich zur Erreichung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz angesehen werden.</p>	<p>Exzerpieren</p> <p>Die Befragte thematisiert die Bedeutung von Freewriting als Methode, um Texte zusammenzufassen, die eigenen Gedanken in eigenen Worten widerzugeben etc.</p>	<p>(.) man kann es aber auch einsetzen (.) in der in Texte, Text in der Texterarbeitung, sprich Zusammenfassung, egal welche Lesetechnik ich habe, ob ich es vorher exzerpiere, dass ich nachher darüber schreibe, relativ frei, also deswegen im weiteren Sinne, ähm, (.) dass ich halt nicht auf Korrektheit usw. achte, aber wirklich mal in eigenen Gedanken das wiedergebe, in eigenen Worten das wiedergebe [...] (B4:26)</p>
	<p>in die Sprache reinkommen</p> <p>umfasst Äußerungen der Befragten in Hinblick auf die eigene Haltung im wissenschaftlichen Schreiben in Abgrenzung zu der rezipierten Literatur zum Ausdruck zu bringen. (vgl. Ruhmann, Kruse 2014: Seite 23)</p>	<p>[...] einen Zugang auch schafft zum Schreiben, der (.) auch ein bisschen lustvoller sein kann als dieses quälende wissenschaftliche Schreiben, wenn man das Gefühl hat, man fühlt sich einfach in der (.) in dieser Sprache des der Wissenschaftssprache noch nicht wohl (..), dann (.) hilft das Freewriting vielleicht auch manchmal (.), da ein bisschen reinzukommen (B3:34)</p>
	<p>Perspektiven klären</p> <p>Die Befragten thematisieren ihre Wahrnehmung von Freewriting als Methode, um die eigenen Gedanken von denen der anderen Akteure im wissenschaftlichen Diskurs zu unterscheiden und entsprechend zu argumentieren.</p>	<p>[...] worum geht es grundsätzlich, (.) welche Argumente werden angeführt, was wird kritisiert, was ist das Ergebnis [...]. (B4:34)</p> <p>[...] letztlich um Selbständiges zu erarbeiten, habe ich den Eindruck. Oder eben um selbständige, ein selbständiges Fundament zu haben (I: Mhm), mit dem man dann weitermachen kann, und dem man, das man auch weiterentwickeln und fortspinnen muss . (B4:33)</p>
	<p>Affektive Dimension</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten, die auf Gefühle und Emotionen in Zusammenhang mit Freewriting hindeuten</p>	<p>Eigentlich hat man so ein ABER gegen dieses Schreiben. (--) Und (.) wenn die anderen aber (.) das AUCH überwinden, diese Hürde, und schreiben (), dann, dann fällst du, ich muss in so eine so eine Verfassung fallen, dass ich nicht drüber nachdenke (.) Und das ist am Anfang nicht, am Anfang ist man ZIEMLICH gestresst. Und wenn du DAS überschrieben hast, DANN macht es Spaß, ja (B1:202-204)</p>

	<p>Soziale Dimension</p> <p>Die Befragten thematisiert die Wahrnehmung einer sozialen Dimension beim Freewriting, z.B. dass Gruppensettings Freewriting begünstigt.</p>	<p>Das macht einfach Spaß zu sehen, wie andere auch SCHREIBEN, SCHREIBEN, und das war auch bei der bei der <Name> in dem Seminar, und da hat sie gesagt und jetzt zehn Minuten. (--) Mein Gott, zehn Minuten schreiben das ist ja ein ganzer Tag. Kommt es einem vor, du schreibst so nach zwei Minuten guckst du hoch, was machen die (anderen), und die sind immer noch, oh dann muss ich auch noch schreiben, und das heizt an, ja, und nachher bist du (eigentlich) zufrieden, weil das kommt dann, du musst erstmal diese DURSTSTRECKE überwinden, ich muss schon wieder schreiben. (B1:198-200)</p>
	<p>Prozessbewusstheit</p> <p>Die Befragte thematisiert die Schaffung eines Bewusstseins für den Prozess des Schreibens</p>	<p>Es geht eigentlich gar nicht um das Produkt, sondern es geht um den Prozess, und das hat mich begeistert. (B1:180)</p>
	<p>Rohfassung schreiben</p> <p>Die Befragte thematisiert, dass sie Freewriting einsetzen, um die Rohfassung für einen wissenschaftlichen Text zu schreiben.</p>	<p>Sonst, wenn ich jetzt die Rohfassung schreibe, oder den Erstentwurf für einen, für einen wissenschaftlichen Text (.), dann ist das sozusagen wirklich die, die Version von der ich dann ausgehe und, (.), die tippe ich dann auch, und die überarbeite ich dann einfach, und so wird dann langsam die Endfassung daraus. (.) (B2:34)</p>
	<p>Leser*innenorientierung</p> <p>Die Befragte thematisiert die Funktion von Freewriting zum Formulieren von leserorientierten Passagen.</p>	<p>[...] also bei der Schlussfassung, also bei der Überarbeitung, ähm, und da finde ich eben so Freewriting im weiteren Sinne, also, einfach mal darüber schreiben, worum geht es da überhaupt, als (.) wesentlichen Bestandteil um (.) ähm (.) leserorientierte Passagen zustande zu bekommen. (B4:27)</p>
	<p>Textkohärenz / Roter Faden</p> <p>Die Befragte thematisiert die Funktion von Freewriting für eine höhere Kohärenz und einem besser erkennbaren roten Faden.</p>	<p>[...] dass ich halt nicht auf Korrektheit usw. achte, aber wirklich mal in eigenen Gedanken das wiedergebe, in eigenen Worten das wiedergebe, und dass der Text dadurch auch mehr Kohärenz bekommt, im Sinne von Roter Faden, er ist besser zu lesen, mehr (.) er ist dichter verknüpft, enger miteinander verknüpft, (.) (B4:26)</p>

	<p>Ideenfindung</p> <p>die Befragten thematisieren das Potenzial von Freewriting zum Generieren von Ideen, Themen finden, Kreativität einsetzen und neue Gedanken weiterzuentwickeln</p>	<p>[...] es entwickelt sich total viel am Papier. Man setzt sich hin und man hat vorher eigentlich keine Ahnung, was raus kommt, und man beginnt, und ich finde diesen (.) Prozess, dass auf einem leeren Blatt dann irgendwas auf einmal entsteht, das finde ich total spannend. (B2:26)</p> <p>da sind jetzt so (.) Gedanken oder zum Teil Lösungen oder Ideen gekommen, irgendwie, die (.), ja, wo man gar nicht so richtig weiß, woher die jetzt gekommen sind und irgendwie so recht recht hilfreich und so. (B6:28)</p>
	<p>Freewriting als Denkmethode</p> <p>Umfasst Wahrnehmungen der Befragten in Bezug auf ein Verständnis des Schreibens als Medium, um Gedanken zu entwickeln</p>	<p>[...] dass die Gedanken weitergehen als wenn sie nur im Kopf bleiben, dass ich da eher zu Ergebnissen komme, also ganz im Sinne von Scheuermanns Begriff des Schreibdenkens. (B4:40)</p>
	<p>Brainstorming</p> <p>Die Befragte thematisiert, dass Freewriting als Brainstorming-Methode verwendet wird</p>	<p>wenn ich mal schauen will, was ich eigentlich schon weiß zu einem Thema, dass ich dann zu bestimmten Begriffen (.) ähm ein Freewriting mache (.). (B2:30)</p>
	<p>Anfangen erleichtern</p> <p>Die Befragte thematisiert, wie Freewriting helfen kann, leichter ins Schreiben zu finden, das Anfangen zu erleichtern, die Hemmschwelle, mit dem Schreiben zu beginnen, zu überwinden.</p>	<p>[...] und dann fühlt man sich schon etwas (.) befreiter, und auch kann leichter ins Schreiben oder Arbeiten einsteigen, weil man schon den Eindruck hat, was getan zu haben, weil man sich etwas lockerer und befreiter fühlt (B4:20)</p>
	<p>Schreibroutine entwickeln</p> <p>Die Befragte thematisiert die Funktion von Freewriting, eine gewisse Routine beim Schreiben zu entwickeln, die unter anderem dabei unterstützt, schneller ins Schreiben rein zu kommen, rascher mit dem Schreiben beginnen zu können</p>	<p>(...) wenn man jetzt nicht so gern schreibt, dann glaube ich kann man sich dadurch auch so eine Routine aufbauen, und dann schneller in diesen Schreibfluss auch reinkommen, also einfach mal fünf Minuten Freewriting und dann gleich weiter schreiben. (B2:40)</p>

	<p>Blockaden abbauen</p> <p>Die Befragte thematisiert Äußerungen in Bezug auf den Abbau von blockierenden Gefühlen beim Schreiben, einerseits indem der sog. "innere Zensor" überlistet wird, andererseits negative Gefühle wie Angst vor dem Schreiben gelöst werden.</p>	<p>Ich glaube, ähm, dass man es wahrscheinlich in allen Phasen ganz gut einsetzen kann, also, einfach (.) ähm, um auch die Angst vor dem Schreiben abzubauen. (B2:40)</p> <p>[...] diesen positiven Effekt, dass sie mal einfach schreiben können, ohne darauf zu achten, bestimmte Artikel (..), stimmt die Grammatik, wie wie auch immer, und dass dann vielleicht auch schon mal einiges (.) wieder (.) löst (B3:34)</p>
	<p>sich frei schreiben</p> <p>Die Befragte thematisiert die Funktion von Freewriting um persönlich belastende Gefühle zu bearbeiten und sich davon zu befreien. Der Hauptunterschied zum Subcode "Blockaden abbauen" liegt darin, dass dort meist die Überlistung der inneren Widerstände oder des „inneren Zensors“ im Rahmen von wissenschaftlichen Schreibprojekten thematisiert wird und hier der Fokus auf einer therapeutischen Wirkung liegt.</p>	<p>Also diese Morgenseiten, das ist ja quasi auch Freewriting, und das, ja, ich brauche das eigentlich schon fast, also das ist, das macht den Kopf so schön frei, und man kann irgendwelche Sachen quasi mit sich selber diskutieren, ja, von denen man dann befreit ist sozusagen und dann hat man den Kopf frei für andere Dinge. Also ich glaube, da ist ein großes, ja, Potenzial (.), wahrscheinlich. (B2:40)</p>
<p>FW Variante</p> <p>Die Befragte thematisiert ihre Wahrnehmungen zu den verschiedenen Freewriting Varianten, die von eher vage bis sehr konkret reichen.</p>		<p>Also, jetzt wir haben das auch verschieden gemacht, manchmal so ganz frei, manchmal so (.), eh, dann bezogen auch auf die aktuellen Schreibprojekte oder so. (B6:28)</p> <p>(...) ein Freewriting im engeren und Freewriting im weiteren Sinne, also im engeren Sinne ist eben dieses, diese, dass man wirklich dieser Anleitung streng folgt des Freewritings, also Stift nicht absetzen, auf nichts achten, (I: Mhm), immer weiter schreiben, Denksprache, nicht zurück lesen und einfach Sprint (I: Mhm), irgendwie ist Scheuermann deswegen finde ich sehr zutreffend, (unv.) und dann eben im weiteren Sinne, dass man sich ans Freewriting orientiert, in dem Sinne, dass man nicht auf Sprachenkorrektheit achtet, (I: Mhm), und dann einfach schreibt, aber jetzt nicht unbedingt diese Regel so strikt befolgt, was allerdings meines Erachtens nur möglich ist, wenn man sich mit dem Freewriting schon einmal längere Zeit auseinander gesetzt hat. (B4:25)</p>

<p>Kritische Aspekte</p> <p>die Befragten äußern kritische Aspekte zum Freewriting, wie die Wahrnehmung einer persönlichen Ablehnung der Befragten gegenüber dem Freewriting, und kritischen Anmerkungen und Äußerungen, die auf eine Diskrepanz zwischen der persönlichen Vorgehensweise und der Vorgehensweise bei der Vermittlung hindeuten.</p>		<p>Wenn ich ehrlich bin, ist es mir fast zu MÜHSAM,(.) weil wenn ich anfangen, zu schreiben, unbewusst zu schreiben, dann bin ich in Nullkommanix bei drei Seiten (B1: 184)</p>
<p>Didaktische Desiderata</p> <p>Die Befragte thematisiert Wünsche der Verbesserung für den methodischen Einsatz von Freewriting</p>		<p>[...] manchmal habe ich mir gedacht, dass zum Freewriting eine Einführung gehört und auch ein (--) quasi so eine Ergebnissicherung [...] Also es es BRAUCHT glaube ich sowas wie Auflockerung. (--) [...] Wie kommst du dahin, dass dein Gehirn bereit ist, (-) auf einmal so frei zu schreiben, weil das ist es ja gar nicht gewohnt. Normalerweise äh lernst du als Student strukturiert und und sag ja das Richtige (.) und dieses Freie MUSS man glaube ich irgendwie anleiten. (B1:226-234)</p>
<p>Freewriting in DaF/DaZ</p> <p>Die Befragten beschreiben ihre Wahrnehmungen hinsichtlich der besonderen Betrachtung von Freewriting beim Einsatz von Schreiber*innen nicht deutscher Erstsprache.</p>		<p>[...] wenn es für sie in der deutschen Sprache dann extrem schwer ist, dann können sie es ja in IHRER Sprache, man redet darüber, was HAST denn du jetzt da rausgefunden. (B1:180)</p> <p>Sonst ist das Schreiben immer mit dieser automatischen Korrektur im Kopf und diese Angst, dass man jetzt irgendwas äh Grammatikfehler machen könnte oder falsche Wörter nehmen könnte. Und dadurch, dass das sowas (.) Intimes ja ist, also so ein Freewriting gibt man ja eigentlich nicht aus der Hand, das ist ja, sagen wir auch den Studierenden immer was ganz Persönliches, und das für sie (unv.) nicht vorlesen oder sonst irgendwas (.), hat ja sehr oft, glaube ich, diesen positiven Effekt, dass sie mal einfach schreiben können, ohne darauf zu achten, bestimmte Artikel (..), stimmt die Grammatik, wie wie auch immer (B3:34)</p>

<p>Einsatz Freewriting in Schreibphasen</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten zum Einsatz von Freewriting je nach Schreibphase, gemäß dem Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben.</p>		<p>Ich glaube, ähm, dass man es wahrscheinlich in allen Phasen ganz gut einsetzen kann, also, einfach (.) ähm, um auch die Angst vor dem Schreiben abzubauen. (B2:40)</p>
---	--	---

4 Hauptkategorie Andere Methoden

Diese Hauptkategorie beinhaltet keine weiteren Codes oder Subcodes.

Hauptkategorie	Ankerbeispiele
<p>Andere Methoden</p> <p>Die Befragten thematisieren andere Methoden der prozessorientierten Schreibdidaktik, die sie als hilfreich für den Schreibprozess erachten, wie Clusterings und Mindmaps.</p>	<p>Ich bin eher der der Clustertyp, vielleicht sogar Mindmap (B1: 136-138)</p> <p>Ja, also, es kommt halt darauf an (.) ähm, in welcher Phase quasi ich gerade bin, aber zum Ideen sammeln am Anfang zum Beispiel, verwende ich jetzt, extrem gerne ähm (.) äh so äh (..) Brainstorming-Methoden, Mindmaps, usw. Cluster vor allem ((lacht)), also ich verwende ganz viele Farben und ich mache das auch wirklich am Papier. Und, ähm, das hilft mir irgendwie gut, mal Ideen eben aufs Papier zu bringen, und ähm auch zu strukturieren und dann zu schauen, ok, was interessiert mich wirklich, wo ist (irgendwie) der rote Faden, was für Aspekte könnte ich hinein bringen. (B2:19)</p>

5 Hauptkategorie Schreibtyp / Strategien

Auch die Hauptkategorie Schreibtyp /Strategien beinhaltet keine Codes oder Subcodes.

Hauptkategorie	Ankerbeispiele
<p>Schreibtyp / Strategien</p> <p>Umfasst Äußerungen der Befragten hinsichtlich Schreibtypen und was es für den Einsatz von schreibprozessdidaktischen Methoden bedeutet, sich einem bestimmten Schreibtyp zugehörig zu fühlen.</p>	<p>Vieles hat mir gefallen und ich habe mir dann so die Sachen rausgepickt, die für mich einfach gut waren, wo ich mich wohl gefühlt habe und wo ich gemerkt habe, das passt auch, in die Art und Weise, wie ich an Schreibprojekte ran gehe, und wie ich (.) Dinge dann auch umsetzen möchte. (B3: 6)</p> <p>Diese Ausbildung hat mir eines bewusst gemacht: a) ähm, welcher Schreibtyp bin ich in welcher Situation. Also, ich bin keiner dieser klassischen Schreibtypen, total durch und immer, sondern je nach persönlichem Befinden und je nach Aufgabenstellung bin ich ein anderer Schreibtyp. (B5: 15)</p>

C.2. Interviewtranskripte mit Codierungen

C.2.1. Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

	1	I: OK. (4s) OK. Also, auf diesem Kurzfragebogen hast du angegeben, dass du im Jahr (--) im <Semester> am Schreibmentoring-Programm teilgenommen hast (--)
	2	B1: Mhm.
	3	I: Hast du dich äh darüber hinaus auch ähm (.) mit dem wissenschaftlichen Schreiben, der Schreibprozessdidaktik, -methodik usw. auseinandergesetzt?
..Erfahrungen in der S	4	B1: Ja, im Sommersemester folgte dann ein Seminar mit äh Frau (.) <Name> zum wissenschaftlichen Schreiben, und daran schloss sich noch die Möglichkeit einer (.) Mentorenausbildung für wissenschaftliches Schreiben an, hatte also mit dem eigentlichen Schreibmentoring-Programm, das ich vorher gemacht habe, nichts zu tun. Das Schreibmentoring-Programm lief über das CTL, das andere eben nur über die Frau <Name>, die mit anderen noch einen Leitfaden entwickelt hat, und da wurden wir mehr oder weniger (--) äh gebrieft, mit diesem Leitfaden umzugehen und dann (--) Universitäten (.) zu informieren, wie man den einsetzen kann.
..Erfahrungen in der V		
	5	I: Mhm. (--) Kannst du das näher erläutern? Was genau war eure Tätigkeit?
	6	B1: Ähm (--) in diesem Leitfaden, den es schriftlich auch vom Ministerium gibt, sind Ausführungen darüber gemacht, wenn du in einer wissenschaftlichen Arbeit bestimmte (--) Verhältnisse vorfindest, dass zum Beispiel (--) ein sehr persönlicher Stil gepflegt wird oder zu wenig Referenzen oder zu wenig fokussierte Ausdrucksweise (--) oder es fehlt die Einleitung oder die Zusammenfassung, dann kannst du das in bestimmten Feldern markieren, das ist wie so ein äh (--) äh Multiple Choice ähm Sheet, wo du dann angibst, das fehlte, das war gut, das war mangelhaft, und dann kannst du in der Auswertung nachher auch noch schauen, welche Übungen man unter Umständen macht, unter anderem dieses Freewriting, um einen Aufsatz wissenschaftlicher zu machen, indem du einfach mehr Material bekommst, indem du (--) äh vielleicht mehr recherchierst, aber dafür brauchst du äh irgendwelche Faktoren, irgendwelche Stichwörter, und (.) da kannst du (.) eben mit diesem Leitfaden ziemlich schnell Bezüge herstellen, was fehlt und was könnte man machen.
..Erfahrungen in der Vern		
	7	I: Mhm, aha, das ist (.) ich glaub der (.) der Link, den du mir
	8	B1: [Ja (--) ja (--) genau (.) genau
	9	I: geschickt hast, so ein Diagnose (--)bogen. Mhm]
	10	B1: Es ist (.) ja äh bei Diagnose bin ich immer etwas vorsichtig, aber (.) ähm (.) weißt du, wenn eine hm (--) Seminarleiterin eine wissenschaftliche Arbeit, eine Seminararbeit bekommt, dann hat sie da (.) hm fünf bis zwanzig Seiten (--) , und der Student möchte gerne ein Feedback (--) . Und da haben manche wirklich einen Horror davor, ein (.) konstruktives Feedback zu bekommen, was sollen sie denen denn sagen (--) , wenn sie von vornherein sagen, da sind soviel Schreibfehler drin, ich habe gar keine LUST, mir das genau anzusehen. (--) Und da hat man (--) Hinweise, was kann ich denn konkret sagen.
..Erfahrungen in der Vern		
	11	I: Mhm.
	12	B1: Also, das e (.) de-emotionalisiert das Ganze ein bisschen ((lacht)).
	13	I: Mhm. OK.(.) Und wart ihr da auch an der (.) konkreten (.) an der praktischen Ausführung dann beteiligt oder habt ihr nur mitgeholfen, den Leitfragen [(.) den Leitfaden zu erstellen.
..Erfahrungen in der Vern	14	B1: Nein, der Leitfaden war schon] entwickelt. Wir sind dann in der Gruppe ähm (--) aus- oder fortgebildet worden und dann hat die Frau <Name> gesagt, "und jetzt warten wir, welche Hochschule, also PH möchte denn etwas

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

..Erfahrungen in der Vern	15	I: Mhm.
	16	B1: Und dann bin ich an die <Hochschule> <Ortschaft> gefahren.
	17	I: Mhm.
	18	B1: Und habe da eben einen Nachmittag gestaltet mit diesem äh Leitfaden und (.) ein paar Übungen (-) äh, damit die Professoren, und es waren da (.) einige (.) aus verschiedenen Fakultäten (-) ähm, die dann ein paar Übungen gemacht haben (-) ähm (-), die haben zwar an der <Hochschule> ein Schreibzentrum, oder sie haben es jetzt äh eingerichtet, äh, aber sie wollten eben wissen, wie geht man mit diesem Leitfaden um.
..Erfahrungen in der Vern	19	I: Mhm.
	20	B1: Und meine Aufgabe war das, so ein bisschen zu entstressen und zu sagen, es sieht ein bisschen komplex aus, aber es (.) ist unheimlich hilfreich in der Praxis.
	21	I: Mhm.
	22	B1: Also nicht zusätzlicher Arbeitsaufwand, sondern Arbeitserleichterung.
	23	I: Mhm. OK. (.) Also zusätzlich zum Schreibmentoring hast du (.) noch weitere [äh
	24	B1: Ja]
	25	I: Expertise erlangt in dem Bereich.
	26	B1: Genau.
	27	I: Mhm. (-) Ähm (-) jetzt versuch dich mal an die Zeit zu erinnern äh (-) bevor (-) dem Ganzen, also bevor du dich jetzt (-) sozusagen meta (.) wissenschaftlich mit dem Thema wissenschaftliches Schreiben, Schreibprozessdidaktik, -methodik auseinander gesetzt hast. (-) Ähm, wie (.) wie ist es dir damals mit dem Schreiben gegangen?
..Fehlendes Wissen/Anle	28	B1: Ähm (-), wieder muss ich sagen, mein Alter spielt da auch eine Rolle. Ich habe <Jahreszahl> meine erste <Abschlussarbeit> geschrieben, (-) und das war im Vergleich zu dem was ich heute mache, Steinzeit. (-) Unheimlich zeitintensiv, man weiß nicht so richtig, was schreibe ich eigentlich äh (-). Vom (.) von der Leserführung (-) äh katastrophal. Also wir sind da gar nicht ausgebildet worden, wir sind nicht sensibilisiert worden und wir sind selber im Schreibprozess ziemlich allein gelassen worden.
..Wahrnehmung der A ..Erfahrung	29	Das heißt, es ging um Fakten, OK, die, die kriegst du zusammen, aber (-) äh (-) wie kannst du betonen, was wichtig ist, wie kannst du dich selber einbringen. Also (.) diese Position sich selber einzubringen, habe ich sehr in der <Studienrichtung> gelernt, (-) wo es einfach äh state of the art war, dass du sagst, wenn ICH MICH nicht erkläre, kann KEIN Mensch verstehen, warum ich dieses Ergebnis bekommen habe. Weil ein anderer könnte im gleichen Feld sein, ganz was anderes (-) erfahren, also muss ich mich erklären, muss

2/14

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

<p>..Wahrnehmung der A ..Erfahrung</p>	<p>30</p>	<p>ich sagen, warum ich was gemacht habe, wie ich das gemacht habe, wie ich mich dabei gefühlt habe,</p> <p>weil wenn ich etwas mache und mich dabei ganz schlecht fühle, dann wird das sich widerspiegeln (.) im Feld. Ich werde ganz bestimmte Antworten bekommen, je nachdem wie ich drauf bin. Und (.) DAS mitzuberücksichtigen hat mir dann geholfen, äh, später äh Arbeiten zu schreiben (.), und ähm (.) also die ersten Anfänge waren ruppig. (---)</p>
<p>..Wahrnehmung der Autc</p>	<p>31</p>	<p>Und jetzt muss ich manchmal aufpassen, dass ich nicht ZU sehr mich einbringe (.), weil wen interessiert denn der Schreiber. (.) Also, es ist wichtig zu verstehen, das Ergebnis zu verstehen. Aber eigentlich ist der Schreiber nicht so wichtig. Also sich dann wieder rauszunehmen (.)</p>
	<p>32</p>	<p>Auf der anderen Seite, um im Prozess zu bleiben, ist es für mich hilfreich, mich einfach (.) äh (--) in diesen Schreibprozess, äh (.) in diesen EINZUTAUCHEN und NICHT zu denken, ist das jetzt schön oder sinnvoll oder was, (nur) schreiben schreiben schreiben.</p>
	<p>33</p>	<p>Und dann nochmal anschauen, ja was hab ich jetzt eigentlich geschrieben. Also dann auf eine Meta-Ebene zu schauen und über das Geschriebene zu reflektieren und dann vielleicht irgendwas herausnehmen, was (.) zu (.) äh egoman ist, ähm</p>
<p>..Affektive Dimensionen</p>	<p>34</p>	<p>Aber äh wenn ich nicht diese Spannung habe, ich will selber wissen und ich will selber dir (jetzt) beweisen und zeigen, dass das möglich ist, dass da etwas ein Ergebnis dabei herauskommen kann, was du am Anfang gar nicht erwartest, so eine (.) selber so eine innere Spannung aufbauen, dann bist du so im Prozess im Schreiben, (.) dass es gar nicht mehr schwer fällt</p>
	<p>35</p>	<p>Das ist wie Freewriting, dass (man) dann wirklich nicht darüber nachdenkt, ob das jetzt schön ist, sondern ich bin dann immer froh um jede Seite, die ich geschrieben habe, weil kürzen kann ich immer noch. Aber (.) diesen Fluss, den den (.) ja, den liebe ich mittlerweile. (---)</p>
	<p>36</p>	<p>I: Mhm. (---)</p>
	<p>37</p>	<p>I: (((lachtet)). Klingt super!</p>
	<p>38</p>	<p>B1: ((lachtet))</p>
<p>..Feedback/Austausch</p>	<p>39</p>	<p>B1: Äh (--) und äh, DA muss ich auch sagen, hat mir der (.) äh (--) Feedback von der Frau <NAME> sehr geholfen. Wir mussten (.) ähm (---) ein, (.) ich musste eine Seminararbeit schreiben (.) über ein Grammatikthema, (--) beim <NAME>. (--) Und ich HASSE Grammatik.</p>
	<p>40</p>	<p>I: (((lachtet))</p>
<p>..fehlende eigene Pers</p>	<p>41</p>	<p>B1: I'm sorry], aber ich bin kein Freund davon. (--) So. Und dann habe ich eine Arbeit geschrieben, bin zur <NAME> hin und habe gesagt, also wir müssen, ich weiß nicht, acht Seiten schreiben. (--) äh ich habe jetzt sieben Seiten. (--) Sie schaut mich an: "Ist ja schön, wo ist das Problem?"</p>
	<p>42</p>	<p>I: ((lachtet))</p>
	<p>43</p>	<p>B1: Ich habe das Gefühl, das ist NICHT meine Arbeit. Sie gefällt mir ÜBERHAUPT nicht. "Das ist ja interessant!" (((lachtet))</p>
	<p>44</p>	<p>I: ((lachtet))</p>
	<p>45</p>	<p>B1: "Was glauben Sie denn, was Sie da verändern könnten?" (--) Das weiß ich nicht! Ich habe das Gefühl, ich habe nur irgendwelche intelligenten Ideen rausgeschrieben (.), abgeschrieben, öh, aneinander gereiht, aber das bin NICHT ICH! (---) "Aha" (---). ((lachtet))</p>

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

	46	I: ((lacht))
<p>..Feedback/Austausch</p> <p>..fehlende eigene Pers</p>	47	B1: "Was könnte man denn dann ändern?" In dem ganzen (--) Feedback, was sie mir gegeben hat, waren (.) sehr wenig von ihr. Aber immer wieder hat sie MICH gefragt, "wie FÜHLST du dich denn dabei, wenn du das liest." Und ich habe gesagt, wenn ich das lese, kriege ich eine Gänsehaut. Das ist zu theoretisch, da komm ich überhaupt nicht dabei raus. Und ich möchte aber (eine persönliche Arbeit) abgeben und nicht sagen, das ist von Duden oder das ist von (.) äh Helbig oder sonstwie (--) ein Beispiel (rausnehmen), ich (--), "ja (.) was könnte das denn sein?" ((lacht))
<p>..Wahrnehmung der Autc</p>	48	I: ((lacht))
	49	B1: Ne, und (.) und dann habe ich nochmal drei Seiten dazu geschrieben und hatte DANACH das Gefühl, das ist meine Arbeit, weil ICH dann wieder drin war.
	50	I: Mhm.
	51	B1: Dass ich sagen konnte, ich will zeigen, irgendwas über eine Präposition. Also, der <Name> hatte uns ein Thema gegeben mit irgendwelchen Präpositionen mit Akkusativ [und Dativ
<p>..Affektive Dimensik</p> <p>..Leser*innenführur</p> <p>..Feedback/Austau</p>	52	I: ((lacht))
	53	B1: Unheimlich spannend und darüber acht Seiten zu schreiben (.) ein HORROR. Habe ich gemacht, aber dann die letzten drei Seiten, die waren Vergnügen. Dann habe ich das mit Leserführung, mit Spannung. Was ist denn jetzt besonders oder WO habe ich etwas, was ich überhaupt nicht verstehe, was ich an den ganzen Grammatikbüchern so unmöglich finde (.)und (.) äh DA hat mich eigentlich die Frau <Name> dazu gebracht, öh zu überlegen (--), was wurmt mich bei der Arbeit?
<p>..Leser*innenführung</p>	54	I: Mhm
	55	B1: Und wie kann ich das formulieren, und indem ich das formuliere, bring ich nicht nur mich selber ein, sondern bringe ich auch Spannung rein, bringe ich den Leser dazu, zu verstehen, warum ich das geschrieben habe, dann ist der selber gespannt drauf. "Oh, da hat sie ein Problem, aber [wie LÖST sie dieses Problem?" ((lacht))
	56	I: ((lacht))
	57	B1: und zum Schluss (.) ja (.) [kann man sehen
	58	I: Mhm]
	59	B1: wird (man) vielleicht eine andere Lösung finden, aber man SIEHT diesen Prozess.
	60	I: Mhm. (.) Du schreibst ja gerade an der (.) an deiner [<Abschlussarbeit> (--)
	61	B1: Ja.]
	62	I: Genau. (--) Ähm (--) wie geht es dir JETZT damit?
	63	B1: Mein Kreuz tut weh. ((lacht)) ((l lacht))
<p>..hohe Ansprüche</p>	64	Es ist sehr sehr viel Arbeit (--) äh und das Problem ist, dass MIR bewusst ist, ich muss jemandem zeigen, dass ich was total (2s) NEUES gefunden habe.

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

..hohe Ansprüche	65	I: Mhm	
	66	B1: Aber momentan bin ich noch in der Position, dass ich weiß, ich habe die Bestätigung der Wissenschaft, ja. Aber was ist das NEUE?	
	67	I: Mhm	
	68	B1: Also dieses (.) Küken, das muss ich noch aus diesem WUST an Informationen herauspellen.	
	69	I: [Mhm	
	70	B1: Und] das bedeutet eben (--) äh reingehen und (.) eine Betonung setzen.	
	71	I: Mhm. (.) Und wenn du das jetzt (.) Entschuldigung, wenn ich unterbreche, aber wenn du das eben in Bezug setzt sozusagen, ähm auch mit deinen bisherigen Erfahrungen beim Schreiben (.)	
	72	B1: [Mhm	
	73	I: Was du] gerade eben erzählt [hast	
	74	B1: Mhm]	
	75	I: Ähm (---) wie, wie, wie siehst du da jetzt deinen Schreibprozess in der Masterarbeit, bei der Masterarbeit?	
	76	B1: (--) Im Prinzip vom Großen, also von der Masse (---) zum (.) Konkreten. Ich will zwei drei Punkte herausarbeiten.	
	77	I: Mhm	
..Leser*innenführung	78	B1: Vorher wollte ich alles Mögliche, (.) und das (.) kann man vielleicht, wenn man nochmal mit dem Material arbeitet, herausfinden. Aber ich (.) es ist unmöglich (.) ich, ich muss mich fokussieren und das, was ich herausfinde, will ich dann noch in eine Grafik (--) also etwas, was man, was jeder erkennt (.), was ist der Unterschied oder was ist das Besondere, was ich herausgefunden habe.	
	79	I: Mhm	
	80	B1: Also, das ist wie so ein Trichter. So stelle ich mir das vor.	
	81	I: Mhm (.) OK (.) Ähm (---). Hat sich jetzt dein persönliches Schreiben verändert (.) mit der (---) mit dein (-) der Schreibmentoring-Erfahrung und mit deiner Erfahrung (.) jetzt im Seminar bei der Frau <Name>?	
	82	B1: Äh (3s), ja, also dieses Stichwort Leserführung	
	83	I: [Mhm	
	..Wahrnehmung der A	84	B1: kam] ja immer wieder vor (---), und auch keine Angst davor zu haben, dass ICH (.) ähm einen anderen Stil zum Beispiel habe wie der <Name>. Der <Name> war auch mit äh bei dem Seminar von der Frau <Name>, (--) und dann mussten wir mal irgendwas äh schreiben, äh wie zum Beispiel, du beschreibst das Interview aus der Sicht des Tisches.
		85	I: Mhm ((lacht))
		86	B1: ((lacht)). Einfach, das nennt man Perspektiven[wechsel.
		87	I: Mhm.]

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

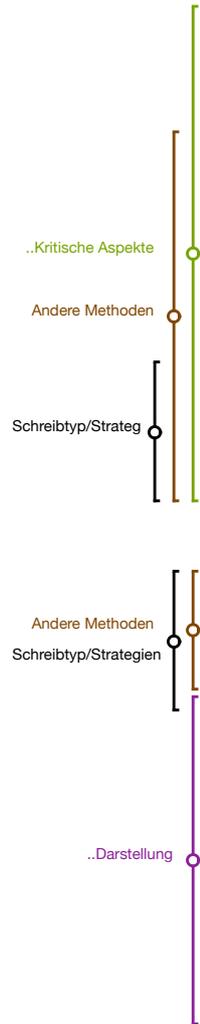
..Wahrnehmung der Autc	88	B1: Und der <Name>, der der hat da fast ei- einen ROMAN daraus gemacht. Das war Lyrik PUR, ((l lacht)) äh mit Witz usw. Und ich habe da eher sehr nüchtern oder wie, (.) ich habe ja eine <Ausbildungsart>, also MIR war äh (---) waren viele Fakten wichtig. Da habe ich erkannt, wie unterschiedlich jemand schreiben kann, wie unterschiedlich jemand äh die Bedeutung von dieser anderen Perspektive sehen kann.
	89	I: Mhm.
..Leser*innenführung	90	B1: Das hat mir sehr geholfen, und wenn mir jetzt (.) jemand (.) meine Arbeit kritisiert, dann überlege ich, WARUM kritisiert sie das. (.) Also wenn ich dann IHRE Perspektive einnehme, dann kann ich verstehen, warum man mein Geschreibsel nicht verstehen kann. Und das bedeutet, wenn ich jetzt immer wieder reingehe in mein Geschriebenes, dass ich diesen Perspektivenwechsel (.) selber vollziehe, also, dass ich mir EINMAL vorstelle, wenn ich diese Arbeit als (.) NIEMAND (.) ich habe keine Ahnung von Germanistik, und jetzt lese ich sowas, wie GEHT'S mir dabei.
	91	I: Mhm.
	92	B1: Wenn ich das als Frau Professor lese, wie GEHT'S mir dabei. Wenn ich das als Teilnehmer der interviewten Gruppen lese, wie geht's mir dann, wenn ich auf einmal vielleicht mich selber wieder erkenne (.) oder mich gegenüber gestellt sehe, der anderen Gruppe, ich habe ja zwei äh Felder beforscht. (.) Geht's mir da gut dabei oder kann ich verstehen, warum sie das so beschreibt und das sind wie so Perspektiven, die ich immer wieder einnehme, (.) und manchmal denke ich mir, ich habe ein bestimmtes Alter. Wie würde es meinem Sohn, der nur halb so alt ist wie ich gehen, wenn er sowas lesen würde, wäre das da auch spannend? Also, (.) einfach mir zu überlegen, für wen IST denn die Arbeit oder (.) kann ich (.) alles Mögliche vereinen in dem Schreibstil oder in der äh Fokussierung.
	93	I: Mhm
	94	B1: Da spiele ich ein bisschen mit drum.
	95	I: OK. Klingt spannend ((lacht))
	96	B1: ((lacht))
	97	I: Ähm. (---) Kennst du dieses Phasenmodell der prozessorientierten Schreibdidaktik?
	98	B1: Ja (4s). Wo wäre ich da jetzt? (---) Material ausschreiben, Rohfassung, Feedback habe ich (--). Korrigi (.) ja, ich bin in der letzten Phase.
	99	I: Wenn du jetzt da an deinen eigenen Schreibprozess denkst (--) ähm (.) find ähm wie wie findest du, dass dieses Modell (.) darauf übertragbar ist (.) auf deinen eigenen Schreibprozess.
	100	B1: Jetzt muss ich meine Brille zücken (damit ich genau schauen kann) (8s)
..Darstellung	101	Hm (---), also (.) das erste, was mir sowieso NICHT gefällt, ist, dass das nur nach oben geht.
	102	I: Mhm
	103	B1: Es geht auch nach unten. (--) Es gibt äh PHASEN, wo du was geschrieben hast, und dann nachher stellst du fest, so ein Schrott. (.) Vergiss es ganz schnell.
	104	I: Mhm

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

	105	B1: Ähm, dass man ähm ich weiß jetzt nicht Journal schreiben, also Planungsphase habe ich bis zum Exzess gemacht, Exposé klar, und nachher stellst du fest, nein, das PASST nicht.
	106	I: Mhm
	107	B1: Die Zeiten passen nicht, (.) die (.) ähm Schwerpunktsetzung äh passt nicht. Du hast irgendwas gelesen, und du glaubst, du findest es im Feld, aber du findest es nicht.
	108	I: [Mhm
..Darstellung	109	B1: Die verhalten] sich ganz anders. (.) So ein Mist. Also ((I lacht)) ((lacht)) (-- gehst du nochmal wieder in die Theorie, also es ist für MICH äh kein LINEARER Prozess, sondern eher ein zyklischer, wie es im Grounded Theory beschrieben ist, dass du merkst, DA ist etwas, das finde ich interessant. Finde ich das in anderen ähm (---) Themen, ich habe ja viele Unterthemen, finde ich das WIEDER? Also mein Thema beschäftigt sich mit den Fähigkeiten von <Personengruppe>, (.) und da gibt es viele methodisch didaktische Fragestellungen (.) Finde ich dann wieder, dass die äh autark sind, dass die (.) unabhängiger sein wollen und so, das kannst du dann ganz konkreter nochmal (.) untersuchen, ob das stimmt, meine Hypothese oder nicht, oder ob die in diesem einen Punkt sich eher wie kleine Schüler oder Kinder benehmen und in dem anderen Punkt SO fortgeschritten sind (.) und deshalb ist es für mich eher ein zyklischer Prozess
	110	I: Mhm
	111	B1: Äh, das andere ist ähm fehlende (Teile schreiben), das finde ich toll, wie das sich anhört, permanent habe ich das Gefühl, da fehlt noch was,
	112	I: Mhm
..Darstellung	113	B1: Also die THEORIE kommt PERMANENT REIN, und wenn du dann (.) deine Praxis beschrieben hast, die Ergebnisse zusammengefasst hast, dann musst du die (ja) irgendwie theoretisch spiegeln oder belegen
	114	I: [Mhm
	115	B1: Und] (dann) gehst du rein und stellst fest, wenn (du/es) die Theorie nochmal liest, dann kommen noch weitere Aspekte, und du gehst wieder rein, sehe ich das auch in meinen Daten (--) äh, deshalb kann man das nicht so linear sehen.
	116	I: Mhm
	117	B1: Und wenn du etwas an Hypothese hast, die du aber nicht belegen kannst, dann müsstest du sie eigentlich streichen. (.) Also ich bin deshalb mit Hypothesen unheimlich vorsichtig.
	118	I: Mhm
	119	B1: (--) [(lacht)]
	120	I: Ja (.) ja (.) ((lacht))]
	121	Nein, eben und äh (.) in diesem (.) ähm (.) Modell hier
	122	B1: Mhm
	123	I: werden ja auch verschiedene (--) Schreibmethoden empfohlen.
	124	B1: Ja

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

	125	I: Beziehungsweise überhaupt in Schreibberatungen, in der prozessorientierten Schreibdidaktik wird ja sehr viel mit Methoden gearbeitet (.)
	126	B1: Mhm
	127	I: Also vor allem in den Schreibberatungen (.) und (---) unter anderem eben auch das Freewriting (---). Das ist ja auch (---) ein Hauptfokus von meiner Masterarbeit (---). Ähm (.) wie geht es dir mit dem Freewriting? Auch jetzt in Bezug auf das Modell oder auf deinen eigenen Schreibprozess.
	128	B1: Ähm (---), gut, also die Frage ist jetzt ähm, ein bisschen schwer (.) zu beantworten, weil (---) ähm (.) Freewriting finde ich im Prinzip gut. (---) Äh, ich mache (---) das mit Gruppen, aber ich selber mache es nicht ((lacht))
	129	I: ((lacht))
	130	B1: Sorry (---). Was ich mache, ich nehme mir eine Tapete und mache Symbole oder stelle Bezüge her. Das ist fast ähnlich, es ist eher die Clustertechnik (---)
	131	I: Mhm
	132	B1: Aber ich brauche Material. Am Anfang hast du noch kein Material. Dann hast du irgendwas und das stellst du in Bezug zu dem was du hast.
	133	I: Mhm
	134	B1: Also, dass du dann nachher so ein Wissensnetzwerk erstellen kannst, was du mit dem Freewriting auch machen kannst (.) Ähm, also ich liebe mehr dieses Stichwortartige, (.) um dann ähm mir ein Bild zu machen, was ich SCHNELLER (.) erfassen kann. Beim Freewriting, da muss ich immer einzelne äh äh Sätze quasi LESEN, um zu ermitteln, ja, was habe ich jetzt eigentlich geschrieben? Oder ich mache das Looping-Verfahren, wo ich es dann nochmal wieder kondensiere, was, was ist das Wichtigste für mich.
	135	I: [Mhm
	136	B1: ähm], also ich bin eher der der Clustertyp [äh
	137	I: Mhm]
	138	B1: vielleicht sogar Mindmap, aber ähm (.) das ist eben auch ein Prozess (.) hier hast du zum Beispiel auch die äh äh Fragestellung, ich weiß jetzt nicht, warum das jetzt so exklusiv gezeichnet ist, aber auf jeden Fall ((lacht)) zieht sich das ja auch durch. Ich hatte ja am Anfang eine ganz andere Fragestellung
	139	I: Mhm
	140	B1: wie zum Schluss.
	141	I: Ja
	142	B1: so dass man das eigentlich [überall nochmal
	143	I: ((lacht))
	144	B1: wieder reinbringen müsste
	145	I: Mhm



Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

<p>..Darstellung</p>	<p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> <p>151</p> <p>152</p> <p>153</p> <p>154</p> <p>155</p>	<p>B1: und wenn du jetzt sagst, aber hier hast du dein Freewriting gemacht und da müsste dann alles damit erledigt sein (.) Nein, hast du eine andere Fragestellung, fängt das ja wieder von vorne [an.</p> <p>I: Mhm]</p> <p>B1: Und es geht ja bei unseren Arbeiten NICHT um die Doktorarbeit. Um den WAHNSINNSumfassenden Bericht, sondern es geht um ein ganz kleines Rädchen (.)</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: Und das hängt dann ganz maßgeblich von der Fragestellung ab.</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: oder von der Perspektive, wie siehst du etwas.</p> <p>I: Mhm. Das heißt aber, du selber bist jetzt nicht jemand, der jetzt oft das Freewriting anwendet.</p> <p>B1: Nein</p> <p>I: Mhm</p>	<p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p> <p>163</p> <p>164</p> <p>165</p> <p>166</p> <p>167</p> <p>168</p> <p>169</p>	<p>B1: Aber ich ich fand es, wie ich es das erste Mal äh kennengelernt habe, das war in der Steop, in der <Studium>, (---) UNHEIMLICH äh BEFREIEND, dass man sagen kann, (.) ähm (--) das ist wie blind Malen, ja, du hast etwas, du hast etwas IN dir, du musst es nur rausbringen.</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: Und dann schaust du dir das an, was du da rausgebracht hast, und mit dem kannst du weiter [arbeiten</p> <p>I: Mhm]</p> <p>B1: Äh das ist gut für Typen, die (--) ich will jetzt nicht sagen, nichts im Kopf haben, aber die, die etwas fantasielos sind</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: ich habe eher das gegenteilige Problem, dass ich ZU VIELE Ideen [habe</p> <p>I: Mhm]</p> <p>B1: und (.) das dann limitieren muss.</p> <p>I: Mhm. (--) Du meintest auch, dass du das Freewriting ähm in Gruppen machst</p> <p>B1: ja</p> <p>I: Was genau meintest du damit? Kannst du das näher ausführen?</p> <p>B1: ich habe ja als Mentorin ein Semester lang Studenten betreut (.) und (.) die hatten dann auch so das Problem, wie formuliere ich, wie kriege ich genug Material zusammen. War für mich NIE ein Problem, genug Material zu [bekommen</p> <p>I: Mhm]</p>	<p>..sich frei schreiben</p> <p>..Ideen findung</p> <p>Schreibtyp/Strategien</p> <p>..Kritische Aspekte</p> <p>..Erfahrungen in der V</p> <p>..Kritische Aspekte</p>
----------------------	---	---	---	--	--

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

		<p>170 B1: Für die scheint es ein Problem zu sein, also Literaturrecherche ist immer wieder ein ganz großes Problem (---) ähm (--) Und ich habe gesehen, indem man mal diese VERKOPFTEN jungen Studenten runter holt auf eine Ebene, wo sie unbewusst etwas tun (--)</p>
		<p>171 I: Mhm</p>
..Affektive Funktion		<p>172 B1: SCHON fokussiert, aber äh nicht, das muss richtig und schön und und intelligent und modern und sonst irgendwas sein, sondern :) schreib, was dir zu diesem Thema einfällt</p>
..Erfahrungen in der V		<p>173 I: Mhm</p>
		<p>174 B1: Äh, dann zu sehen, wie sie über ihr Geschriebenes ERSTAUNT sind, zeigt MIR, dass das ein ganz wertvolles Instrument ist, und es macht ihnen sogar Spaß.</p>
		<p>175 I: Mhm</p>
..Affektive Funktion		<p>176 B1: Und man sieht dann auch, dass eben sehr unterschiedliche ähm (---) Gefühle dabei oder auch (.) Produkte dabei herauskommen, dass die, die mit der deutschen Sprache GUT zurecht kommen, sehr VIEL schreiben können, und die, die weniger gut äh formulieren können, die haben einen entsprechend ruppigen Text.</p>
..Freewriting in DaF		<p>177 I: Mhm</p>
		<p>178 B1: Aber so wie man sagt, reden (.) lernst du nur durch reden</p>
		<p>179 I: Mhm</p>
..Schreibroutine entwi		<p>180 B1: Schreiben lernst du nur durch schreiben. Und (.) da ist das eine gute Übungsphase, und es wird ja nicht benotet und es wird auch nicht gesagt, das es gut, schlecht oder SONST irgendwas ist (.) sie (.) ÜBEN, sie TRAINIEREN das Schreiben und wenn es für sie in der deutschen Sprache dann extrem schwer ist, dann können sie es ja in IHRER Sprache, man redet darüber, was HAST denn du jetzt da rausgefunden. Es geht eigentlich gar nicht um das Produkt, sondern es geht um den Prozess, und das hat mich begeistert.</p>
..Prozessbewusstst		<p>181 I: Mhm. OK. (--) Also bei den Studierenden sozusagen (---) ähm (---), ja, gibt es gewisse (--) Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Freewriting.</p>
..Freewriting in DaF		<p>182 B1: Ja</p>
		<p>183 I: Wenn ich das jetzt zusammen fasse (.) für dich aber (---) ist das nicht relevant, also du (--) hast andere Techniken, mit denen du dich (---)</p>
..Kritische Aspekte		<p>184 B1: Wenn ich ehrlich bin, ist es mir fast zu MÜHSAM,(,) weil wenn ich anfangen zu schreiben, unbewusst zu schreiben, dann bin ich in Nullkommanix bei drei Seiten</p>
		<p>185 I: Mhm</p>
..Kritische Aspekte		<p>186 B1: Es gibt ja auch diese Übung der Morgenseiten</p>
Andere Methoden		<p>187 I: Ja, mhm [(lacht)]</p>
		<p>188 B1: Die einen] gehen aufs Klo und die anderen schreiben drei Seiten voll und dann schmeißen sie es fort. Das heißt, in diesen drei Seiten IST unheimlich viel Müll</p>
		<p>189 I: Mhm</p>

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

<p>Andere Methoden</p>	<p>190</p> <p>191</p> <p>192</p> <p>193</p> <p>194</p> <p>195</p> <p>196</p> <p>197</p> <p>198</p> <p>199</p> <p>200</p> <p>201</p> <p>202</p> <p>203</p> <p>204</p> <p>205</p> <p>206</p> <p>207</p> <p>208</p> <p>209</p> <p>210</p> <p>211</p>	<p>B1: Sorry, aber es IST so.</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: Und wenn ich (das) jetzt mit Grafiken mache, mit mit diesen Clustern mache, dann reduziert sich der Müll ein bisschen</p> <p>I: Mhm. [OK]</p> <p>B1: Also] ich baue den auch immer wieder um, aber äh es ist für mich äh eben (.) nicht so anstrengend.</p> <p>I: Mhm. OK</p> <p>B1: (---) Also wenn ich mal über ein Thema schreiben will, wo ich NULL Ahnung habe (--) und dann muss ich auch sagen, Freewriting habe ich als Gruppenprozess erlebt.</p> <p>I: [Mhm</p> <p>B1: Das] macht einfach Spaß zu sehen, wie andere auch SCHREIBEN, SCHREIBEN, und das war auch bei der bei der <Name> in dem Seminar, und da hat sie gesagt und jetzt zehn Minuten. (--) Mein Gott, zehn Minuten schreiben ((l lacht)) das ist ja ein ganzer [Tag</p> <p>I: Mhm]</p> <p>B1: Kommt es einem vor, du schreibst so nach zwei Minuten guckst du hoch, was machen die (anderen), und die sind immer noch, oh dann muss ich auch noch schreiben ((l lacht)), und das heizt an, ja, und nachher bist du (eigentlich) zufrieden, weil das kommt dann, du musst erstmal diese DURSTSTRECKE überwinden, ich muss schon wieder schreiben.</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: Eigentlich hat man so ein ABER gegen dieses Schreiben. (--) Und (.) wenn die anderen aber (.) das AUCH überwinden, diese Hürde, und schreiben (), dann, dann fällst du, ich muss in so eine so eine Verfassung fallen, dass ich nicht drüber nachdenke (.) Und das ist am Anfang nicht, am Anfang ist man ZIEMLICH gestresst.</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: Und wenn du DAS überschrieben hast, DANN macht es Spaß, ja</p> <p>I: Mhm</p> <p>B1: und das ist in der Gruppe LEICHTER zu erreichen wie allein.</p> <p>I: OK (---), mhm, klingt spannend (((l lacht))</p> <p>B1: ((l lacht)). Das klingt so, als wenn du das nie gemacht hättest.</p> <p>I: Doch, doch, nein, nein sicher, auf jeden Fall ((l lacht)) ((B1 lacht)). Nein, nein, ich nehme einfach nur alles auf, was du mir erzählst ((B1 lacht)) ((l lacht)). Ich versuche mich ein bisschen zurück zuhalten, weil ja nicht ich hier im Vordergrund stehe (((l lacht))</p> <p>B1: OK. OK]</p> <p>I: Ähm (---), nein, voll interessant. (.) Also diesen Standpunkt ähm (--) , ja, der ist mir neu (---) und (---) deshalb finde ich das sehr beeindruckend.</p>
<p>..Blockaden ε</p> <p>..Anfangen er</p> <p>..Erfahrungen</p> <p>..Affektive Fu</p> <p>..Soziale Funktic</p> <p>..Anfangen erleik</p>		

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

	212	B1: Also, ich gehe mal davon aus, das ist so meine Erfahrung als Mentorin. Mal ganz abgesehen davon, dass ich ja auch Mutter bin, und wenn du dann deinen Kindern sagst, bitte tut dies, dann sagen die Nein.
	213	I: ((lacht))
..Soziale Funktion	214	B1: Wenn du deinen Mentees sagst, das ist eine gute Methode, dann gucken sie dich brav an, aber die Hausaufgaben kannst du vergessen, sie machen es [nicht.
	215	I: Mhm]
	216	B1: Wenn du aber diesen Gruppenprozess anlaufen lassen [kannst
	217	I: Mhm]
	218	B1: haben die gar keine Wahl
	219	I: Mhm
	220	B1: Und DANN ((I lacht)) spüren sie, was dabei rauskommen [kann
	221	I: Mhm]. Also durch das gemeinsame (-) [Erleben
	222	B1: Ja, ja]. Das ist [irgendwie
	223	I: Mhm]
	224	B1: förderlich (---)
	225	I: Gibt es sonst irgend, irgendwas noch, was ich vergessen habe zu fragen, oder irgendwelche Punkte (.) zum Freewriting, die dir noch einfallen?
	226	B1: (---) Ähm manchmal habe ich mir gedacht, dass zum Freewriting eine Einführung gehört und auch ein (--) quasi so eine Ergebnissicherung
	227	I: Mhm
	228	B1: Ja. Also du kannst nicht in die Klasse reinkommen oder in die Gruppe reinkommen und sagen, äh, also, das letzte Mal haben wir eure For-, Forschungsfrage bearbeitet und jetzt setzt euch hin und schreibt mal Freewriting zum (.) Thema. (.) Und dann setzt du dich hin und schreibst.
	229	I: Mhm.
..Didaktische Desiderata	230	B1: Das läuft nicht. Also es es BRAUCHT glaube ich sowas wie Auflockerung. (--)
	231	I: Mhm
	232	B1: Sowas wie äh wie ein MOTOR auch WARM gemacht werden muss, bis er optimal läuft, brauchen die GEHIRNE irgendwie FUTTER oder oder ANREGUNG oder (.) ich weiß, das ist eigentlich ähm (---) das kannst du mit Gesprächen, mit Diskussionsrunden machen, äh (--), ich weiß nicht, da, das wäre für mich interessant. Wie kommst du dahin, dass dein Gehirn bereit ist, (-) auf einmal so frei zu schreiben, weil das ist es ja gar nicht gewohnt
	233	I: [Mhm
	234	B1: Normalerweise] äh lernst du als Student strukturiert und und sag ja das Richtige (.) und dieses Freie MUSS man glaube ich irgendwie anleiten
	235	I: Mhm

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

..Didaktische Desiderata

- 236 B1: So so schlimm sich das anhört, [ja,
237 I: Mhm]
238 B1: einem Kind brauchst du es vielleicht nicht zu sagen, aber (-) diesem verkopften (.) Studenten muss man das schon [sagen
239 I: Mhm]
240 B1: dass (-) ähm, das eine UNHEIMLICH große Chance ist, etwas zu erfahren
241 I: Mhm
242 B1: (-) äh aber nur wenn du quasi den Modus wechselst.
243 I: Mhm, [OK
244 B1: WIE] wie erreichst du das
245 I: Mhm
246 B1: Und DANN ähm (-) habe ich dann auch manchmal diese Unsicherheit bei den Studenten gesehen, ja, jetzt haben sie etwas geschrieben, aber was MACHEN sie damit.
247 I: Mhm (.) Mhm ((lacht))
248 B1: Ist das jetzt GUT oder SCHLECHT, oder KANN man was damit machen? Also du KANNST was damit machen, und deshalb würde ich damit eben irgendwas WEITERES machen, nicht nur sagen, super haben wir das jetzt gemacht und jetzt gehen wir zum nächsten Thema (.)
249 I: Mhm
250 B1: Ergebnissicherung oder oder was weiß ich. Sondern äh, MIT dem Produkt ERZÄHLEN lassen, (wie ging es) also das Emotionale [ist wichtig
251 I: ja, mhm]
252 B1: Was sind WIRKLICH an FAKTEN in dem Text, was (ist) gefunden worden?
I: [Mhm
253 B1: Also] dass man eine Sicherheit bekommt, oder sich dessen bewusst ist, dass da nicht nur Quatsch drin steht oder irgendein emotionaler (.) Kokolores, sondern dass da wirklich FAKTEN drin [stehen
254 I: Mhm]
255 B1: DIE mit anderen Fakten in Zusammenhang stehen. Und diese Zusammenhänge hat man eigentlich vorher (.) rein logisch oder verkrampt gar nicht gesehen.
256 I: Mhm
257 B1: Und JETZT kann man's aber erkennen, dass du etwas schreibst,
258 UNBEWUSST schreibst, was du bewusst nicht weißt.
I: Mhm
259

13/14

Transkript und Codierungen des Interviews mit B1

..Didaktische Desiderata

260 B1: Und das immer wieder reflektieren, es ist so wertvoll (---) Wenn du irgendwo hängst, wenn du merkst äh ich bin jetzt gerade trocken gelaufen, ich ich wie wie in so einem Rad, ich ich komme nicht weiter, ja dann dann entspann mal, du kannst jetzt schlafen gehen, du kannst ein Bier trinken, aber du kannst auch schauen, ob du nicht damit (---) also das ist für mich so eine Methode (.) Probleme zu lösen

261 I: Mhm

262 B1: UNHEIMLICH wertvoll und sich dessen bewusst sein, also deshalb dieser reflexive Prozess.

263 I: Mhm. (--) OK. (---) Super! ((B1 lacht)). Wahnsinn. Echt (.) echt toll. (---)

264 B1: Das ist meine Erfahrung und

265 I: Mhm (---) [Ja

..Feedback/Austausch

266 B1: Dann] sich auch freuen (--) ähm, das hat die die Frau <Name> wirklich sehr gut vorgemacht (.) also manchmal kommst du dir wie so an der Nase gezogen vor. "Ja, WIRKLICH? Nein, DAS ist aber interessant. Ach nein" ((I lacht)). "Mhm", und ((lacht)) ((I lacht)), du glaubst du hast das Interessanteste geschrieben, was du dir nur (vorstellst). (.) JEDER hat was Interessantes [geschrieben

267 I: Mhm]

268 B1: Aber das muss auch gewürdigt werden.

269 I: Ja, (-) [ja

270 B1: und da] bist DU als MENTOR in einer [Schlüsselposition.

271 I: Mhm], mhm

272 B1: Nicht, dass die sagen, (alles so) ein Schrott (---), sondern zu sagen, NEIN, schau es dir nochmal AN (---) das ist SO wertvoll (-), ja, was ist denn daran wertvoll. OK, dann gehen wir mal REIN in den Text, was sieht denn ein ANDERER in dem Text

273 I: Mhm

274 B1: Was du selber vielleicht gar nicht siehst.

275 I: Mhm

276 B1: (Das) (.) diese WERTSCHÄTZUNG ist ist (meine ich) sehr wichtig.

277 I: Mhm (---) OK! (---) Ähm, ich denke, das sind sehr viele wichtige Punkte angesprochen worden (---) und (.) da (.) ich würde an dieser Stelle gern (.) Schluss machen (---)

278 B1: Ja

279 I: und (bedanke) mich herzlich für das Interview.

C.2.2. Transkript und Codierungen des Interviews mit B2

<p>..Erfahrungen in der V</p> <p>..Erfahrungen in der S</p>	<p>1</p> <p>2</p>	<p>1: Ok, (..) (4s), Ok, also auf dem <u>Kurzfragebogen</u> hast du angegeben, dass du im <Semester> als <u>Mentorin</u> am Schreibprogramm, also am Schreibmentoringprogramm teilgenommen hast. (.) Hast du dich <u>darüber</u> hinaus <u>auch</u> mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinander gesetzt, mit der Schreibprozessdidaktik, mit ähm, mit den <u>Methoden</u>, usw.?</p> <p>B2: Also meine <u>Beschäftigung</u> mit dem Thema hat eigentlich mit diesem Programm und vor allem mit der Ausbildung dafür <u>begonnen</u>. <u>Da</u> ich aber jetzt auch meine <Abschlussarbeit> in <Themenbereich> schreibe, habe ich mich natürlich ((lacht)) weiterhin auch ähm mit dem Thema beschäftigt, vor allem jetzt auch mit (.) Schreibprozessdidaktik und dem Schreibprozess an sich (.) also, und (.) ja, die Beschäftigung wird auch jetzt das nächste Semester halt natürlich weitergehen, wenn ich an meiner Arbeit schreibe.</p>
<p>..Erfahrungen in der Schri</p>	<p>3</p> <p>4</p>	<p>1: Mhm, (B2: Genau) Das heißt über das Schreibmentoringprogramm hinaus (.) gab es da irgendwelche anderen (.) <u>Programme</u>, oder (.) <u>Seminare</u> oder (..) auch implizit <u>in Seminaren</u> vielleicht, wo du (.) dich mit dem wissenschaftlichen Schreiben (.) <u>näher</u> auseinander gesetzt hast?</p> <p>B2: Ja, und das war eigentlich <u>davor</u>, also <u>vor</u> dem Schreibmentoringprogramm (.) Das waren <u>zwei</u> Seminare. Zum einen, ähm, das Seminar <Seminarartitel>, das war im <Semester> - schon lang her - ((lacht)) ((I lacht)), und <u>da</u> ging es eben ganz explizit auch (.) um das <u>eigene</u> Schreiben, also vor allem um das <u>wissenschaftliche</u> Schreiben, also (da) ging es um diverse Techniken, ähm, was mache ich bei Schreibblockaden, da ging es um den Schreibprozess an sich, um die Reflexion des Schreibprozesses, also das war so das erste Mal, wo ich mich wirklich so <u>intensiv</u> mit diesem Thema beschäftigt habe, (..) und dann (..) im <Semester> (..), das ist jetzt, hat jetzt eher peripher damit zu tun, aber das war ein Seminar, wo es um die Wissenschaftssprache Deutsch ging. Also kann man auch sagen, dass es ein <u>bisschen</u> in die Richtung geht (..), aber jetzt nicht, hat nicht unbedingt mit dem Schreibprozess zu tun, sondern eher mit, ja, mit sprachlichen Dingen.</p>
<p>..Fehlendes Wissen/Anle</p>	<p>5</p> <p>6</p>	<p>1: Mhm, Ok. (.) Ähm. Konntest du im <u>Verlauf</u> deiner wissenschaftlichen Schreibkarriere (.) äh, irgendwie eine Veränderung äh von deinem <u>persönlichen</u> Schreibprozess feststellen?</p> <p>B2: Ja, ziemlich sicher. Also, ich glaube schon, dass ich so, wenn ich an meine ersten Seminararbeiten denke (.), also die waren einfach (.) also da war ich in, wusste ich einfach noch nicht wirklich, was ich da mache ((lacht)) ((I lacht)), und ähm (.) ich glaube schon, dass ich immer besser gelernt habe, also, einerseits natürlich wie wissenschaftliches Schreiben <u>funktioniert</u>, also <u>wie</u> (.), also ganz formale Sachen, wie ist eine Arbeit aufgebaut, oder wie muss ich Quellen verwenden, wie mache ich Recherche (.), wie entwickle ich eine <u>Forschungsfrage</u> überhaupt. (.) Und andererseits aber auch so, habe ich <u>rausgefunden</u> für mich, irgendwie was für Techniken funktionieren gut, wie (.) kann ich mich auch immer wieder motivieren, und wie (.) kann ich die Angst vor dem leeren Blatt ((lacht)) (I: Mhm) und mal überhaupt anfangen (.) Also <u>da</u> würde ich schon sagen, dass es einen ziemlich (.) deutlichen Prozess, Entwicklungsprozess gegeben hat, <u>vor allem</u> auch dann seit diesem Seminar <Name des Seminars> , (weil) mich <u>das</u> einfach (.) ähm (.), ja, weil ich, weil ich mir da einfach vieler Dinge bewusst geworden bin (.), die ich davor einfach, ja, die mir davor nicht klar waren , die ich vielleicht <u>unbewusst</u> gemacht habe, oder gewusst habe, aber nicht so reflektiert habe.</p>
<p>..Einsatz von Methodek</p> <p>..Bewusstheit</p>	<p>7</p> <p>8</p>	<p>1: Mhm (.), also das Seminar hat einen, einen <u>entscheidenden</u> Einfluss gehabt auf deinen persönlichen Schreibprozess, wenn ich das jetzt richtig (B2: ja, definitiv), definiere? Und da, gibt es <u>sonst andere</u> Faktoren, die eine <u>Rolle</u> gespielt haben?</p> <p>B2: Mh (.), ich glaube, dass auch das <u>Feedback</u> von einerseits <u>Kolleginnen</u>,</p>
<p>..Feedback/Austausch</p>		

Transkript und Codierungen des Interviews mit B2

<p>..Feedback/Austausch</p>	<p>9</p>	<p>obwohl das eher selten, und andererseits von <u>Lehrenden</u> wahrscheinlich ähm was gemacht hat mit mir und meinem Schreibprozess, also wenn (.) es ist in letzter Zeit <u>häufiger</u>, dass ich <u>Feedback</u> bekommen habe, das war am Anfang nicht so (.) <u>regelmäßig</u>, vor allem wenn man noch frisch ist an der Uni traut man sich ((lacht)) vielleicht auch nicht unbedingt nach Feedback zu fragen, aber ich glaube <u>schon</u>, dass es (.), eben um um zu verstehen, wie Texte funktionieren, und auch, wie man selber schreibt, ist es eben gut, mal, ja, Feedback auf Texte zu bekommen, und auch, also konstruktiv, also, was was kann man verbessern, wie kann man das anders machen.</p>
<p>..Strategie</p>	<p>10</p>	<p>I: Mhm, Ok. (4s). Ähm, du schreibst ja gerade an der <Abschlussarbeit> ((lacht)) (B2: ja ((lacht)), ich beginne gerade ((lacht))) ((lacht)). Ähm, wie geht es dir dabei?</p> <p>B2: Ja, (also) ich muss sagen, ähm (.), mein Fokus war jetzt im letzten Monat eher noch das <u>Exposé</u>, für die <Abschlussarbeit>, also es gehört eigentlich schon zur <Abschlussarbeit> dazu, würde ich sagen, ähm, und ich beginne eben <u>jetzt</u> erst so richtig mit dem Schreiben und derzeit geht's mir noch ganz gut ((lacht)) ((l lacht)). Also ich habe das Gefühl auch durch das Exposé habe ich jetzt einen ziemlich klaren <u>Fahrplan</u> sozusagen, und ich weiß zumindest vom Methodischen her jetzt ganz <u>gut</u>, wie ich vorgehen werde, ähm(.) ich bin aber auch nach wie vor so am <u>Recherchieren</u>, und am <u>Lesen</u> (.), also das ist so, ein langsamer Prozess des <u>Hineinfindens</u> irgendwie, aber es (.), ja (.) ist ganz Ok.</p>
<p>..Feedback/Austausch</p>	<p>11</p>	<p>I: Was fällt dir <u>leicht</u>, oder was fällt dir <u>schwer</u>, jetzt äh konkret mit deiner <Abschlussarbeit>? Gibt es da irgendwas, ähm, wo du sagst, das fällt mir besonders leicht, das fällt mir besonders schwer oder da habe ich (.) ähm, gewisse Hemmschwellen oder Probleme?</p>
<p>..Fehlendes Wissen</p>	<p>12</p>	<p>B2: Mhm. (.) ähm, ja, wie gesagt, ich glaube (.) der ganze <u>methodische</u> Teil, der fällt mir jetzt relativ leicht, weil der eben gut vorbereitet wurde, auch in dem Semester, äh, also, das, in dem <u>Seminar</u> das ganze letzte Semester, da gab es eben viel <u>Unterstützung</u> und auch immer wieder viel <u>Feedback</u>, ähm, und ich habe das Gefühl, also ich weiß jetzt sehr <u>genau</u>, was so die einzelnen Schritte sind und ich kann das auch <u>begründen</u> und kann für mich (.) ähm rechtfertigen, sozusagen, warum ich mich für <u>das</u> entschieden habe und nicht für was <u>anderes</u>.</p>
<p>..Überlastung</p>	<p>13</p>	<p>(.) Wo ich mir aber gerade <u>eher noch</u>, also wo ich nicht soviel <u>Vorstellung</u> habe, ist so der (.), also weil es ja ein empirisches Projekt ist, also der ganze <u>Analyseteil</u>, und wie das dann auch (.) dargestellt und interpretiert wird, und so, das ist eher, da föhl ich mich gerade noch eher <u>unsicher</u>, auch wie man das dann (.), ja, wie man das dann ausformuliert, vielleicht.</p>
<p>..Feedback/Austausch</p>	<p>14</p>	<p>I: Mhm (B2: Ja), hast du da irgendwelche ähm <u>Strategien</u> (.), wie du da an diese eher schwierigen Teile herangehen kannst?</p>
<p>..Überlastung</p>	<p>15</p>	<p>B2: Ja, ich meine (.) einerseits natürlich <u>lesen</u> ((lacht)) ((l lacht)), (zusätzliche) Quellen heranziehen, und andererseits, ich merke aber auch, dass ich dann mich von den Quellen teilweise <u>verunsichern</u> lasse, und mich dann <u>verliere</u>, drinnen, also, und <u>da</u> hilft es dann auch sehr (.), also entweder mit <u>Kolleginnen</u>, die was <u>Ähnliches</u> machen, darüber zu reden, <u>oder</u> auch mit der <u>Betreuerin</u> selber, weil die eben (.) <u>mehr Erfahrung</u> hat, und meistens wenn ich <u>unsicher</u> bin und ich <u>rede</u> mit ihr, dann ist diese Unsicherheit auch gleich (.) weg, oder sie gibt mir einen <u>Tipp</u>, oder sagt, "OK, das ist gerade noch nicht der Fokus, konzentrieren Sie sich mal darauf" und (I: Mhm), also, ja, das finde ich dann ganz gut.</p>
<p>..Feedback/Austausch</p>	<p>16</p>	<p>I: Mhm. Gibt es da spezielle <u>Methoden</u> oder <u>Techniken</u>, die du jetzt <u>regelmäßig</u> anwendest?</p>
	<p>17</p>	<p>B2: Beim Schreiben allgemein, meinst du?</p>

	18	I: <u>Genau</u> , also jetzt beim Schreiben allgemein, beim Schreiben von deiner wissenschaftlichen Arbeit, Abschlussarbeit?
Andere Methoden	19	B2: Ja, also, es kommt halt darauf an (.) ähm, in welcher <u>Phase</u> quasi ich gerade bin, aber zum <u>Ideen</u> sammeln am Anfang zum Beispiel, verwende ich jetzt, extrem gerne ähm (.) äh so äh (..) <u>Brainstorming-Methoden</u> , <u>Mindmaps</u> , usw. <u>Cluster</u> vor allem ((lacht)), also ich verwende ganz viele <u>Farben</u> und ich mache das auch wirklich am <u>Papier</u> . Und, ähm, das hilft mir irgendwie gut, mal Ideen eben aufs <u>Papier</u> zu bringen, und ähm auch zu strukturieren und dann zu schauen, ok, was interessiert mich <u>wirklich</u> , wo ist (irgendwie) der rote <u>Faden</u> , was für Aspekte könnte ich hinein bringen. Mhm (.)
..Anfangen erleichtern	20	Und dann, ähm (.) ist <u>schon</u> auch eine wichtige Strategie, die ich <u>auch</u> im Rahmen von Seminaren und Ausbildungen eben gelernt habe, dieses (.) einmal, einfach mal drauf los schreiben, um irgendwas da stehen zu haben, also zum Beispiel beim Exposé habe ich es jetzt auch so gemacht, dass ich einfach mal (.), also ich hatte viel <u>gelesen</u> und wusste schon viel und dann habe ich einfach mal alles <u>runter</u> geschrieben, ohne jetzt viel auf Sprache oder auf Quellen zu achten, und dann habe ich das nachher eben überarbeitet, aber einfach damit mal was am Papier steht ((lacht)). Genau. Also das ist sicher eine wichtige Strategie.
	21	I: Mhm. ((Papier raschelt)) Ähm (5s), also dieses <u>Phasenmodell</u> der prozessorientierten Schreibdidaktik, ähm (.), kennst du das? Beziehungsweise wie siehst du jetzt konkret die <u>Relevanz</u> dieses Modells für <u>deinen</u> persönlichen Schreibprozess, <u>inwieweit</u> gibt es da (.) ähm <u>Überschneidungen</u> oder inwieweit (.) ähm, ja, passt das irgendwie zusammen?
..Erfahrungen in der V	22	B2: Ja, also ich kenne das Modell jetzt nicht genau in <u>der</u> Form, aber es ist mir natürlich bekannt, eben aus dem, aus dem, aus der Schreibmentoring-Ausbildung, und, also, wir haben auch im Rahmen des Schreibmentoring in unseren Einheiten damit <u>gearbeitet</u> , um das auch den Studierenden <u>bewusster</u> zu machen, also ich finde das ganz nützlich. Ich finde aber auch wichtig, ähm, dass man es nicht so ganz <u>linear</u> betrachtet, weil es ja eigentlich, also weil so ein Schreibprozess auch irgendwie was <u>Zyklisches</u> hat. Also es ist nicht immer so, also Schritt eins und dann Schritt zwei und dann Schritt drei, ähm, vor allem, (.) also es kommt auch nicht immer zuerst unbedingt die <u>Planung</u> , manchmal <u>schreibt</u> man auch einfach mal, und <u>dann</u> kommen die Ideen und, dann <u>später</u> schaut man sich den Text an und <u>dann</u> plant man, also, äh, <u>ich</u> finde die einzelnen Schritte total <u>gut</u> , wie sie <u>dargestellt</u> sind, aber ich finde diese (.) diese <u>Stufen</u> , das wirkt irgendwie so <u>linear</u> , das ist vielleicht problematisch in dem Modell. Ähm, (.) ich finde auch eigentlich (.), also was ich noch <u>wichtig</u> fände, ist eigentlich, dass zwischen Schritt <u>drei</u> und Schritt <u>vier</u> , also, da ist für mich so eine <u>eindeutige Grenze</u> , oder auch eine sehr <u>wichtige</u> Grenze, also für mich persönlich. Das ist das, was ich eigentlich im Schreibmentoring jetzt auch nochmal (.) <u>gelernt</u> habe, dass (.) dass es total <u>wichtig</u> ist, Schreiben und Überarbeiten wirklich <u>klar</u> zu trennen, weil sonst immer dieser innere Zensor, sozusagen reinredet und (.) dich <u>blockiert</u> beim Schreiben (.), also das finde ich für mich auch relevant, seit ich das <u>gelernt</u> habe, ähm, muss ich nicht bei jedem Satz dreimal nachdenken und und das wieder ausbessern usw. (I: Mhm), und ich schreibe einfach mal und dann fällt es mir auch leichter, das, irgendwelche Sätze weg zu löschen, weil ich ja das nur schnell runtergeschrieben habe, und wenn ich in einem Satz schon eine halbe Stunde herum feile, dann will ich den natürlich später nicht mehr weglöschen, also, das ist dann ((I lacht)) ((lacht)), also das ähm spart auch viel Zeit.
..Darstellung	23	I: Äh, ist das Mo-, siehst du das Modell jetzt als <u>hilfreich</u> für deinen <u>eigenen</u> Schreibprozess?
..Darstellung	24	B2: Äh, ich finde schon hilfreich zu <u>wissen</u> , dass sich der Schreibprozess überhaupt in so verschiedene Phasen gliedert, weil ich glaube, <u>bevor</u> ich, also
..Entlastung		

<p>..Entlastung</p> <p>..Prozessbewusstheit</p>		<p>eben vor dem ersten Seminar <Seminartitel> äh (.) war das für mich eben <u>ein großes fettes Irgendwas</u>, ((lacht)) das Schreiben, und du musst alles gleichzeitig machen und es muss, du setzt dich hin und es muss ein guter Text rauskommen, und wenn du aber weißt, quasi, dass es diese Phasen gibt, dann, nimmt das auch ein bisschen den <u>Stress</u> weg, habe ich das Gefühl. Also, oder, man <u>weiß</u> es vielleicht sogar unbewusst, dass (.), also dass man sich zuerst (.) ähm Material sucht und dann schreibt man mal, und dann überarbeitet man das, aber, das so <u>klar</u> zu wissen und zu sehen und auch zu schauen, ok, in welcher Phasen, in welcher Phase kann ich welche, welche Strategien verwenden (.) Mh, ja, das finde ich hilfreich.</p>
	<p>25</p>	<p>I: Mhm, super. (.) Ähm (.), wir werden danach noch einmal darauf zurück kommen. (.) Jetzt, ähm, in meiner Masterarbeit geht es ja um das Freewriting (.), und ähm (.) beim Schreibmentoring ähm, jetzt konkret werden ja (.) <u>viele</u> verschiedene Schreibmethoden vermittelt, ein paar davon haben hast du schon angesprochen, das Mindmap, das Clustering und so, und eben eine von diesen Schreibmethoden, äh, die also <u>meiner</u> Erfahrung nach, auch eine (.) große Rolle spielen, ist das <u>Freewriting</u>. (.) ähm, (.) Kannst du deine Erf-, deine Erfahrungen jetzt mit dem <u>Freewriting</u> äh beschreiben? (.) Wie ähm, welchen Zugang hast du zum Freewriting, wie geht es dir dabei?</p>
<p>..Blockaden abbauen</p> <p>..Ideen findung</p>		<p>26 B2: Ja, also das ist eine <u>spannende</u> Beziehung, die hat sich nämlich eigentlich auch <u>verändert</u>, also, seit ich das erste Mal davon gehört habe (.), auch in diesem Seminar eben ((lacht)) ((l lacht)), der Startpunkt für alles, (.) Ähm, am Anfang habe ich den <u>Sinn</u> davon nicht ganz verstanden, also ich habe, es ist mir nie <u>schwer</u> gefallen, also ich schreibe prinzipiell sehr <u>gern</u>, ich kann auch einfach <u>drauf los</u> schreiben und irgendwas schreiben, also mich stört das nicht. (.) Aber ich habe am Anfang nicht den Nutzen für mich selber (.) (I: Mhm) erkannt, so ganz. Und jetzt, je länger ich das jetzt mache und je länger ich das auch wirklich für (.)wissenschaftliche Arbeiten verwende und auch für kreative Sachen, aber jetzt vor allem für für wissenschaftliche Sachen (.), ähm, desto <u>mehr</u> komme ich drauf, wie <u>viel</u> es bringt, einfach, weil (.) eben, es, es wird einfach mal dieser innere Zensor quasi <u>überrollt</u>, dadurch, dass man so schnell schreibt, und, es <u>entwickelt</u> sich total viel am Papier. Man setzt sich hin und man hat vorher eigentlich keine Ahnung, was raus kommt, und man beginnt, und ich finde diesen (.) <u>Prozess</u>, dass auf einem leeren Blatt dann irgendwas auf einmal entsteht, das finde ich total spannend. (.) Also, deswegen, ja, das ist meine, also, eine absolut zentrale Technik ((lacht)) für mich.</p>
<p>..Erfahrungen in der Schri</p>		<p>27 I: Mhm, äh, das heißt, du kennst das Freewriting seit dem (.) Seminar <Seminartitel>, (B2: Mhm, genau) ähm</p> <p>28 B2: Also <u>eigentlich</u> schon <u>davor</u>, aber <u>nicht</u> unter dem Namen unbedingt. Also ich (.), ich habe in der, in der Oberstufe damals an so einem kreatives Schreiben Freifach teilgenommen, und da haben wir das <u>auch</u> teilweise schon gemacht, aber das war jetzt nicht so (.) explizit, oder so. Also mir <u>war</u> es einfach schon ein <u>Begriff</u>, dieses einfach Drauflos Schreiben und so, und nicht <u>nachdenken</u> und nicht <u>kritisieren</u> und so, beim Schreiben, aber, ja, so richtig, dann erst in dem Seminar.</p>
		<p>29 I: Mhm. Du hast ja auch schon kurz erwähnt, ähm, äh, wann du das Freewriting anwendest. Kannst du vielleicht, ähm, noch, noch drauf eingehen, wann, wann konkret, jetzt <u>in welchen Phasen</u>, ähm, du das Freewriting anwen-, ein-, anwendest?</p>
<p>Andere Methoden</p> <p>..Brainstorming</p> <p>..Einsatz Freewri</p> <p>..Rohfassung sc</p>		<p>30 B2: Mhm. Ähm, soll ich nach diesen Phasen (unv.) (I: zum Beispiel, ja), mhm. (.) Also, ich glaube, in der <u>Planungsphase</u> ist es <u>eher</u> das Clustering, aber es kann auch sein, dass ich (.) ähm, wenn ich mal schauen will, was ich eigentlich schon weiß zu einem Thema, dass ich dann zu bestimmten Begriffen (.) ähm ein Freewriting mache (.) <u>Sonst</u> ist es glaube ich (.) mhm (.), sonst ist es glaube ich <u>hauptsächlich</u> in, in Phase drei, also, bei der Rohfassung, also weil ich da einfach, ja, drauf losschreibe, und, schaue, dass</p>

Transkript und Codierungen des Interviews mit B2

<p>..Rohfassung schreiben</p> <p>..Anfangen erleichtern</p> <p>..Blockaden abbauen</p> <p>..Ideen findung</p>	<p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p>	<p>einfach mal sich die Seiten füllen, und dann (.) geht's leichter nachher.</p> <p>I: Was sind denn deine persönlichen Erwartungen an das Freewriting?</p> <p>B2: Ja, vielleicht, dass ich einfach mal auch in diesen Arbeitsfluss reinkomme, also dass ich mal (.) quasi den äh, ja <u>Blockaden</u> abbauen, einfach mal sage, ok, es ist <u>Wurst</u>, was da jetzt raus kommt, ich schreibe jetzt einfach mal zehn Minuten und dann schaue ich weiter (.), dass halt einfach mal irgendwas <u>da</u> steht, aber <u>auch</u> (.) also ich <u>weiß</u> einfach aus <u>Erfahrung</u> mittlerweile, dass <u>immer</u> irgendwelche Ideen drinnen sind, die man <u>weiter</u> verwerten kann und die man sonst vielleicht nicht unbedingt (.), auf die man sonst nicht kommen würde, vielleicht.</p>
<p>..Ideen findung</p> <p>..Rohfassung schreiben</p>	<p>35</p> <p>36</p>	<p>I: Mhm (.), ähm (.), wie, wie gehst du, mh, also beim Freewriting entstehen ja dann meistens <u>Texte</u> ((lacht)) ((B2 lacht)) (B2: Genau). Was machst du mit diesen Texten, bzw. wie gehst du mit diesen Texten um?</p> <p>B2: Ähm, also das, kommt drauf an. Die Texte, die ich mit, also ich mache manchmal auch Freewriting mit der Hand (.) Das ist aber, wenn ich, für wissenschaftliche Texte eher <u>seltener</u>, das ist eher für andere Sachen, die hebe ich auf jeden Fall alle <u>auf</u>, also ich schaue mir die auch dann nach einer Zeit immer wieder gern an, aha, ok, die Idee kommt aus dem und dem Freewriting. (.) <u>Sonst</u>, wenn ich jetzt die <u>Rohfassung</u> schreibe, oder den <u>Erstentwurf</u> für einen, für einen wissenschaftlichen Text (.), dann ist das sozusagen wirklich die, die Version von der ich dann ausgehe und, (.), die tippe ich dann auch, und die überarbeite ich dann einfach, und so wird dann langsam die Endfassung daraus. Mhm. (.)</p>
<p>..Ideen findung</p> <p>..sich frei schreiben</p> <p>..Erfahrungen in der V</p> <p>..Ideen findung</p> <p>..Einsatz Freewriting in</p>	<p>37</p> <p>38</p> <p>39</p>	<p>I: Ähm, wir haben jetzt, äh, hauptsächlich über deinen <u>persönlichen</u> Schreibprozess gesprochen. Wie ist das in den Mentorings, welche (.) <u>Erfahrungen</u> hast du mit dem Freewriting in den Mentorings gehabt, oder gemacht?</p> <p>B2: Ja, wir haben das, ähm, eigentlich öfter verwendet. Also, ähm (.) für verschiedene Themen auch, und ich habe das Gefühl, dass das für die Studierenden sehr <u>neu</u> war, also dass sie das <u>nicht</u> unbedingt kannten, und dass (.), also es gab <u>wenige</u>, die sagen, die gesagt haben, dass es ihnen <u>gar nichts</u> bringt. Also ich habe das Gefühl, die <u>meisten</u> haben gesagt, "<u>aha</u>, das war jetzt <u>spannend</u>, ähm, was da alles so <u>kommt</u> und ich habe mich jetzt <u>frei</u> geschrieben, ich hatte so einen vollen Kopf vorher und das ist jetzt alles weg", und, ähm, und eben teilweise auch dass sie neue <u>Ideen</u> gefunden haben dadurch (.) Ähm, also, wir haben das meisten-, meistens so mit fünf Minuten angefangen, und das war dann vielen noch zu kurz sogar. Also es waren schon, es waren schon eher positive Erfahrungen damit. (.) Also, aber besonders in der <u>Anfangsphase</u>, wenn man an einem Text zu arbeiten beginnt. Mhm.</p>
<p>..Blockaden abbauen</p> <p>..Einsatz Freewriting in</p> <p>..Schreibroutine entwickl</p>	<p>40</p>	<p>I: Ok, also, eher so, sozusagen, dann (.)</p> <p>B2: Ja, eins bis drei, würde ich sagen (I: eins bis drei, ok). Mhm. Mhm, genau.</p> <p>I: Ok. Ähm (.) Ja. Gibt es irgendwas, was dir noch dazu <u>einfällt</u>, jetzt generell zu dem, was wir jetzt <u>besprochen</u> haben, oder speziell auch zum <u>Freewriting</u>, zu den <u>Phasen</u> des wissenschaftlichen Schreibprozesses?</p> <p>B2: Ich <u>glaube</u>, ähm, dass man es wahrscheinlich in <u>allen</u> Phasen ganz gut einsetzen kann, also, einfach (.) ähm, um auch die <u>Angst</u> vor dem Schreiben abzubauen. Also, wenn man jetzt, ich meine, wie gesagt, ich schreibe prinzipiell sehr gern und auch sehr viel, aber wenn man jetzt nicht so gern schreibt, dann glaube ich kann man sich dadurch auch so eine <u>Routine</u> aufbauen, und dann schneller in diesen Schreibfluss auch reinkommen, also einfach mal fünf Minuten Freewriting und dann <u>gleich</u> weiter schreiben. Ich glaube, dass es ein ziemlich (.) <u>mächtiges</u> Werkzeug auch ist. Also, ich, ich</p>

Transkript und Codierungen des Interviews mit B2

..sich frei schreiben		mache das auch jeden Morgen, das sind so, also diese <u>Morgenseiten</u> , das ist ja quasi auch Freewriting, und das, ja, ich <u>brauche</u> das eigentlich schon fast ((lacht)) ((l lacht)), also das ist, das macht den Kopf so schön frei, und man kann irgendwelche Sachen quasi mit sich selber diskutieren, ja, von denen man dann befreit ist sozusagen und dann hat man den Kopf frei für andere Dinge. Also ich glaube, da ist ein großes, ja, Potenzial (.), wahrscheinlich. ((lacht))
	41	I: Ja, super! Gibt es <u>sonst</u> irgendwas, was ich <u>vergessen</u> habe zu fragen, oder irgendwelche <u>anderen</u> Punkte, die du noch ansprechen möchtest?
..Desiderata	42	B2: Mhm (...). Lass mich überlegen (...). Ja, ich finde, dass, das Freewriting in, also, oder, ich meine <u>generell</u> Schreibprozessdidaktik sollte in vielen mehr Seminaren irgendwie eine Rolle spielen, weil (.), ja, weil, weil Studierende einfach <u>Unterstützung</u> brauchen im Schreibprozess, und weil das ein, ein <u>komplexer</u> Prozess ist und ich glaube mit so ganz einfachen Tricks, wenn man die immer wieder in einem Seminar einbaut (.), dann kann man so <u>Routinen</u> entwickeln, die einem das Leben sehr viel leichter machen ((lacht)) ((l lacht)). Ich wäre <u>froh</u> gewesen, wenn ich das <u>alles</u> schon früher gewusst hätte, deswegen (...) Genau. Das vielleicht noch als Anmerkung ((lacht)).
	43	I: Ok. Danke! (B2: sehr gern) Dann, ähm, bedanke ich mich fürs Gespräch! ((lacht)) (B2: Sehr gern ((lacht))).

C.2.4. Transkript und Codierungen des Interviews mit B4

<p>..Erfahrungen in der S ..Erfahrungen in der V</p> 	<p>1 I: Ok ((räuspert sich)). (...) Also, auf dem Kurzfragebogen hast du angegeben, dass (.) du seit dem <Semester> (.) ähm als Schreibmentorin tätig bist. Und zusätzlich eben ähm seitdem an Workshops beteiligt bist. (.) Ähm (.) kannst du, oder hast du hast du darüber hinaus <u>über diese Erfahrungen hinaus</u> auch noch andere <u>Erfahrungen</u> im mit dem wissenschaftlichen Schreiben, mit der Schreibprozessdidaktik, Methodik, also (B3: Meinst du in der Vermittlung, oder (.)). Beides, mhm.</p>
<p>..Erfahrungen in de ..Einsatz von Methr ..Fehlendes Wissen</p> 	<p>2 B3: Also in der Vermittlung (.) <u>nicht</u>, ansonsten nur persönliche Erfahrungen im eigenen (.) Schreiben.</p> <p>3 I: Mhm. (...) Welche wären das konkret?</p> <p>4 B3: Ähm, ich habe eben <Jahr> die Ausbildung gemacht als Schreibberaterin und das ist genau in die Phase gefallen, wo ich meine <Abschlussarbeit> geschrieben habe und konnte (.) da zum Glück dann viele Techniken, die ich in dieser Ausbildung gelernt habe, bzw. dann auch in der Praxis des Schreibmentorings dann für die eigene Arbeit auch nutzen, die mir vorher auch nicht bekannt waren, also, ich habe die ganzen Schreibtechniken auch nie (.) so wirklich verwendet (.), sondern mich irgendwie mehr mehr oder weniger <u>durchgekämpft</u> durch andere Arbeiten und das hat mein eigenes <u>Schreiben</u> auch sehr erleichtert.</p>
<p>..Prozessorientiertheit ..Einsatz von Methode Schreibtyp/Strategien</p> 	<p>5 I: Mhm. (.) Ähm, kannst du das ein bisschen <u>näher</u> beschreiben, <u>wie konkret</u> (.) diese Techniken, ähm, oder generell einfach die dieses zusätzliche <u>Wissen</u> deine Arbeit erleichtert hat?</p> <p>6 B3: Ähm, einerseits in diesen (...) in diesen <u>Fokus</u> auf den Prozess und auf die einzelnen Stufen ist das ganze Projekt einer <Abschlussarbeit> nicht mehr so groß und und <u>unüberwindbar</u> gewesen, sondern war dann einfach in Portionen aufgeteilt und das war mir dann irgendwie (.) für mich war es dann einfach <u>leichter</u> herauszufinden, was ich in jeder einzelnen Phase auch zu <u>tun</u> habe, um nicht alles gleichzeitig machen zu müssen (.), und das zweite war einfach, grad viele Schreibtechniken, die (.) Schreibblockaden irgendwie lösen oder die helfen beim Anfangen, und (...) auch beim <u>Ideen finden</u>, auch beim Arbeiten mit mit Literatur (.) da dann immer gezielt auch mit Schreibtechniken zu arbeiten um nicht den ganzen Tag vor dem Computer zu sitzen, und es blinkt und blinkt, aber das weiße Blatt füllt sich nicht. Und dem konnte ich da irgendwie ziemlich gut (.) <u>entgegen wirken</u> durch diese ganzen Techniken, die ich (.) da gelernt habe und selbst ausprobiert habe und vieles hat mir dann <u>nicht</u> gefallen (...), ähm vieles <u>hat</u> mir gefallen und ich habe mir dann so die Sachen rausgepickt, die für mich einfach gut waren, wo ich mich wohl gefühlt habe und wo ich gemerkt habe, das passt auch, <u>in die Art und Weise</u>, wie ich an Schreibprojekte ran gehe, und wie ich (.) Dinge dann auch umsetzen möchte.</p> <p>7 I: Mhm. (...) Ok. Wenn du ähm jetzt an die Zeit <u>zurückdenkst</u>, bevor du dich mit diesem Thema näher vertraut gemacht hast - mit dem wissenschaftlichen Schreiben, mit der Schreibprozessdidaktik - ähm (.) wie wie ist es dir <u>damals</u> gegangen mit dem Schreiben, jetzt konkret mit deinem <u>persönlichen</u> Schreiben?</p>
<p>..Produktorientiertheit</p> 	<p>8 B3: Bei kleineren Arbeiten habe ich <u>nicht</u> so das Problem gehabt (.), also ich habe jetzt an sich nicht so <u>wahnsinnig</u> große Schreibschwierigkeiten gehabt, ich bin immer sehr schnell ins Schreiben rein gekommen, es hat sich dann eher bei größeren Arbeiten, so wie in der <Abschlussarbeit> oder dann eben (Beginn) <Abschlussarbeit> gezeigt, dass dieses (.) diese <u>Idee</u>, die man vom Schreiben hat auch nicht auf größere Arbeiten unbedingt anwendbar ist, also ich war auch jemand, ich habe mich hingesetzt und ich habe mir zuerst ungefähr überlegt, was ich schreibe und dann gefühlt vom ersten Wort bis zum letzten das in einem <u>durch</u> geschrieben, und (.), das <u>war</u> es dann eigentlich, auch nicht mehr wirklich überarbeitet, sondern, sondern das Gefühl gehabt, das muss beim <u>allerersten</u> Rausschreiben auch passen, und bin</p>

Transkript und Codierungen des Interviews mit B3



da stundenlang oft bei einem Satz dann irgendwie festgesteckt, weil ich das Gefühl gehabt habe, der muss von Anfang an perfekt sein, das muss einfach vom ersten bis zum letzten Wort runtergehen und dann gibt man das ab (.), was einfach viel Frustration erzeugt hat, wenn man dann immer wieder irgendwie stecken bleibt in der Arbeit oder dann eigentlich die eigene Idee verliert und den Aufbau total verliert, wenn man sich dann so auf diese Wortebenen (.) bewegt, und sich dadurch so so einschränken lässt (..) und (.) ja, also da hat es dann schon geholfen, auch mit anderen Dingen mal ranzugehen und auch (.) bewusst auch Techniken dann zu nehmen, die jetzt aus dem kreativen Schreiben kommen und dann vielleicht gar nicht so, auf den ersten Moment, (.) so wissenschaftlich wirken (!: Mhm), zum Beispiel ein Freewriting oder Cluster, was ich viel mache, einfach um (.) um Ideen zu sammeln, um einfach mal ein bisschen freier zu denken und nicht gleich so dieses Korsett im Kopf zu haben.

9 I: Gab es irgendwie auch ähm Sachen, wo du eben vorher (.) wo du dir einfach von Haus aus schon leichter getan hast (.) beim Schreiben?

10 B3: Ähm, leichter getan als andere, oder was meinst du?

11 I: Ja, oder wo du sagst - also, ich habe jetzt ein bisschen rausgehört, dass äh dass es einfach auch bestimmte ähm Schwierigkeiten gegeben hat, die sozusagen durch diese Techniken, die du erlernt hast - und Methoden - ähm dir dann das Leben in weiterer Folge schon ein- um einiges erleichtert haben. Gibt es auch irgendwas, wo du sagst, ähm, (.) das hat war von Anfang an an eigentlich kein Problem, oder dieser spezielle Bereich hat von Anfang an eigentlich beim Schreiben immer gepasst.

12 B3: Also ich habe mir nie besonders schwer getan, Themen zu finden, zu einer Fragestellung zu kommen (.) und Literatur zu suchen und zu finden (!: Mhm) und damit irgendwie zu arbeiten, das war eigentlich nie wirklich ein Problem. (.) Also, ich glaube, ich hätte auch ohne ((räuspert sich)) ohne diese Schreibtechniken, die ich da kennen gelernt habe, weiterhin wissenschaftlich schreiben können, das wäre nur für mich einfach ein bisschen mühseliger und weniger freudvoll gewesen. (..) Aber es (..) war eigentlich jetzt nicht von Anfang an - ich bin dann natürlich auch im Laufe des Studiums irgendwie reingekommen, aber (.) das hat eigentlich immer ganz gut funktioniert, so der Anlauf, die (.) die Hürden kamen dann im im Rohtext schreiben, in den Gedanken, das muss von Anfang an perfekt sein, und auch sprachlich perfekt und inhaltlich perfekt und dass man dann einfach nicht weiterkommt. (.)

13 I: Mhm. Äh, kannst du nochmal kurz erläutern, ähm, wo du irgendwie, ähm, was du irgendwie meinst, was dir jetzt sehr viel geholfen hat. (.) Jetzt, ähm, diese Ausbildung (.) Erkenntnisse, die du in dieser Ausbildung gewonnen hast, gibt es da irgendwas, wo du sagst, das war jetzt die Erleuchtung, das hat mir jetzt super weitergeholfen, im Vergleich zu vorher. (..) Oder war das mehr so ein Prozess?

14 B3: Es war auf alle Fälle ein Prozess, aber es gab in diesem Prozess so ein paar so Punkte, die (.) dann irgendwas ausgelöst haben, also einerseits überhaupt mal der Prozess, es als Prozess zu sehen, was ich auch vorher gemeint habe, und auch so aufzuteilen, und zu verstehen, dass dass man nicht von Anfang an alles macht, sondern (.) das einzelne Bereiche sind, und zum anderen ähm gerade (.) ähm die (.) Schreibtechnik von (.) also so bestimmte Arten des Freewritings, die mir einfach wahnsinnig geholfen haben (..).

15 Wobei ich gerade am Anfang da sehr ablehnend war, ich habe mal vor, schon vor dieser Schreibausbildung in irgendeinem Seminar mal (.) dieses Freewriting kennen gelernt, und damals war das ein ein total freies, völlig ungelenktes, so (jetzt) schreib mal zehn Minuten und ich fand das furchtbar (..). Ich weiß noch, dass ich mich hinterher wahnsinnig aufgeregt habe, das war jetzt irgendwie verschwendete Zeit ((! lacht)) und ganz ganz furchtbar und

Transkript und Codierungen des Interviews mit B3



(.) im Rahmen des Schreibmentorings habe ich da verschiedene Arten kennen gelernt, die dann eben für mich auch gepasst haben, die einfach fokussierter sind, und da sind einige dabei, die ich einfach wahnsinnig gern und oft nutze (.) (I: Mhm), und die mir helfen, auch einfach in meine eigene Sprache zu kommen, oder (.) Dinge aufzubauen (.), ein bisschen halt so (.) die innere Zensur ein bisschen zu überlisten.

16 I: Mhm. Kannst du das näher erläutern, welche speziellen Arten des Freewritings wären das?

17 B3: Ähm, mit was ich extrem gern arbeite, ist diese Technik des äh Briefs an die Tante (.) (I: Mhm), wo man da so wirklich ganz gezielt in in Briefform (..) schwierige Inhalte versucht möglichst einfach und nachvollziehbar jemand anderem näher zu bringen (..). Das finde ich einfach (.) einerseits wahnsinnig gut, um die eigene Stimme zu finden, gerade, wenn man viele Texte liest und man das Gefühl hat, man kann das irgendwie nicht paraphrasieren, oder nicht irgendwie in den in den eigenen Text einbauen (I: Mhm), weil das ist ja schon so gut gesagt, ((I lacht)) und es ist schon so perfekt (..), da finde ich das wahnsinnig gut, um ein (.) eine Idee davon zu kriegen, wie man es selbst nochmal erklären könnte.

18 Andererseits ist es gerade beim Lesen eine wunderbare (.) Technik, in Kombination um einfach zu überprüfen, ob man es verstanden hat, das ist (.), finde ich auch immer etwas, was sehr gut funktioniert, wenn ich etwas lese (.) und versuche es jemand anderen zu erklären, dann merke ich in dem Moment, ob ich es erklären kann oder nicht, was ich verstanden habe, was nicht, wo ich vielleicht nochmal nachlesen sollte (..), also das (..) verwende ich viel und oft und gerne, das ist so eine (.) eine der Arten von Freewriting.

19 I: Also, wenn ich das richtig verstehe, verwendest du das Freewriting dann sozusagen beim Lesen (.), und äh beim Feilen, beim beim Text schreiben.

20 B3: Hauptsächlich, ich verwende es aber schon auch beim (..) Ideen finden auch, obwohl ich da eher der (I: Mhm) der Clustermensch bin, wenn ich noch nicht weiß, wo was hingehört, versuche ich es eher zu visualisieren (..), also so in der allerersten Phase des Ideen findens wahrscheinlich nicht, wenns wenn die Idee ein bisschen konkreter wird und wenn es in Richtung Struktur geht, dann verwende ich auch gern so Techniken, wie den den Fokus Sprint, dass ich mich wirklich auf die Sache konzentriere, und versuche, zehn Minuten in diese Richtung zu denken, und mich jetzt nicht durch andere Gedanken ablenken zu lassen, weil sich da sehr oft dann auch einfach ein Aufbau ergibt, oder (..) beginnt zu ergeben, dass man dann weiß, was das ungefähr werden soll, nachdem das halt bei einem Cluster ja doch sehr offen und sehr frei und einfach nur irgendwie verbildlicht ist, wo die eigenen Gedanken so rumschwirren (.), hilft das mir persönlich sehr oft, um das wieder ein bisschen einzusammeln und (.) ein bisschen in eine Form zu bringen, und auch zu merken, ok, das kann man weglassen, das war wahrscheinlich doch nicht so wichtig (I: Mhm), ich sollte mich vielleicht mehr auf das konzentrieren (.), also durchaus auch in der Phase.

21 I: Mhm, Ok, also sehr vielseitig.

22 B3: Es sind gute Techniken. Kann man, kann man sehr vielseitig einsetzen ((I lacht)), von daher ist es gut.

23 I: Mhm. (.) Ok. (..) Ähm (..) du schreibst ja gerade an deiner <Abschlussarbeit> (.) Wie wie geht es dir damit?

24 B3: Also ich bin mit meiner <Abschlussarbeit> noch ganz am Anfang, also beim Ideen finden, von dem her würde ich es jetzt auf Schreibtechniken umlegen, bin ich noch mitten im Clustern (.), und ähm (..) versuche da noch irgendwie (.) überhaupt mal zu einer Forschungsfrage zu kommen. Bin da

Transkript und Codierungen des Interviews mit B3

<p>Andere Methoden</p>	<p>25</p>	<p>ganz am Anfang (.), verweide da jetzt eigentlich nichts an an Freewriting (.), weil es für mich noch überhaupt nicht klar ist, was wo hingehört, was mich (.) was mich <u>alles interessiert</u> und wie ich das alles irgendwie <u>zusammen bringe</u> (.) und das ist so der ganz (.) einer der <u>ersten Schritte</u>, würde ich mal sagen (.) zur fertigen Arbeit, ((lacht)) die dann irgendwann hoffentlich kommt ((l lacht)), aber im Moment ist es das ganz ganz rohe Ei, das noch ein bisschen gebrütet wird, und (..) Ok, also nicht das viele Schreiben, sondern mehr das Ideen sammeln noch.</p>
<p>..Produktorientiertheit</p>	<p>26</p>	<p>I: Jaja, mhm. Naja, das ist ja auch ein Teil dieser (.) ähm (.) dieses Arbeitsprozesses.</p>
<p>..Entlastung</p> <p>..Planungsinstrumente</p> <p>..Prozessbewusstheit</p> <p>..Fehlendes Wissen/A</p>	<p>27</p> <p>28</p>	<p>B3: <u>Genau</u>, also eben, aber <u>ganz am Anfang</u> noch, (I: Genau) der oft sehr <u>unbefriedigende</u> Teil, wenn man das Gefühl hat, man macht nichts (.), weil kein <u>Produkt</u> da ist, und man hätte gerne irgendwas (I: Mhm ((lacht)), ja).</p> <p>I: Genau. ((Blätter rascheln)) (unv.) ähm, <u>Stufenmodell</u> oder <u>Phasenmodell</u> des wissenschaftlichen Schreibprozesses (.) Ähm, das hatte ich dir ja auch schon <u>geschickt</u>. (..) <u>Kennst</u> du das, ist dir das <u>geläufig</u>? Bzw. was ähm (..) was was <u>hältst</u> du davon oder anders formuliert (.) wie ähm siehst du da die <u>Relevanz</u> dieses <u>Modells</u> für <u>dein konkretes persönliches</u> Schreiben.</p> <p>B3: Wie eben schon vorher gesagt ähm (.) habe ich dieses Modell auch kennen gelernt bei der (.) Ausbildung (.). Das war mir davor <u>nicht</u> bekannt, und ich finde es ganz fantastisch, weil es diese diesen Riesenbrocken eines Schreibens (.) eines <u>Schreibprojektes</u> einfach in kleine Portionen und kleine <u>Stufen</u> aufteilt, und man kann sich genau darauf konzentrieren, ok, was (.) was soll ich jetzt machen oder was kann ich jetzt machen, was wäre einfach vorgegriffen, das macht wenig Sinn, wenn ich (.) noch irgendwie mitten im Ideenfinden stecke, mir schon zu überlegen, wie denn bitte die die Struktur sein sollte oder wer, <u>wer</u> das dann jetzt <u>Korrektur</u> liest, das ist dann einfach viel zu weit gegriffen (..). Ähm, und was ich (.) immer schon fantastisch fand an diesem Modell ist einfach wirklich dieser dieser Schnitt, dass es eine <u>Rohfassung</u> gibt, und dass <u>dann</u> die Überarbeitung kommt, (.) und dass man <u>dann</u> nochmal, also dass ein <u>Feedback</u> kommt, im Idealfall man nochmal überarbeitet, und <u>dann</u> erst <u>korrigieren</u> lässt (.) oder es selbst macht, je nachdem, dass man es einfach auftrennt, weil also ich glaube ich habe selbst auch <u>wahnsinnig</u> oft Rohtexte eigentlich abgegeben, und diesen <u>Schritt</u>, also diese letzten zwei <u>Schritte</u> irgendwie <u>weggelassen</u>, oder man hat nochmal <u>korrigiert</u>, aber dieses (.) nochmal Überarbeiten (.) ist eigentlich davor bei mir <u>sehr oft</u> weggefallen (.) und ich habe auch gar kein <u>Bewusstsein</u> dafür gehabt, dass (.), dass man eigentlich zuerst einen <u>Rohtext</u> schreibt, der auch wirklich roh <u>ist</u> und der auch roh <u>sein darf</u> (.) und man von dem aus dann weiter arbeitet und ihn (.) verbessert, im Idealfall mit einem Feedback von anderen Menschen noch. (...)</p>
	<p>29</p>	<p>I: Das heißt, ähm (.) wenn ich das richtig verstehe, dann findest du das <u>Modell</u> für dich persönlich sehr <u>hilfreich</u>.</p>
	<p>30</p>	<p>B3: <u>Sehr</u> hilfreich, ja.</p>
	<p>31</p>	<p>I: Mhm. (...), Ok. (.) Ähm (.) Beim äh <u>Schreibmentoring</u> (.) werden ja (.) viele verschiedene <u>Schreibmethoden</u> auch vermittelt (.) unter anderem eben auch das Freewriting. Äh, du hast jetzt schon <u>sehr viel</u> darüber erzählt, wie es, wie <u>dein</u> Zugang zum Freewriting ist (.), wir haben jetzt auch schon über die diese <u>Phasen</u> über dieses Phasenmodell <u>gesprochen</u>. Ähm, mit der mit dem Fokus auf deinen eigenen persönlichen Schreibprozess. Wenn du jetzt an die deine Beraterätigkeit denkst, kannst du <u>da</u> auch deine (.) Einstellung oder deine Erfahrungen mit beiden, also einerseits mit dem <u>Phasenmodell</u> und andererseits auch mit dem <u>Freewriting</u>, ein bisschen erläutern?</p>
	<p>32</p>	<p>B3: Also ich habe schon <u>immer wieder</u> das Gefühl, dass dieses <u>Phasenmodell</u> den <u>wenigsten</u> Studierenden <u>bekannt</u> ist, (und es gab) sehr oft, wenn wir</p>



das vorstellen, dann so ein Aha-Moment (.), habe auch immer das Gefühl, dass das jetzt wirklich hilfreich sein kann, dass das jetzt nicht nur mir geholfen hat, ((lacht)) sondern glaube ich allgemein sehr hilfreich sein kann, weil es (..) eben etwas sehr sehr Großes ein bisschen portioniert und deswegen (..) überschaubarer macht. (.) Also ich habe da nur positive Rückmeldungen auch irgendwie bekommen, wann immer ich irgendwie dieses Modell vorgestellt habe (..) Wir versuchen auch, bei diesen Workshops uns immer dann an einzelne Phasen zu halten und (den Studierenden) auch zu vermitteln (.) dass das jetzt die und die Phase quasi darstellt, wo wir bestimmte Techniken machen (..)

33 Ähm (.) Zum Freewriting wolltest du auch? Oder die (I: Genau). (.) Beim Freewriting (.) ist es sehr unterschiedlich (.), also ich kriege schon immer wieder mit, dass es vielen Leuten (.) gefällt auf Anhieb, wenn wenn sie das das erste Mal ausprobieren (.) dass (.) sie viel Freude daran haben und auch sofort irgendwie, "ja mach ma nochmal" und "werde ich einsetzen". Manche sind da von Anfang an (.) dagegen (I: Mhm) (.) Ich glaube, das ist bei all diesen Techniken, dass es (.) Schreiben ist einfach so was Persönliches und so was Individuelles, dass es halt nicht die eine Technik für alle gibt (..) Ich glaube auch, und ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass manche dann, wenn sie das zweite, dritte Mal (.) diese Schreibtechnik anwenden, dann (.) vielleicht daran Gefallen finden, manche auch einfach nie, weil das einfach nicht ihre Art ist. Muss man dann glaube ich auch einfach akzeptieren (.), und auch den Mensch nicht dazu zwingen, genau diese Technik anzuwenden.

34 Aber meistens (.) ist das Feedback eigentlich sehr (.) sehr positiv (.), gerade auch ähm bei Studierenden, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, weil es, was ich oft höre, ein ein sehr (.) zwangsfreies Schreiben ist. Sonst ist das Schreiben immer mit dieser automatischen Korrektur im Kopf und diese Angst, dass man jetzt irgendwas äh Grammatikfehler machen könnte oder falsche Wörter nehmen könnte. Und dadurch, dass das sowas (.) Intimes ja ist, also so ein Freewriting gibt man ja eigentlich nicht aus der Hand, das ist ja, sagen wir auch den Studierenden immer was ganz Persönliches, und das für sie (unv.) nicht vorlesen oder sonst irgendwas (.), hat ja sehr oft, glaube ich, diesen positiven Effekt, dass sie mal einfach schreiben können, ohne darauf zu achten, bestimmte Artikel (.), stimmt die Grammatik, wie wie auch immer, und dass dann vielleicht auch schon mal einiges (.) wieder (.) löst oder einen Zugang auch schafft zum Schreiben, der (.) auch ein bisschen lustvoller sein kann als dieses quälende wissenschaftliche Schreiben, wenn man das Gefühl hat, man fühlt sich einfach in der (.) in dieser Sprache des der Wissenschaftssprache noch nicht wohl (..), dann (.) hilft das Freewriting vielleicht auch manchmal (.), da ein bisschen reinzukommen (...)

35 I: Mhm. (.) Ähm, gibt es sonst noch etwas, was dir zu dem Thema einfällt, jetzt, äh was dein persönliches Schreiben betrifft, und andererseits eben was (.) deine Tätigkeit als Mentorin betrifft, oder als Schreibberaterin?

36 B3: Ähm, eine Frage, die ich für mich noch nicht geklärt habe, und wo ich auch immer wieder rum experimentiere, ist die Frage, in welcher Sprache (.) geschrieben werden soll, das finde ich eigentlich ganz spannend, also es ist klar, wenn es darum geht (.), man schreibt gerade an einem Rohtext auf Deutsch, dann finde ich es unglaublich gut, auf Deutsch davor (.) irgendeine Art von Freewriting zu machen, um eben in die Sprache reinzukommen, das was ich auch vorher gemeint habe, um mal ein bisschen zwangfreier (.) und leichter in die Sprache zu kommen, weil das dann vielleicht helfen kann, wenn man sich dann wirklich zehn Minuten später, sagen wir mal, an den Computer setzt und die Arbeit schreibt (.), man da schon einfach ein bisschen (wie) aufgewärmt ist (.), in anderen Phasen bin ich mir aber nicht sicher, ob es nicht wirklich dann immer in der Sprache sein muss, in der schlussendlich die Arbeit geschrieben wird (..). Von meinem Gefühl her und auch ein bisschen von den Rückmeldungen der Studierenden, glaube ich, dass es gerade, wenn es um, noch um Themenfindungen geht, ähm, oder um darum sich so ein bisschen auch die Struktur zu überlegen (.), dass es da vielleicht auch (.) hilfreicher

..Freewriting in DaF/D
Schreibtyp/Strategien



..in die Sprache reinkc

..Freewriting in DaF/D



wäre, es sich es in einer Sprache zu schreiben, in der man sich wirklich wohl fühlt, (..) um sich einfach auf andere Dinge konzentrieren zu können (.), aber da bin ich mir selbst überhaupt nicht sicher, und ich finde das sehr spannend, und ich versuche da ((lacht)) auch immer ein bisschen (..) in den Workshops ähm zu experimentieren und zu schauen, was da von den Studierenden kommt (..), also, wenn du dazu irgendwelche (..) Forschungsergebnisse kennst ((I lacht)), würde mich das äh sehr interessieren. (..) Aber vielleicht gibt es da auch nicht diese strenge Aufteilung, vielleicht ist das ähm, wie auch sonst mit generell mit Schreibtechniken und und Schreibtypen, vielleicht ist das einfach auch eine Geschmacksache, und eine (..) (I: ja) eben ein individueller Zugang, dass manche sagen, ich schreibe lieber in der und der Sprache (..) oder ich schreibe immer auf Deutsch, wenn (eben das) das Produkt, das irgendwann rauskommt auf Deutsch sein (.) soll oder muss.

37 I: Mhm. Was mir jetzt noch spontan einfällt, wäre auch irgendwie die Frage, ähm, ob ihr oder ob du in den Workshops, jetzt zum Beispiel mit Studierenden nicht deutscher Erstsprache (..) beim Freewriting jetzt anders vorgeht (..) als wenn du es als wenn jetzt Studierende deutscher Erstsprache in den in den Workshops sind. (B3: Du meinst in der Anleitung?). Ja, genau, gibt es da einen Unterschied, habt ihr da, geht ihr da anders vor? (B3: Ähm) Vermittelt ihr das auf andere Art und Weise oder gibt es da unterschiedliche (..) [auch Varianten?

38 B3: Im Großen und Ganzen] nicht wirklich. (..) Vielleicht manchmal, was die was die Ziele betrifft, dass wir, wenn es eben darum geht, ins Schreiben zu kommen, wenn man sich jetzt wirklich (..) beim Rohtext schreiben befindet, dass wir nochmal extra dazu sagen, dass es auch darum geht, in die Sprache reinkommen (..), was wahrscheinlich bei Erstsprecherinnen nicht so häufig nochmal wirklich extra betont wird, obwohl es natürlich auch da irgendwie ein wichtiger Punkt ist (..) Ansonsten vielleicht nur die Unterscheidung, in welcher Sprache geschrieben wird, dass wir das dann auch (..) begründen (..), "schreibt in der Sprache, in der ihr jetzt gerade wollt (..), in der ihr euch wohl fühlt, oder schreibt auf Deutsch, weil (..) " was auch immer dann kommt. Das glaube ich, wäre der einzige Unterschied, ansonsten vom generellen Erklären, was was ist, wie die Methode funktioniert, ähm, was sie bringen soll (..) mache ich eigentlich keinen wirklich großen Unterschied in der Anleitung.

39 I: Mhm, ok. (...), Ja, sehr spannend. (..) Wir haben jetzt schon (..) viel (..) gesprochen über ähm die Schwerpunkte (..) dieses Interviews (..), Ähm, also ich wäre jetzt praktisch am Ende mit meinen Fragen, außer dir fällt noch irgendwas ein, was du noch anmerken möchtest. (..) Oder wo du sagst, wo du irgendwie das Gefühl hast, das wurde jetzt vielleicht zu wenig besprochen oder da gibt es vielleicht noch einen Punkt, der mir spontan einfällt.

40 B3: Muss ich dich leider enttäuschen ((I lacht)) ((lacht)). Mir fällt (gar) nichts mehr ein.

41 I: Ok, na super. Dann bedanke ich mich recht herzlich.

42 B3: Gerne.

C.2.4. Transkript und Codierungen des Interviews mit B4

	1	I: Ok. (.) ((räuspert sich)). Du hast also an zwei Semestern als Schreibmentor am Schreibmentoring-Programm teilgenommen. (B4: Genau). Ähm (.) Hast du darüber hinaus auch noch <u>andere</u> Erfahrungen mit dem <u>wissenschaftlichen</u> Schreiben, mit der <u>Vermittlung</u> von wissenschaftlichem Schreiben, mit der Schreibprozessdidaktik?
..Erfahrungen in der Schi	2	B4: Ähm, also bis zur <u>Ausbildung</u> zum Schreibmentoring (.) nur als <u>Studierender</u> , also im Rahmen des <u>Studiums</u> eben, diese Einführung in wissenschaftliches Schreiben und das <u>Praktizieren</u> davon, mehr oder weniger. Ähm, während der Ausbildung in dem Semester, also im <u>ersten</u> Semester, als es gemacht wurde, habe ich auch bei der <Name> ein <u>Seminar</u> im <u>DaF/DaZ-Studium</u> gemacht mit dem Titel <Seminarartikel>, also da war das sehr, das war sehr überschneidend mehr oder weniger (.) Ähm (.), dann war ich das, also <u>ein</u> Semester als Mentor, das <u>zweite</u> Semester als Mentor in der <Studienrichtung> und daran <u>anschließend</u> eben <u>weiter</u> praktiziert als <Funktion> über den <u>Sommer</u> (.), genau. Also <Funktion>, das war das gleiche, nur halt nur über den Sommer (.) für die Bachelor-Abschluss- (..) Studierenden der <Studienrichtung>, da ist das Curriculum ausgelaufen, und das war so ein Programm, dass man die beim Schreiben unterstützt. Da gab es vier <Stellen> (.) und da war der Zustrom auch geringer als erhofft und erwünscht. Ähm, also das war halt die <u>weitere</u> Erfahrung und dann im darauffolgenden <Monat>, <Ende Monat> bin ich hierher gekommen, also als <Jobbezeichnung> im <Arbeitsort>, ursprünglich als <Jobbezeichnung> <u>angefordert</u> zumindestens, und habe da eigentlich sofort auch, ähm, in die bin in die <Zielgruppe> Betreuung eingestiegen, mehr oder weniger, also durch ähm (.) Schreibpeergroup-, gruppen, <u>Schreibpeergruppen</u> (.) haben wir gestartet, oder versucht, also ähnlich wie das Mentoring, also (mich) als <u>Schreibmentor</u> und eine Gruppe zu formieren, und die beim Schreibprozess zu begleiten, ein bisschen zu <u>reflektieren</u> , <u>anregen</u> und Techniken usw. vermitteln. (.) Und, ja, was sich halt immer <u>weiter</u> entwickelt hat, also dass ich dann in der <u>Einzelberatung</u> aktiv wurde (.), also ab und zu eine <u>Einzelberatung</u> für Studierende, die an einer Abschlussarbeit schreiben, gebe und jetzt auch mittlerweile Workshops abhalte, und die (.) <u>mehr oder weniger</u> , also <u>auch</u> mit dem wissenschaftlichen Schreiben immer in Verbindung stehen. (Bei mir) im Moment mehr mit Fokus <u>Sprache</u> , also (mein Metier) (.) DaF/DaZ und die Sprachwissenschaft, also die (.) angewandte Sprache sozusagen, dass man da ein bisschen was <u>anbietet</u> hier in dem Haus, an <Institution>, wo es sowas (eigentlich) einfach nicht gibt (.) bis bisher. Ja, (.) das ist so mal im Überblick ((lacht)).(.) Wie ist da) Was mir dazu einfällt.
..Erfahrungen in der V	3	I: Wie ist da so der <u>Zulauf</u> (.) oder [mit (.) die Annahme des Angebots?
..Erfahrungen in der Vern	4	B4: Bei den <u>Workshops</u> , die Workshops sind relativ <u>gut</u> ausgelastet - also relativ gut - wir haben ein <Programm> ähm, also ähm eine <Programmreihe> <Titel>, so klassisch, also <u>schreibprozessorientiert</u> , eben. Ähm, vierteilig, die die Kollegin macht, und die ich dann, wo ich dann einsteige auch jetzt, (.), ähm, das immer sehr <u>gut</u> , also immer <u>ausgebucht</u> (.), die genauen Zahlen weiß ich jetzt nicht im Kopf und weiß ich nicht, wie weit ich das offenlegen darf (.) Ähm, aber die sind ganz <u>gut</u> ausgebucht, die <u>anderen</u> , die <u>offeneren</u> Programme, da versuchen wir verschiedenste Formate aus, weil hier die Nachfrage eben nicht so groß ist. Also bei Peergruppen, Schreibgruppen, Schreibwerkstatt, individuelle Schreibgruppen, wir haben da verschiedene Formate <u>probiert</u> und probieren sie weiterhin, und <u>da</u> ist die Annahme, es ist <u>sehr</u> zurückhaltend, sagen wir mal so, und <u>sehr</u> überschaubar. Auch bei den Einzelberatungen, obwohl wir sehr <u>geringe</u> Kapazitäten haben, sind die auch nicht voll ausgelastet. Aber das ist dann auch wieder eine <u>interne</u> Sache, wie da die Regelungen sind für die Studierenden usw. Da probieren wir sehr viel Verschiedenes aus, wir haben halt <u>Vermutungen</u> , warum das nicht so sehr ausgelastet ist, eben dass (.) das Wissen darüber, was wir machen, was wir darunter verstehen, was schreibprozessorientierte Didaktik ist, ähm, dass das Wissen, das <u>Bewusstsein</u> noch nicht da ist, dass die <u>Schreibkultur</u> , die wir fördern wollen, das Verständnis noch nicht so da ist, oder dass wir es noch nicht geschafft haben, das so zu vermitteln und die Leute so zu informieren,

..Erfahrungen in der Vern

dass sie konkrete Vorstellungen darüber haben, (.) was dazu kommt, ist hier <Institution>, da ist der Stundenplan für die Studierenden etwas anders als auf <Institutionen>, wie ich als <Mitglied einer Institution> sozusagen mitbekommen habe, (.) es ist extrem dicht, und teilweise berufstätige Studierende, also die finden sehr wenig Zeit, um extracurriculare Angebote auch noch in Anspruch zu nehmen. Ähm, also der Zeitfaktor (.), der spielt da auch gewiss eine Rolle, und auch der Nutzenfaktor, also ähm (.) wozu brauche ich wissenschaftliches Schreiben, diese Frage kommt oft, wenn ich hier in einer Ausbildung, in einer praktischen Ausbildung bin. Oder in einer Ausbildung, (.) äh, die für meine Berufsprakt, Berufspraxis, für meine Berufstätigkeit eigentlich vorbereitend ist, und nicht für wissenschaftliches Arbeiten oder Forschen im weiteren, oder im weiteren Sinne. Also auch dieses Verständnis ist da, gilt es ein bisschen zu (.) ähm, zu unterfüttern, oder verschiedene Perspektiven drauf zu lenken, dass es sich nicht beschränkt auf Schreiben ausschließlich für wissenschaftliche Arbeiten, für Forschungsarbeiten, sondern dass man da auch berufliches Schreiben mit rein nimmt, also Berichte schreiben, Protokolle schreiben, je nachdem, die <Institution> ist relativ breit gefächert, es gibt im Sektor <Studiengang>, also <Ausbildung> und <Bereich> in diese Richtung, es gibt den <Studiengang>, es gibt <Studiengang>, es gibt <Studiengang> (.), ähm (.), gibt es noch einen <Studiengang>? (..) Fällt mir jetzt nicht ein. ((l lacht)). (Sollte es) noch einen geben, ist es nicht böse gemeint, aber es ist extrem breit gestreut und <Bereiche>, ähm (..) ja, und da ist halt auch der große Unterschied zu den <Institutionen>, egal, welche man hernimmt, <Fakultät>, sind (also) gerade in den <Fakultät> ähm (.) hat Schreiben einen anderen Stellenwert auf jeden Fall als eben in diesen berufsorientierten Ausbildungen. (.) Ja, das waren so die drei Faktoren, die wir (.) vermuten, oder die auf jeden Fall eine Relevanz haben, (.) hinsichtlich der zurückhaltenden Annahme der (.) Angebote. Und da versuchen wir eben für die Zielgruppen mehr oder weniger passende Angebote und Formate zu erstellen und auszutesten und auch Rückmeldung einzuholen. Und das Ganze zu evaluieren.

5 I: Was sind so die Schwerpunkte von den Angeboten? (.) Jetzt, inhaltlich gesehen?

6 B4: Inhaltlich gibt es bei der klassischen Workshopreihe <Titel> ähm, da ist es eben Planen, Strukturieren, (.), was ist wissenschaftliches Schreiben, also auch den Sinn und Zweck des Ganzen, (was) ist Lesen, Argumentieren und Zitieren, Überarbeiten. Also mehr oder weniger an die ähm Schreibphasen auch angelehnt. (.) Das ist so die klassische Reihe, die eventuell auch noch erweitert wird, ähm nach den entsprechenden Bedürfnissen und Rückmeldungen der Studierenden (.), dass man mehr fürs Argumentieren und Paraphrasieren, dass man mehr in die Richtung auch macht, oder da auch noch ein extra Angebot schafft. (.) Äh, die anderen Workshops, die beziehen sich jetzt auf Sprache, das ist einmal Rechtschreibung, also das hat nichts mit wissenschaftlichem Schreiben zu tun, (oder) einfach, weil es hier nicht angeboten wird, um zu sehen, was die Studierenden so interessiert überhaupt, also Rechtschreibung auch unterschiedliche Themen, Beistrich, Groß-, Kleinschreibung, Getrennt-, Zusammenschreibung, oder überhaupt einen allgemeinen Crashkurs, ähm, (.), dann gibt es die Reihe <Titel>, also die ich konzipiere und durchführe, da war der erste Teil eben Zusammenhänge herstellen, da habe ich mich mehr auf die (.) Konnektoren gestützt, was auch mein (unv.) und noch ((l lacht)) ausgearbeitet gehört ((l lacht)), also einfach, dass man zeigt, wie durch Konjunktionen und Präpositionen (.) Sätze miteinander verbunden werden, wie Inhalte miteinander in Beziehung gesetzt werden und was eigentlich passiert, wenn man darauf mal fokussiert (.). Also wenn ich mir jetzt in einem Workshop von drei Stunden einfach mal anschau, wie (.) ähm (.) diese logischen Verknüpfungen, dass ich das einem fokussiere, und wie das einen Text verdichtet, und auch leserlicher macht. Also das ist das eine, was ich ähm auch im Weiterentwickeln bin, also nach dem ersten Abhalten, das zweite ist ähm (.), wissenschaftliche Formulierungen adäquat einsetzen (.), also es gibt ja auch in der in der Ratgeberliteratur manchmal so Listen, also manchmal, bei Kühtz und Esselborn-Krummbiegel so typische

..Erfahrungen in der Vern

..Erfahrungen in der Vern

..Perspektiven klären
..Freewriting als Denk

..Erfahrungen in der Vern

Formulierungsmuster. Ähm (.) ähm (.), ich kann ja auch sagen, Ehlich spricht da von der allgemeinen Wiss, alltäglichen Wissenschaftssprache, ähm, also typisch Wissenschaft, typische Floskeln mehr oder weniger, Formulierungen, die in wissenschaftlichen Texten gehäuft vorkommen oder immer wieder vorkommen, aber eben disziplinübergreifend (.), ähm, die möchte ich da in einem Workshop auch näher bringen und schauen, wie man mit dieser Ratgeberliteratur, wo das aufgelistet ist, wie man damit auch arbeiten kann, weil einfach durchblättern bringt auch nicht viel, sondern wie man das wirklich, äh, sich (.) autodidaktisch mehr oder weniger aneignen kann oder einfach mal fokussieren soll in Texten, wirklich nur mal das fokussiert und dann eben selbst auch nach und nach einbaut. Und ein bisschen (.), das bewusst machen, einfach was das eigentlich ist. (Wir bekommen) nämlich Anfragen von Studierenden, ähm, ich will, dass mein Text wissenschaftlicher klingt, ((I lacht)), und das ist, genau, das ist ja nicht das Ziel. Es soll nicht wissenschaftlich klingen, es soll wissenschaftlich sein und auch dieses Bewusstsein zu schaffen, ist halt sehr (.) ist ein Ziel von mir oder von den, von diesen Workshops auf jeden Fall. Weil ich finde, der erste Schritt ist einmal, dass man sich von Formulierungen löst, da kommen wir dann auch zum Freewriting, was ich da sehr gern einsetze als Methode, und dabei darf's halt auch nicht stehen bleiben, Ortner redt sich ja darüber auf, äh, sondern, dass man dann eben weitergeht, aber eben, wenn man sich von den Formulierungen zunächst löst, kann man Zusammenhänge besser (.) darstellen, zumindest, und (.) es auch als Denkmethode einsetzen, um tatsächlich zu Schlüssen zu kommen, und dann kann ich halt die Sprache auch, ähm kann ich sprachlich bearbeiten und meinetwegen aufpeppen, um das ein bisschen (.) ähm sachlicher zu formulieren. Ein bisschen (unv.) durch den Einsatz angemessener sprachlicher Mittel, ähm, jetzt habe ich den Satzanfang vergessen ((lacht)). ((I lacht)). Um das zu schaffen, ein bisschen Bewusstsein zu schaffen (.), genau, soviel mal zum wissenschaftlich formulieren.

7

Was wir sonst noch für Schwerpunkte haben, ja das, das, ein weiterer Workshop, den ich da noch habe, ist, äh, ähm (.), ich weiß jetzt gar nicht den Titel genau, müsste ich da hinten schauen, <Titel>, da mache ich ein bisschen Grammatik, also Grammatik, die gerade für wissenschaftliche Texte sehr relevant und interessant ist, äh, die häufig einge, Einsatz findet, Passiv (.), eine große Freude, äh also für mich ((I lacht)), ich finde das immer so schön, es den Leuten irgendwie (.) sie zu schockieren ((lacht)) ((I lacht)), und gleichzeitig es auch interessant zu machen, ähm, und Konjunktiv I und II, also indirekte Rede gerade, beim Referieren, beim ähm, ja (.), indirekten Zitieren, mehr oder weniger, oder Paraphrasieren oder als Distanzierungsmittel eben auch die indirekte Rede, also diese Nuancen (.), die es da gibt, ob ich etwas (.) (normal) präferiere und nur darauf verweise, von dem das stammt, oder ob ich das gleich im Konjunktiv referiere, das ist ja ein Distanzierungsmittel, also diesen Nuancenreichtum, dass man den auch ein bisschen mit überbringt, und (.), ja ein bisschen (.), das sind die zwei Grammatikschwerpunkte und dann noch ein bisschen mit Selbsteinschätzung, da habe ich so (.) präsentiere ich zwei solche Sprachselbsteinschätzungsfragebögen, also das eine ist dieser Fragebogen vom <Institution>, also da geht es um das Sprachraster nach GerS, auch für, weil unsere alle unsere Angebote richten sich an alle Studierenden, die Interesse haben, das heißt, wir differieren nicht zwischen (.) Studierenden mit Deutsch als Erst- oder (.) nicht Erstsprache (.) das wollen wir derzeit nicht, (.) ähm, ja, das eine ist eben das (unv.) GerS, und auf die ganzen äh Selbsteinschätzungsfragebögen, dass das präsentiert wird, und dass man das einmal ausprobiert. Was heißt das auch für Muttersprachler, wenn ich B2 oder C1 mir das anschau, (.) dass ich dass es denen zu Bewusstsein kommt, äh, dass sie selbst auch nicht alles perfekt können und was da eigentlich auch von Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache abverlangt wird. Also von der Textkompetenz. Im Studium, es geht ja nicht um Sprachkompetenz im engeren Sinn, sondern wirklich um Textkompetenz, das heißt Lesen, Schreiben, Fachtexte bearbeiten, erarbeiten, und selbst produktive äh, äh, selbst etwas produzieren. Ein Ergebnis. Und dann ähm (.) präsentiere ich auch und gehe noch kurz durch und stelle es vor, dass ähm, (.)

Transkript und Codierungen des Interviews mit B4

<p>..Erfahrungen in der Vern</p>	<p>8</p>	<p>zum autonomen Fremdsprachenlernen, das war die (.) Giovanna Tassinari, weiß ich jetzt nicht ((Stühle rücken)) ((I lacht)). (.) Maria Giovanna Tassinari, <u>autonomes</u> Fremdsprachenlernen ((Stühle rücken)), die hat ihre <u>Dissertation</u> glaube ich, die hat da hinten so einen <u>dicken</u> Fragebogen von dreißig Seiten (I: Ok), also um die <u>Autonomie</u> einzu, also um seine sich selbst einzuschätzen und dann auch <u>Strategien</u> dafür, <u>glaube</u> ich jetzt, bzw. einfach um das <u>bewusst</u> zu machen, wie man selbst lernt, welche <u>Ebenen</u> es da gibt. Da hat sie ein eigenes <u>Modell</u> erstellt, ähm also mit <u>Planung</u> (.), <u>Emotion</u> (.) äh, was weiß ich (.) Keine Ahnung. Ich habe es jetzt schon wieder <u>nicht</u> aktuell im Kopf (I: Ok ((lacht))), ähm, also <u>das</u> präsentiere ich da auch, ähm, was man (auch) <u>übertragen</u> kann, also was ich <u>nicht</u> auf <u>Sprachenlernen</u> reduzieren muss, also es ist ein bisschen, ja (.), eine <u>Lernhilfemöglichkeit</u>. Aber es ist ziemlich abschweifend gerade.</p>
<p>..Erfahrungen in der Vern</p>	<p>9</p>	<p>Was wir sonst für Schwerpunkte haben, das sind eben diese <u>unterschiedlichen</u> <u>offenen</u> Formate, wo es jetzt nichts Konkretes, keine konkreten vorgegebenen <u>Inhalte</u> gibt. (Unv.) die <Programm>, da hatte ich schon <u>thematische</u> Inhalte jeweils, einmal schwierige <u>Texte</u> lesen, eben mit bestimmten Techniken und mit Erarbeitungs- und Schreibtechniken (.), ähm, ich weiß jetzt gar nicht mehr, einmal <u>textsortenspezifisch</u>, Einleitung, Schlussteil, einer wissenschaftlichen Arbeit (.), ähm, (.), grundsätzlich Lesen hatte ich eine Einheit, (I: Also sehr, ein sehr vielfältiges Programm). <u>Ja</u>, wir versuchen alles <u>Mögliche</u> (.), äh (.), was die Studierenden <u>interessiert</u>, und springen halt darauf auf oder wollen das, wollen halt <u>Rückmeldung</u> von den Studierenden haben, <u>was</u> sie brauchen, <u>was</u> interessant für sie ist. Ja, geht noch viel weiter, aber ((I lacht)), wie gesagt, die <u>offenen</u> Formate, da habe ich halt ein paar <u>Themenschwerpunkte</u> gehabt, aber es war nicht zwingend, es war nur so ein, im Sinne von, <u>das</u> machen wir <u>durch</u>, es geht aber mehr um <u>Austausch</u> und ein bisschen um das ganze (.), um ein (.) (<u>Reden</u>) übers Schreiben zu (.) (I: Ok) anzustacheln.</p>
<p>..Produktorientiertheit</p>	<p>10</p>	<p>I: Mhm, Ok. Ähm, wir haben jetzt sehr viel gehört, ähm, was deine (.) <u>Erfahrung</u> jetzt ähm mit äh in deiner <u>Tätigkeit</u> als <u>Schreibberater</u>, wenn man das so nennen will, betrifft, (.) ähm (.), jetzt, was deinen <u>persönlichen</u> Schreibprozess jetzt anbelangt, <u>versuch</u> dich mal zu erinnern, ähm (.) <u>wie</u> es dir damit ergangen ist, <u>bevor</u> du jetzt in dieses Thema eingetaucht bist, also noch <u>vor</u> den Schreibmentorings, das, wenn ich das richtig verstanden habe, war das sozusagen irgendwie der Anfang von (.)</p>
<p>..Schwierigkeit mit Anfan</p>	<p>11</p>	<p>B4: Genau, genau, vorher habe ich mich nie wirklich damit beschäftigt, habe auch kein <u>Buch</u> in die Hand genommen, (in dem) es um wissenschaftliches Schreiben <u>ging</u>, weil ich hatte das <u>Seminar</u>, und das muss reichen, und das war so (unv.) typisch <u>produktorientiert</u>, <u>keine</u> Ahnung, es ging (eigentlich) nur ums <u>Zitieren</u>, <Studienrichtung>, die sind da halt noch sehr viel <u>penibler</u>, habe ich den Eindruck, was ich gut und <u>richtig</u> finde ((lacht)), ((I lacht)), aber es ist halt nicht <u>alles</u>. (.), ähm (.)</p>
<p>..Textsorten und Zitati ..Prozessorientiertheit</p>	<p>12</p>	<p>I: Wie ist es dir ergangen mit dem Schreiben, also mit dem Schreiben von [Arbeiten (.)</p> <p>B4: Ja, also] ich habe mich <u>sehr</u> geplagt immer, es war für mich eine extreme <u>Anstrengung</u>, ähm, mich zu <u>überwinden</u> <u>überhaupt</u> und (habe mir) <u>deshalb</u> gedacht, das <u>Mentoring</u>, diese <u>Ausbildung</u>, warum <u>nicht</u>, <u>schaden kann</u> es nicht, also ich habe ja nichts zu <u>verlieren</u>, war anfangs auch etwas skeptisch, was die <u>Methode</u>, also die (.) <u>didaktische</u> Methodik überhaupt betroffen hat (.), also wie in den Workshops gearbeitet wird und dieser <u>creative</u> Einsatz, das ist dieses (.), ich würde es jetzt auffassen als typisch <studienrichtung><u>abgeschreckte</u> Perspektive ((I lacht)), was Didaktik <u>überhaupt</u> betrifft ((I lacht)), ähm, (aber vorher) ging es mir <u>sehr</u>, also habe ich mir <u>sehr</u> schwer damit getan, das Produkt war zwar <u>ok</u> immer, oder, ja, keine <u>schlechten</u> Noten gehabt, aber es war <u>immer</u> knapp vor dem <u>Abbrechen</u>, ähm, und im Mentor, also in der <u>Ausbildung</u> bin ich dann auch draufgekommen (.) also bin ich auf die <u>Ursachen</u> drauf gekommen, auf die wesentlichen</p>

..Textsorten und Zitati
 ..Prozessorientiertheit

Ursachen, also das hat mir da sehr viel geholfen, und (.) aber nicht nur im Schreibprozess an sich hat es mir geholfen, sondern überhaupt ein viel vertiefenderes, umfassenderes Verständnis von diesem Zweck wissenschaftlichen Arbeitens zu bekommen und auch viel mehr Textsortenwissen auch zu erlangen. Das hatte ich vorher auch nicht so explizit. (..) Also (irgendwie), ja.

13 I: Und was waren so die Ursachen, du hast von Ursachen gesprochen, dass du eben beim Schreibmentoring, Mentoring sozusagen dann draufgekommen bist, was die Ursachen dafür waren, (B4: Ja ((räuspert sich))), dass du dir so schwer tust, oder anders formuliert, was waren so, beim Schreibmentoring irgendwie diese Aha-Erlebnisse, wo du sagst, ähm, das Wissen, das hilft mir jetzt enorm weiter, um meinen Schreibprozess einfach (.) eben zu ändern, also, da wo ich mir schwer tu, dass ich mir da dann halt in Zukunft, dass mir dass mir das dann viel leichter fällt.

..Produktorientiertheit

14 B4: (So) was meine größte Schwierigkeit war, war dieser (.) ich sage es zum dritten Mal typisch <Studienrichtung> vielleicht, ((I lacht)) oder diese Sprachästhetik, dass das so im Kopf ist, äh, die Formulierungen im Schreiben, dass ich selbst eben mehr, dass mir die Formulierungen wichtiger waren, als der Inhalt bzw. dass ich nicht zuerst die Ideen aufs Papier gebracht habe und die (sprachliche) Schönheit ignoriert habe, sondern dass ich sofort schöne Sätze formulieren wollte. Und dadurch, ähm, hat mich das blockiert, überhaupt weiterzudenken (..), weil ich mich auch durch die Formulierungen habe eher leiten lassen, also gerade wenn ich einen Satz beginne mit "obwohl xy diese Ansicht vertritt", äh, das lenkt ja schon den Gedanken, wenn diese diese diese (.) äh Konjunktionen, die eine bestimmte logische Funktion erfüllen, eingesetzt werden, weil es schön klingt, oder wie auch immer, ähm, also das hat das Denken eigentlich verhindert und überhaupt einen Schritt vorwärts zu kommen, also ich habe das als Formulierungsfetischismus bezeichnet, ähm, oder Formulierungsdrang, dass das eigentlich verhindert, dass man weiterkommt und weiterdenken kann und dass der Klang nicht das ausschlaggebende ist einer wissenschaftlichen Arbeit oder Erkenntnis oder das Ergebnis ist, sondern eigentlich nur der Darstellung, die Funktion der Darstellung hat.

..Bewusstheit
 ..Prozessorientiertheit

15 Und (.), ja, also bei mir waren die Formulierungen das (.) Allerschlimmste, dass ich mich davon, dass ich lernen musste, mich davon zu lösen, den Formulierungen zu folgen und darauf achtzugeben, sondern, eben dahingehend mich entwickeln musste, (.), dass mir, dass ich mir es ständig (.) bewusst machen muss, dass ein Text überarbeitet werden kann, also dass man nicht bei der ersten Niederschrift, dass es da nicht schon schön klingen muss, sondern dass viele Überarbeitungsstufen möglich sind, und sein müssen. Weshalb man sich halt, weshalb ich mir dachte, ich dürfe mir nichts scheißen, und muss jetzt einfach ähm, ja, muss die Sprache ignorieren, also Sprache im Sinne von Ästhetik. Und das war bei mir, wie gesagt, (..) das größte oder erste große Hindernis zumindest, (.) wo mir auch das Freewriting (..), was eigentlich die (.) Grundtechnik ist, um das zu brechen, oder oder um das zu überwinden, besser gesagt, diesen Drang, (unv.) dieses Schön Formulierens. (..). Ja.

16 Wobei ich beim Freewriting am Anfang auch sehr skeptisch war ((I lacht)), also es war für mich eine Qual, das so niederzuschreiben (.), einfach sowas (.) Denksprache, nicht schriftliche Sprache zu verschriftlichen, das ist so ein Widerspruch für mich gewesen, ((I lacht)), weil mündliche Sprache ist was anderes als schriftliche Sprache und schriftliche Sprache zu lesen, allein wenn man, äh, Referate ausformuliert, niederschreibt, war das schon immer sehr sehr schwer (.), dass ich auch was lernen musste ((I lacht)), ähm (.). Ja, da war Freewriting eigentlich der (.) die wichtigste Technik, wenn es mir am Anfang auch extrem schwer gefallen ist, und mich mich erst sehr langsam mit damit angefreundet habe. Hat länger gedauert, wie überhaupt das Mentoring, also das Schreibmentoring, ähm (.), also es war für mich kein, ähm, kein (Schnitt) und alles ist gut und Problem gelöst, sondern es war für mich wirklich

..Erfahrungen in der Vern

..Bewusstheit

..hohe Ansprüche

..Schwierigkeit mit An

..Anfangen erleichtern

..sich frei schreiben

..Freewriting-Variante

eine doch längere Entwicklung, um zu sehen wie das bei mir sich ändert und meine Sicht auf die (.) auf das ganze Themenfeld sich ändert, (.) ähm, dass ich das dann auch merke, und dem eigentlich zuschreibe. Also das hat schon bei mir gedauert. Deswegen verstehe ich auch Studierende, denen ich Freewriting mal nahe bringe, oder sie austesten lasse, oder sie dazu dränge, es jetzt zu testen, in der Beratung, und nicht zu Hause, weil zu Hause würden sie es nicht machen, weil ich es auch nicht gemacht hätte, oder weil sie sich nur blöd vorkommen, ähm, (.) jetzt habe ich den Faden verloren in der Formulierung. Siehst du, das sind die langen Sätze, ich versuche mich auch zu (unv.) ((I lacht)). Ähm (.), ja. Bei mir hat es halt lange gedauert, bis das alles mir zu Bewusstsein gekommen ist, was das alles bringt.

17 I: Mhm. (..) Du schreibst ja gerade an deiner <Abschlussarbeit> (.) (B4: Schreiben ist gut, ich (..) befasse mich damit ((lacht)) ((lacht)), du arbeitest du arbeitest an deiner <Abschlussarbeit> ((lacht)). (B4: Ja). Genau, und das ist vielleicht auch ein guter Anknüpfungspunkt zu dem, was du vorher gesagt hast, weil du gemeint hast, du hast irgendwie länger gebraucht, um (.) dir das äh Schreiben in der Form, das prozessorientierte Schreiben oder überhaupt das die Inhalte des Schreibmentorings (.) äh zu verinnerlichen, wie geht es dir jetzt mit der <Abschlussarbeit>, damit?

18 B4: Ähm (..), das ist ein schwieriges Thema ((I lacht)). Ähm (4s), ich glaube, Kornmeier, das ist auch so Ratgeberbuch, (I: Aha) ein relativ gut aufgelegtes, (schon) in der fünften Auflage oder so, (.) der schreibt zum Beispiel, zu Beginn seiner Ar, seines Buches halt, Schreibblockaden, das ist ein Blödsinn, das gibt es nicht. Schreibblockaden oder Schreibhemmungen, das liegt alles nur an zu wenig Kenntnis. Wer tatsächliche Blockaden hat, der hat psychische Probleme oder private Probleme oder ähnliches, das hängt dann nicht mit Schreiben im engeren Sinne zusammen, und der müsse eine, ich weiß nicht, (.) anders woanders Hilfe suchen, nicht bei einer Schreibberatung. Und, ähm (.), in dem Sinne sehe ich das jetzt auch bei mir, an und für sich, dass das, ähm, also ich (.) tue mir sehr schwer, mich zu überwinden und den Schreibprozess zu starten oder da rein zu gehen, was aber weniger an Schreibhemmungen oder wie auch immer liegt, sondern mehr an gewissen inneren Widerständen, die ich habe, die aber jetzt nichts mit dem Schreiben selbst zu tun haben, sondern die, ja schon mehr oder weniger auch nicht völlig gelös davon sind, wie zu hohe Ansprüche an sich selbst und (.) äh (.), was weiß ich, was alles, (.) Ja. Was war die Frage? [Abschlussarbeit]...

19 I: Wie es dir mit der] <Abschlussarbeit> geht. Was was tust du dagegen? Gegen diese (B4: Ähm) inneren Hemmungen? Hast du da Strategien?

20 B4: Also grundsätzlich, wenn ich mich hinsetze, ich beginne mal mit einem (.) man kann es sagen Freewriting ((lacht)) (I: Aha), also das mache ich aber grundsätzlich relativ häufig als (...) die Frage läuft ja darauf hinaus, in welchen Phasen benutzt man es, zu welchem Nutzen, mit welchem Ziel und wie geht es einem dabei (.) ähm (I: Genau). Ich habe mal das private Freewriting, oder das einstimmende Freewriting, das ist genauso wie die Morgenseiten, wie die Wolfsberger schreibt, das habe ich auch in der Ausbildung mal gemacht ein paar Tage und ab und zu, ähm, (.) ich nenne das halt die mentale Klospülung, also das ((I lacht)) sage ich recht gern, also einfach mal alles aus dem Kopf, was einfach rumschwirrt, zu Papier bringen, rausbringen, und dann fühlt man sich schon etwas (.) befreiter, und auch kann leichter ins Schreiben oder Arbeiten einsteigen, weil man schon den Eindruck hat, was getan zu haben, weil man sich etwas lockerer und befreiter fühlt (..) ähm (..), ja. Wie gehe ich dann los, wie mache ich dann weiter? Dann (.) plane ich schnell, was ich jetzt vorhabe und wie der Aufbau ist, es kann auch ein gesteuertes Freewriting sein, oder Fokus Sprint, wie es die Scheuermann formuliert, (die hat) da auch schöne Bilder, ähm (..) und dann, ja, gehe ich die Literatur an lese das, was ich lesen will, also was ich vorgenommen habe, (.) bzw. erarbeite das und fasse es halt zusammen und durchstöbere es, je nachdem, was ich gerade mache (..). Ja, ich meine, ich ertappe mich selbst immer wieder dabei, wie ich in Muster zurückfalle, von denen ich (..) Ratsuchende bewahren möchte ((I



lacht)), (wenn ich) jetzt ein Buch ganz intensiv durchgearbeitet habe und eh schon wusste, dass das eigentlich nicht (.) das Notwendige ist jetzt, aber für mich war es irgendwie grundlegend, dass ich das relativ intensiv durchexzerpiere, weil es so einen schönen Forschungs-, Entwicklungsüberblick auch geboten hat. Also (da) habe ich mir selbst schwer getan, das irgendwie zügig effizient (.) durchzuarbeiten und zu, ja, zusammenzufassen. (.) Ähm (..) Ja. Ich habe es aber durch und jetzt freue ich mich mit Schaulern ((l lacht)) vor dem wirklichen Durcharbeiten ((l lacht)) ((l lacht)) von Forschungsliteratur und des Zusammenschreibens. (.) Also ich kann da keine sehr konkrete Antwort geben.

21 I: Das war auch nicht das vordergründige Ziel ((l lacht)). Ähm (.), ja. Also dieses Phasenmodell der prozessorientierten Schreibdidaktik (.), hast du, habe ich dir ja auch schon per E-Mail geschickt. (.) Ähm, wie ist dein Zugang jetzt dazu? Also (.) was ähm (.), was hältst du davon, wie wie siehst du die die Relevanz jetzt dieses Modells, jetzt einerseits für deinen eigenen Schreibprozess und andererseits auch in deiner Arbeit als Schreibberater?

22 B4: Ähm (.) Die Relevanz, also es ist eigentlich das, worauf wir, oder ich, ständig (.) referiere, oder was einmal das, eigentlich das (.) erste zu vermittelnde Grundwissen ist, dass (.) ein Schreibprojekt ein Schreibprozess ist, der in verschiedenen Phasen abläuft, und dass man sich das eben mehr oder weniger (.) unterteilen kann, dass es da verschiedene Stufen oder Phasen gibt, ähm, und man sich dem (.) ums überhaupt planen zu können auch, und einschätzen zu können, wieviel Zeit man braucht, wofür ähm (..) ja (..) (l: Ok). Ich weiß jetzt nicht (..) wie ich näher drauf eingehen soll. (l: Findest du es sinnvoll, hilfreich?). Ja, nat-, Also es ist eine Basis, es ist wirklich eine Basis, von der wir ausgehen in der Vermittlung (.), und auch von der ich als ähm (.) Schreibender ausgehe (.) (l: Ja), Ähm, wenn es auch natürlich nicht so abgehakt möglich ist und wenn Rekursionen auch drinnen sein können und müssen, aber grundsätzlich ist das die Basis, die wir auch vermitteln und von der wir ausgehen (.) (l: Ok), die einmal ein Bewusstmachen und Bewusstwerden über den Schreibprozess ermöglichen. Also es ist (.) auf jeden Fall ein gutes Hilfsmittel (.), ein gutes Fundament (.). Ähm (...), ich schaue nur gerade, weil ich finde es (.) Ach so (.)! Ich schaue nur gerade, weil (.) in manchen Modellen ist das Lesen eine eigene Phase, und das ist halt relativ (.) ja. Die Scheuermann hat so ein Minimalmodell, das ist nur ganz winzig, also es sind eben auch vier oder sechs Punkte, keine Ahnung, und bei ihr ist Lesen gar kein Punkt (l: Aha), und ich interpretiere das so, weil Lesen sich völlig durchzieht, und es kommt nur drauf an, in welcher Phase liest man wie, mit welchem Sinn und mit welcher Technik, unter anderem, aber das ist nicht so als eigene Phase, zumindest stellt sie es nicht so als eigene Phase dar (.) Wobei, darüber lässt sich streiten, wie gesagt, aber in dem Modell ist es ja eh auch anders, (aufgezeigt) (l: Genau, mhm, ja)

23 I: Ähm, wenn wir jetzt wieder vom Freewriting sprechen (.), ähm, ((räuspert sich)), du hast ja schon sehr viel erzählt zu deinen persönlichen Erfahrungen mit dem Freewriting, teilweise auch schon ähm (.) über das Freewriting in deinen Schreibberatungen, kannst du das vielleicht noch ein bisschen ausführen, welche Varianten des Freewritings verwendest du? Ich habe ein bisschen rausgehört, dass du, du hast von Fokus Sprint gesprochen, zum Beispiel, ist ja auch eine Variante, ähm (.), Genau. Was, was fällt dir alles ein? Also wirklich nur, was dir jetzt spontan einfällt, welche Varianten verwendest du, bzw. vermittelst du, und mit welchem Sinn, mit welchem Zweck, ähm (.), ja.

24 B4: Ähm, also Varianten, ähm, die basalen Varianten sind das, wenn ich es mit Scheuermanns ähm (..) - die Gläser scheppern ((l lacht)) - wenn ich es mit Scheuermanns Worten oder Terminologie sage, dann ist das der ähm (..) ((l lacht)) Schreibsprint und der Fokus Sprint, (l: Ok) also Schreibsprint eben dieses ähm ähm (.) ähm (..) ungesteuerte Freewriting, so ist es glaube ich anders formuliert, also ohne Themenfokus, einfach mal um sich sich zu befreien oder mal überhaupt irgendwas zu schreiben, und reinzukommen in



dieses Schreiben, also dieses Freewriting, und der Fokus Sprint, der ein themenzentriertes ähm Schreiben ist. Also wo es sich um ein Thema dreht, Abschweifungen sind möglich, aber man kommt immer wieder darauf zurück, wobei bei Scheuermann (unv.), wesentlicher finde ich bei ihr ist, dass sie sagt, nach dem Fokus Sprint liest man es nochmal durch, unterstreicht das Wesentliche, die wesentlichen Schlüsselwörter oder Kernaussagen und schreibt dann drunter in ein, zwei Zeilen die Kernaussage, fasst sie zusammen.

25 Das finde ich ist halt extrem entscheidend, bei dem Ganzen. Äh, das sind so die basalen, ja, Freewriting-Techniken, wenn man das sagen will, wobei ich mir bis heute schwer tu, zu unterscheiden zwischen Techniken, Strategien und äh Taktiken und Methoden. Also das ((I lacht)) (unv.) ziemlich undifferenzierter Mischmasch in der im Sprachgebrauch. (.) Ähm, auf jeden Fall würde ich dann noch unterscheiden, oder bringe ich dann noch für mich zumindestens eine Unterscheidung ein, ein Freewriting im engeren und Freewriting im weiteren Sinne, also im engeren Sinne ist eben dieses, diese, dass man wirklich dieser Anleitung streng folgt des Freewritings, also Stift nicht absetzen, auf nichts achten, immer weiter schreiben, Denksprache, nicht zurück lesen und einfach Sprint, irgendwie ist Scheuermann deswegen finde ich sehr zutreffend, (unv.) und dann eben im weiteren Sinne, dass man sich ans Freewriting orientiert, in dem Sinne, dass man nicht auf Sprachenkorrektheit achtet, und dann einfach schreibt, aber jetzt nicht unbedingt diese Regel so strikt befolgt, was allerdings meines Erachtens nur möglich ist, wenn man sich mit dem Freewriting schon einmal längere Zeit auseinander gesetzt hat.

26 Was ich damit meine, ist ähm, also wo ich es einsetze, einsetzen kann, ist natürlich in der Themenfindung, als Schreibdenken, wie es die Scheuermann auch sagt, (.) man kann es aber auch einsetzen (.) in der in Texte, Text in der Texterarbeitung, sprich Zusammenfassung, egal welche Lesetechnik ich habe, ob ich es vorher exzerpiere, dass ich nachher darüber schreibe, relativ frei, also deswegen im weiteren Sinne, ähm, (.) dass ich halt nicht auf Korrektheit usw. achte, aber wirklich mal in eigenen Gedanken das wiedergebe, in eigenen Worten das wiedergebe, und dass der Text dadurch auch mehr Kohärenz bekommt, im Sinne von Roter Faden, er ist besser zu lesen, mehr (.) er ist dichter verknüpft, enger miteinander verknüpft, (.) äh also beim Text erarbeiten und natürlich beim Text produkt produzieren, grundsätzlich, dass das halt immer eine Entwurfsstufe ist oder (.) die erste oder zweite Entwurfs- oder Rohfassungsstufe und dass man das dann natürlich auch überarbeitet, und auch systematisiert, die Gedanken, die man da hat, aber dass es einmal der Ausgangspunkt ist, um wirklich Gehaltvolles und seine eigene Perspektive zu bekommen. Und was Gehaltvolles produzieren kann. (.)

27 Und wofür ich es noch sehr gern einsetze, sind die Übergänge, also die Kapitelübergänge, (.) ähm, gerade dass da eine Art, ja, eine Art Freewriting dazu gemacht wird, dass (.) zwei Kleinkapitel zusammengefasst werden, oder eben dem Text Textskelett gemäß von Esselborn-Krummbiegel glaube ich, die da kein Freewriting macht, sondern eben sagt, schreiben Sie einen Kernsatz, worum geht es da, was gibt es für Beispiele, ähm, nur rede ich jetzt von der (.) umgekehrten Reihenfolge, (wir sind noch) beim Text entstehen und ich rede jetzt vom Text verbinden, ne, also bei der Schlussfassung, also bei der Überarbeitung, ähm, und da finde ich eben so Freewriting im weiteren Sinne, also, einfach mal darüber schreiben, worum geht es da überhaupt, als (.) wesentlichen Bestandteil um (.) ähm (.) leserorientierte Passagen zustande zu bekommen.

28 Das heißt, die Textteile miteinander zu verknüpfen und zu resümieren, wa- worum ging es da jetzt, warum habe ich das geschrieben, in welchem größeren Zusammenhang steht das jetzt. Und jetzt folgt dieses und jenes, warum folgt das. Also für diese ähm (..) Teilverknüpfungen finde ich das ideal, ähm mit dieser Technik anzusetzen zumindest. (.) Und auch für Einleitung und Zusammenfassung. Natürlich hat man seine Struktur, du musst es strukturieren (.), man folgt einer sehr konkreten Struktur, aber mit diesem

Transkript und Codierungen des Interviews mit B4



Ansatz, ähm, ja. (.) Ich, also, mit diesem Ansatz arbeite ich am liebsten, sagen wir mal so, weil eben, wie vorher schon erwähnt, häufig die Frage kommt, wie schreibe ich wissenschaftler, oder wie klingt es wissenschaftler, wissenschaftlicher, und ich finde, der erste Punkt ist, dass man zunächst nicht auf Sprache achtet und wirklich mal in eigenen Gedanken die Gegenstände, die Sachverhalte darstellt, und dass das einmal da ist. Dann kann man immer noch weiterarbeiten. Aber das ist ja das Wesentliche. Das Gehaltvolle dann. Dass man das in (.) ähm (.), dass man (..) ja, eine eigene Perspektive bekommt, auf das Ganze, und das klarzustellen versteht. (.)

29 I: Und welche Erfahrungen hast du mit den (.) Ratsuchenden, wie kommt das Freewriting bei denen an?

30 B4: (..) Ähm, es kommt darauf an, ob wir vom Freewriting im engeren oder im weiteren Sinne sprechen. Also im ((I lacht)), im engeren Sinne, sprich jetzt wirklich Freewriting als Freewriting mit den Regeln, die man zu befolgen hat, (.) ähm (.) grundsätzlich (.) von bis, also von "Damit kann ich wenig" oder "Interessant, aber was bringt mir das jetzt?" Also so eine Grundskepsis ist meistens schon häufig da, bis zu wahren (.) ähm (.) Eye-opener-Erlebnissen oder Offenbarungen (.). Also das ist sehr weit (.) gespannt, aufgespannt.

31 Freewriting im weiteren Sinne, darunter verstehe ich auch zum Beispiel, wenn ich einen Text zusammenfassen möchte, oder ein bestimmtes Kapitel zusammenfassen möchte, oder ein Thema, über ein Thema schreiben möchte, äh, mache ich, empfehle ich gern diesen Brief an die Tante oder an den Neffen, also das, erkläre es jemandem, der nicht vom Fach ist und erkläre diesen Text jemandem oder diese Studie jemandem oder diese zwei Texte jemandem, ähm, der nicht vom Fach ist, und das verstehe ich nämlich auch als Freewriting im weiteren Sinne. Ähm, man schreibt zwar nicht eben so schnell und ganz ungezwungen, aber es ist (ein) nicht auf Sprache achten, nicht auf Formulierungen achten, sondern so einfach wie möglich das jemandem erklären in mündlicher Sprache möglicherweise sogar. Und das kommt auch relativ gut an, habe ich den Eindruck, also es ist ein relativ, ein guter Ansatz eben, um (.) selbst zu verstehen, was man verstanden hat und was nicht. Oder wo es Schwierigkeiten im Verständnis gibt oder Schwierigkeiten in den Ausführungen an sich des zu Referierenden. (I: Ok) (.) Ja, was mir jetzt einfällt. (.) (I: Sehr spannend) (.) Wir sprengen (.) ((I lacht)) den Rekord.

32 I: Nein gar nicht. Das auf jeden Fall, doch ((lacht)). Ähm (.) nein, sehr sehr interessant, ähm (.) was so (.), was es so alles ähm zum Thema Freewriting gibt (.) Ähm (.) Gibt es vielleicht irgendwas noch, was wir jetzt konkret, also zum Thema Freewriting und auch dieses Phasenmodell, was du jetzt noch den Eindruck hast (.), das würdest du noch gerne dazu sagen, das würdest du noch gern ansprechen oder da fällt mir das noch explizit dazu ein?

33 B4: Grundsätzlich ähm, weil die Frage war, ähm in welchen Phasen, zu welchen Zwecken, zu welchem Nutzen Freewriting angewandt werden kann, oder ich Freewriting gern ansetze, sei es im engeren oder im weiteren Sinne, ähm, auf den Punkt gebracht, in allen Phasen (.) ähm, mit dem Ziel, ähm, je nach Phase natürlich, ähm (.) aber letztlich um Selbständiges zu erarbeiten, habe ich den Eindruck. Oder eben um selbständige, ein selbständiges Fundament zu haben, mit dem man dann weitermachen kann, und dem man, das man auch weiterentwickeln und fortspinnen muss.

34 Ähm (.) zu welchem Nutzen? Gerade beim Rohtexten ist der, also, wenn wir

Transkript und Codierungen des Interviews mit B4

Schreibtyp/Strategien ..Freewriting als Denk		sagen (I: Mhm), (also) das Wertvollste oder das was mir am Meisten bringt am Freewriting (I: Mhm), oder was mich am Meisten daran begeistert letztlich (.) (I: Mhm). Im weiteren Sinne (I: Mhm,ok). Also <u>nicht</u> dieses strenge Reglement, sondern <u>von dem</u> ausgehend (I: Ja, mhm) und auch dieses Sprache, Formulierungen, Korrektheit Ignorieren (I: Mhm, genau). Einfach nur <u>Denken verschriftlichen</u> (I: Mhm). (.) [Ja. 41 I: Ja], super. (.) Ja, dann bedanke ich mich recht herzlich für das Interview. 42 B4: Sehr gern. Viel Spaß beim Transkribieren ((lacht)) ((I lacht)). 43 I: Danke.
---	--	---

C.2.6. Transkript und Codierungen des Interviews mit B6

	1	I: Ok. Also, auf dem <u>Kurzfragebogen</u> hast du angegeben, ähm, dass du im Jahr <Jahreszahl> als <u>Mentorin</u> am Schreibmentoring-Programm teilgenommen hast, ähm, hast du <u>darüber</u> hinaus auch, ähm, <u>anderweitig</u> mit dem wissenschaftlichen Schreiben, der Schreibprozessdidaktik, -methodik usw. <u>Erfahrungen</u> gemacht?
..Erfahrungen in der Vern	2	B5: Ja, also mit wissenschaftlichem Schreiben <u>schon</u> , aber allerdings <u>vor</u> der Men- Schreibmentoringausbildung, ich war, glaube ich, drei Jahre oder so <u>Fachtutorin</u> in für wissenschaftliches <u>Arbeiten</u> an <Universitätsinstitut>. Und <u>nach</u> dem Mentoring, ähm, hat sich <u>tatsächlich</u> im Freundeskreis ein Schreibproblem aufgetan, ähm, und das habe ich versucht irgendwie mit den Techniken, die wir gelernt haben, nicht zu lösen, aber halt einfach da ein paar ähm, (.) <u>Impulse</u> zu geben, sozusagen. Und (.) ähm, ich versuche selbst, meine beste Kundin zu sein.
	3	I: ((lacht)). Super. Ähm, du hast gesagt, <u>Fachtutorium</u> , ähm, da hast du drei Jahre mitgewirkt. Kannst du das näher <u>erläutern</u> , was du da genau gemacht hast?
..Erfahrungen in der Vern	4	B5: Ja, das waren verschiedene Themen, bei uns waren die Fachtutorien verpflichtend und <u>nur</u> , also, gekoppelt mit der Studieneingangsphase, mit insgesamt <u>vier</u> Lehrveranstaltungen aus der Studieneingangsphase. <u>Nur</u> , wer das Fachtutorium positiv abgeschlossen hat, ähm, hat tatsächlich eine <u>positive</u> Beurteilung in diesen vier Fächern bekommen. Eines, ein Fach davon war wissenschaftliches Arbeiten, und im Fachtutorium sollten sie in Gruppen ähm wissenschaftliche Arbeit verfassen zu einem spaßigen Thema, äh, und vor allem war das <u>Ziel</u> eben äh wie zitiere ich richtig, ähm, wie recherchiere ich richtig, ähm, zu lernen dann, ähm, (.) ähm, auch die richtige <u>Methode</u> für richtige Forschungsfr-, also für eine bestimmte <u>Forschungsfrage</u> zu finden, und, dass sie sich einfach mal praktisch vertraut machen können und es nochmal üben können, also, wie ist eine wissenschaftliche Arbeit aufgebaut, was braucht es da, äh, wie verbindet man die einzelnen Kapitel, was steht in den einzelnen Kapiteln, und, ja, was sind halt so die Konventionen auch am Institut. Und das war eigentlich recht <u>intensiv</u> , ähm, und (.), das waren so die die Erfahrungen <u>davor</u> .
..Erfahrungen in der Schi	5	Ansonsten meine persönlichen Erfahrungen waren natürlich ähm also <u>unzählige</u> Seminararbeiten. Ich habe das mal grob überschlagen, ich glaube, es waren 40 inzwischen ((I lacht)), ähm, davon waren zwei <Abschlussarbeiten>, die mehr als 60 Seiten jeweils hatten, eine <Abschlussarbeit> mit 240 oder so Seiten, also (I: Wahnsinn ((lacht))), also, persönliche Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben ist durchaus <u>vorhanden</u> . Ja.
	6	I: Ok, ähm, (4s), versuch dich mal an die Zeit zu erinnern, ähm, bevor du dich generell <u>näher</u> damit be be beschäftigt hast, mit dem wissenschaftlichen Schreiben, (.) ähm, beziehungsweise wenn ich das <u>recht</u> sehe, dann hast du ja schon ziemlich <u>früh</u> in deinem ersten Studium schon dich damit auseinander gesetzt.
..Erfahrungen in der V	7	B5: Ja, zweites Semester glaube ich. Also <u>passiv</u> im, also im, natürlich, also in den Lehrveranstaltungen, und, diese Fachtutorien habe ich ja <u>selber</u> durchlaufen und war eben später Fachtutorin, also (I: Ok, also schon ziemlich früh im Studium) und und da ist auch ein großer <u>Schwerpunkt</u> in <Studienrichtung>, wir müssen extrem viel schreiben, also wirklich <u>unzählige</u> Arbeiten, <u>fast</u> in jedem Seminar gibt es eine kleinere oder größere wissenschaftliche Arbeit. Und wie gesagt, nicht nur eine <Abschlussarbeit>, sondern zwei.
..Erfahrungen in der Schi	8	I: Ähm, wie (.) hast du irgendwie das Gefühl, dass sich dein Schreibprozess <u>verändert</u> hat (B5: Ja) <u>im</u> Laufe der Jahre?
..Fehlendes Wissen/Anle	9	B5: Ja, <u>sehr</u> . <u>Sehr</u> . Ähm, (.), also (.) das ist eine sehr <u>schwierige</u> Frage ((lacht)) für mich ((I lacht)), ähm, weil Schreiben ähm für mich eine große

Transkript und Codierungen des Interviews mit B5

<p>..Fehlendes Wissen/Anle</p> <p>..Wahrnehmung de</p> <p>..Affektive Dimensi</p>	<p>10</p> <p>11</p>	<p>Rolle spielt oder <u>gespielt hat</u> in meinem <u>beruflichen</u> Leben. Und ähm, wenn ich jetzt <u>nur</u> das wissenschaftliche Schreiben mir anschau, dann (.) sind (.), denke ich, dass ich am Anfang <u>nicht</u> verstanden habe, was wissenschaftliches Schreiben tatsächlich ist. Also, <u>zitieren</u> ok, dass es notwendig ist, ja, aber was genau ein Plagiat ist zum Beispiel, also das das, also oder <u>wann</u> es, <u>ab wann</u> es ein Plagiat wird oder was der <u>Sinn</u> einer wissenschaftlichen Arbeit ist oder wie ich daraus auch <u>Nutzen</u> ziehen kann, war mir sehr sehr lang nicht klar. Ähm, ich glaube, das erste Mal so <u>richtig toll</u> fand ich das bei der <Abschlussarbeit> tatsächlich. Einfach weil ich das Gefühl, weil ich da das Gefühl hatte, dass das ähm sehr, dass das was <u>Intensives</u> ist, dass das, dass mich das <u>interessiert</u>, dass das was <u>Neues</u> ist, dass ich da was <u>entdecken</u> kann, was <u>beitragen</u> kann, das war mir irgendwie sehr wichtig. Und da, ähm, das, da war es auch nicht mehr, wie viele Seiten muss ich noch <u>schreiben</u>, und woher kriege ich was, damit ich die Seit- diese Seitenanzahl erfüllen kann, weil, also (.) das ist, das war in <Studienrichtung> wirklich, die waren (auf jeden Fall) extrem <u>hoch</u> diese diese Latten, diese Mindest-, ähm Mindestseitenanzahl. Ähm, sondern es war wirklich eher so ein <u>begrenzen</u>, auch.</p> <p>Ähm, ah, da fällt mir ein, entschuldige, äh, ich habe für die bei zur Matura so eine vorwissenschaftliche Arbeit geschrieben, ja, also, und auch da, also, da haben wir so einen Kurs gehabt mit <u>Wie</u> zitiere ich usw., ähm, und, also da habe ich <u>überhaupt</u> noch keine Ahnung gehabt, aber, also, das hat schon echt echt früh angefangen, so, entschuldige, das ist mir jetzt gerade eingefallen.</p> <p>Ähm, (.) und so <u>richtig</u>, äh, also wissenschaftliches Schreiben richtig <u>gut</u>, glaube ich, mache ich seit dem (.) <u>Masterstudium</u> DaF/DaZ, einfach mit der Erfahrung einer <Abschlussarbeit> im <u>Rücken</u> sozusagen, und, ähm (.) auch, also, was sich da jetzt <u>extrem</u> verbessert hat, ist natürlich zi- das <u>Zitieren</u>. Also, das kann ich einfach aus dem FF und da macht mir auch keiner was vor ((lacht)), und da gibt es keine Fehler, also das <u>weiß</u> ich einfach, das <u>kann</u> ich. Ähm, und es gibt <u>sicher</u> kein Plagiat. Und, (.) und was noch, was sich noch verändert hat in diesen Jahren, ist meine <u>Recherchefähigkeit</u>. Ich finde das sehr sehr <u>wichtig</u>, ähm, das hat aber nichts mit, äh mit wissenschaftlichem A-, also, das diese Recherchefähigkeit hat sich <u>sicher nicht</u> an der <u>Uni</u> verbessert, sondern durch meinen <u>Beruf</u>. Ähm, also ich war lange <Berufsbezeichnung>, und, wenn ich Informationen <u>finden</u> will, dann <u>finde</u> ich sie auch. Also, es, ich, ich weiß nicht, wie man das beschreibt, das ist, das war ein jahrelanger <u>Lernprozess</u>, aber, ähm, ich glaube, ich weiß, nach <u>was</u> ich suchen muss. Und ich kann sehr schnell bewerten, ob eine Quelle <u>relevant</u> ist oder nicht. Und das <u>erleichtert</u> nicht nur den wissenschaftlichen Arbeitsprozess um <u>einiges</u>, sondern ähm, es kommen richtig qualitativ gute Sachen, oder <u>bessere</u> Sachen einfach raus, als wenn man nur zwei, drei Quellen hat aus denen man sich bedient und eben schaut, bis die Seiten voll sind. Und, ich denke schon, dass das, dass, also <u>verschiedene</u> Aspekte, also diese <Abschlussarbeit> ähm und (.) diese <u>extreme</u> Praxis und diese extreme Schule im <Berufssparte> einfach, meine meine Qualitäten und <u>Kompetenzen</u> in dem Bereich um einiges verbessert haben. Und das kommt <u>sicher</u> dem wissenschaftlichen Schreiben zugute.</p> <p>12 I: Mhm, ok. Ähm, du hast gesagt, dass, ähm (.) du praktisch sozusagen einen <u>Qualitätssprung</u>, wenn ich das so bezeichnen kann, eben an dir selber fest-, an deinem Schreiben festgestellt <u>hast</u>, ähm, dann wie du mit dem Master DaF/ DaZ begonnen hast aufgrund der <Abschlussarbeit>. (B5: Auch, ja), habe ich das richtig verstanden? (B5: Auch, auch, ja), unter anderem, mhm. Ähm, hat auch das <u>Schreibmentoring</u>-Programm, deine Ausbildung zur <u>Schreibmentorin</u> einen Einfluss gehabt auf deinen Schreibprozess?</p> <p>13 B5: (7s). Also das ist ja noch <u>nicht so</u> lange her, äh, trotzdem habe ich schon (.) Arbeiten geschrieben, jetzt wieder, seit, oder <u>während</u>, oder <u>nach</u> der Ausbildung, sagen wir mal so, ähm, (...) es hat sich <u>insofern</u> verändert, als dass mir bestimmte Mechanismen <u>bewusster</u> sind.</p> <p>14 Ähm, also (.) also Schreibprobleme begleiteten mich natürlich st-, also <u>immer schon</u>. Ähm, und vor allem im <Berufssparte> war das <u>extrem</u>, also ich weiß,</p>
<p>..Fehlendes Wissen/A</p> <p>..Erfahrungen in der S</p> <p>..Erfahrung</p> <p>..Textsorten und Zit</p> <p>..Recherche</p> <p>..Erfahrung</p> <p>..Erfahrung</p> <p>..Bewusstheit</p>		

Transkript und Codierungen des Interviews mit B5



das ist jetzt nicht wissenschaftliches Schreiben, aber es ist so wichtig für meine persönliche Biografie, damit man das, und ich finde das total wichtig, dass das verstanden wird. Also (..) das Ziel war, jeden Tag einen perfekten <Textsorte> abzugeben, und, der muss nicht nur was Neues haben, der muss auch gut zu lesen sein, der muss sauber recherchiert sein, der muss ausgewogen sein, und der muss vor allem fertig sein. Und, man ist ja nicht jeden Tag gleich gut drauf ((lacht)) ((I lacht)), und da kommen zwangsläufig Schreibprobleme oder Schreibblockaden oder einfach Punkte, wo man aus verschiedenen Gründen einfach nicht weiter kommt. Das haben alle Kollegen. Wie sie damit umgehen, ist sehr unterschiedlich.

15 Und das Schreibmentoring hat mir ei, äh dieses Schrei-, äh, diese Ausbildung hat mir eines bewusst gemacht: a) ähm, welcher Schreibtyp bin ich in welcher Situation. Also, ich bin keiner dieser klassischen Schreibtypen, total durch und immer, sondern je nach persönlichem Befinden und je nach Aufgabenstellung bin ich ein anderer Schreibtyp. Ähm, diese ganzen Techniken, die wir gelernt haben, die Schreibblockaden zum Beispiel lösen sollen, oder, oder die helfen sollen, dass man ideen bekommt, Freewriting usw., ähm (..) die ha-, die musste ich mir, oder die sind die sind sehr ähnlich den Strategien, die ich mühsam und unter viel Stress und viel Tränen ähm mir zulegen musste. Hätte ich das vorher gewusst, hätte ich mir extrem viel Leid erspart, muss ich wirklich sagen. ((I lacht)). Also, das das das war a ex-, also das war wirklich eine extreme Erfahrung, also das war wirklich arg für mich ((I lacht)). Und was mir jetzt auffällt, ist, ähm, dass (ich sehr) bewusst an an das herangehe, an an wissenschaftliches Arbeiten, und zwar weiß ich, dass ähm ich meine Motivation konstant hochhalten muss, ansonsten make ich nichts. Ähm, <Berufsbezeichnung> schreiben solange nichts bis sie müssen, und (..) bei mir ist es immer noch so. Also ohne Deadline schreibe ich nicht. Und wahrscheinlich schreibe ich erst zwei Stunden bevor die Deadline ist. ((I lacht)) Richtig viel. Ähm, aber auch, also, egal wie, ich muss mich irgendwie immer überlisten, dass ich anfange, ich muss mich überlisten, ähm, dass ich weitermake. Und dort zum Beispiel war, ist für mich wichtig, ich bin ein ich bin ein Planer, ich muss vorher den Rahmen abstecken, ähm, wenn ich das nicht make, fange ich nicht an, dann weiß ich auch nicht, wo das Ende ist. Also das muss ich total, das ist für mich total wichtig, das muss ich sehen.

16 Hätte ich das vorher gewusst, oder ich habe es bei vielen Arbeiten nicht gewusst, und habe deshalb sehr viel ins Blaue geschrieben und war nicht strukturiert, und, also, dadurch, das das hat sich extrem verändert, ja. Also, dieses dieses Planen, zuerst mal den Rahmen festlegen.

17 Und dann bin ich ein Puzzler. Also ich lese extrem viel, aber ich muss mit Dingen anfangen, die mir Spaß machen, und immer wieder woanders setze ich an. Ja, deswegen habe ich eine bestimmte Methode, zu zitieren, weil ich mich sonst, weil ich sonst komplett den Überblick verliere. Also ich habe wirklich, wi-, äh, für mich lebenswichtige Strategien, ansonsten bringe ich das Ding nicht fertig.

18 Ich kann sehr gut Dinge abgeben, ähm, bin kein klassischer <Berufsbezeichnung>, ähm, und kann gut mit Kritik umgehen. Und ich feile auch nicht ewig lang an einem Satz, was ,also (..) ich geh das schon einmal durch und schau, dass das irgendwie passt, aber, also, mit dem halte ich mich irgendwie gar nicht so lange auf. Versuche trotzdem, leserfreundlich zu schreiben, und das ist wieder, das kommt wieder aus dem <Berufssparte>, also das habe ich dort erst gelernt.

19 Und ich denke, wenn man das jetzt alles so zusammen nimmt und mich jetzt sieht, denke ich schon, dass das alles insgesamt besser ist. Also zum einen ist es verständlicher. Es ist leserfreundlicher, es ist sicher gut zitiert, es ist sauber recherchiert, es ist sauber belegt, und zum anderen, es hat einfach mehr Spaß gemacht, das Ding zu machen. Und dann ist vielleicht auch, das liest man vielleicht auch. Und da spürt man auch mehr an rotem Faden durch das Ganze. (..) Das ist jetzt meine Vermutung.

20 Und, warum kann ich das sagen? Das ist, das ist die, das ist wahrscheinlich das Entscheidende am am Schreibmentoring, was sich jetzt so verändert hat, es ist mir bewusst. Früher war mir das nicht bewusst. Und wenn ich jetzt merke, ich habe ein Motivationstief, ich sollte mich eigentlich hinsetzen, ähm,

<p>..Bewusstheit</p>	<p>21</p>	<p>(.), dann versuche ich genau diese Dinge zu machen, die mir im Moment <u>gut</u> tun und diese Tipps, die die wir da mit diesen Schreibtypen zum Beispiel oder mit den Techniken, die wir da gelernt haben. Also (wende ich) die <u>bewusster</u> an. Das bedeutet nicht, dass ich sie vorher nicht <u>gekant</u> habe, oder <u>gewusst</u> habe, oder wie auch immer, aber das war glaube ich eher mehr so zufällig, und (.) auch immer wieder abhängig, ob es mir dann wieder einfällt, und jetzt habe ich das eher so präsent (unv.)</p>
<p>..Strategie</p>	<p>22</p>	<p>I: Mhm. Ähm, kannst du vielleicht nochmal <u>näher</u> darauf eingehen, <u>wie konkret</u> du jetzt ähm mit Situationen umgehst, wo du zum Beispiel Schreibblockaden hast, oder wo du gewisse Deadlines ähm einhalten musst. Du hast erwähnt, das ist dir jetzt bewusster als vorher, ähm, hast du da irgendwelche konkreten <u>Strategien</u>, die du anwendest?</p>
<p>..Strategie</p>	<p>23</p>	<p>B5: Ja. Also tatsächlich mir den <u>Rahmen</u> machen. Das ist das <u>erste</u> und das ist das <u>wichtigste</u>. Also bei mir, bei mir steht die <u>Kapitelreihenfolge</u> schon. Und ich weiß ungefähr, was da rein kommt, ich weiß welche Texte da reinkommen. Das heißt, ich fülle diese <u>Förmchen</u> aus, wenn das irgendwie Sinn macht, mit der passenden <u>Literatur</u>, und ich mache mir das schon, ich mache mir schon einen <u>roten Faden</u> im im Kopf.</p>
<p>..Strategie</p>	<p>24</p>	<p>Also, ich mache nicht so äh diesen Brief an die <u>Tante</u>, usw. Das gibt es zum Beispiel im <Berufssparte> auch, man erzählt einem Kollegen, was was ist die Gschichte. Oder in der Konferenz, was ist die Geschichte. Und in Wahrheit ist das ge- nichts anderes. Ähm, das ist bei mir aber so <u>automatisiert</u>, also <u>wirklich</u> automatisiert, dass ich von <u>Vorneherein</u> weiß, was die Geschichte schon, und wenn ich <u>nicht</u> weiß, was die Geschichte ist, dann weiß ich, gibt es ein <u>Problem</u>, dann muss ich mich noch weiter, ähm, also dann fange ich gar nicht an, weil es keinen <u>Sinn</u> hat, weil das nirgendwo hinführt. Ähm, <u>habe</u> ich einen Plan, dann habe ich einen <u>Anfangspunkt</u> und einen <u>Endpunkt</u>, dann weiß ich <u>pro Kapitel</u>, <u>was</u> die Geschichte ist, also <u>was</u> der rote Faden ist. Und ich schreibe mir das in Stichworten oben <u>hin</u> (.), <u>weiß</u> dann, mache mir zum Beispiel <u>Ordner</u> am Computer, wo die <u>Literatur</u> ist, <u>welche</u> ich gelesen habe, usw. also versuche da sehr sehr strat-, äh <u>strukturiert</u> anzugehen. Das <u>hilft</u> mir <u>extrem</u>, weil ich <u>Sachen</u> machen kann, die jetzt nichts <u>unmittelbar</u> mit der Arbeit oder mit der Beschäftigung mit dem <u>Text</u> zu tun haben, das heißt, da <u>tu</u> ich zwar was, und habe das Gefühl, ich habe irgendwas <u>gemacht</u>, aber es ist <u>nicht</u>, es ist noch <u>nicht</u> so geistige Arbeit, ja. Und es gibt mir ein <u>irrsinnig</u> gutes Gefühl und <u>über das</u> quasi, <u>überliste</u> ich mich. Weil <u>irgendwann</u> mache ich eine Literaturquelle <u>auf</u> oder oder lege, liegt das <u>Buch</u> vor mir und dann lese ich mich fest und dann will ich es gleich reinschreiben. Und vielleicht <u>taugt</u> mir das, und ich denke mir, ah, das wäre <u>sinnvoll</u>, und anstatt irgendwie zu <u>unterstreichen</u> oder wie auch immer, fülle ich das gleich ein und schon bin ich dabei. Und <u>dann</u> startet das mit dem <u>Puzzeln</u> eben. Und das, ähm, wenn, ich habe sehr <u>lang</u> über das <u>nachgedacht</u>, ähm, es ist <u>tatsächlich</u> so, dass ich das als <Berufsbezeichnung> schon gemacht habe.</p>
<p>Schreibtyp/Strategien</p>	<p>25</p>	<p>Also, und es gibt, das ist ein <u>Riesentipp</u> unter Kollegen: fange mit <u>dem</u> an, was dir <u>Spaß</u> macht. Normalerweise soll man ja mit dem <u>Titel</u> anfangen, das ist so die Regel. Du fängst mit dem <u>Titel</u> an, fängst dann mit dem <u>Vorspann</u> an und und <u>dann</u> geht es weiter. Das ist <u>Scheiße</u>. ((I lacht)). Also es funktioniert, (ich meine) das funktioniert <u>manchmal</u>, und vielleicht bei den älteren <u>Kollegen</u> usw. funktioniert das. Bei mir funktioniert das halt <u>nicht</u>. Oder nicht <u>immer</u>. Manchmal gibt es echt eine (straighte) Geschichte und die <u>funktioniert</u> nur so. Ähm, aber wenn du immer wieder auf Quellen wartest, ich habe einfach versucht, mal in der <u>Mitte</u> einzusteigen, oder das, was mir jetzt gerade irgendwie liegt oder was ich gerade gut ausdrücken kann, und habe den Rest quasi oben und unten eingefüllt. Und auch <u>das</u> funktioniert. Man muss halt <u>besser überarbeiten</u>, aber es steht zumindestens schon mal eine <u>Rohfassung</u> dort.</p>
	<p>26</p>	<p>I: Mhm, ok. (...) Klingt spannend. (B5: Macht das <u>Sinn</u>?). Ja. ((lacht)) (B5: Ok, gut. In meinem Kopf ist es immer so wirr ((lacht))). <u>Überhaupt</u> nicht. ((lacht)).</p>

		<p>Ähm. (.) Du schreibst ja gerade an deiner <Abschlussarbeit>. Mhm, wie geht es dir jetzt da- <u>damit</u>?</p>
<p>..Strategie</p>	<p>27</p>	<p>B5: Also, die <Abschlussarbeit> steht <u>ganz</u> am Anfang. Muss ich dazu sagen, aber jetzt kommt <u>eigentlich</u> das Wich- für mich <u>Wichtigste</u> und <u>herausforderndste</u> Kapitel, nämlich ein ordentliches äh <u>Konzept</u> (.) abzugeben. Ich denke, ähm, aus <u>Erfahrung weiß</u> ich, äh, investieren in ein Konzept ist <u>gut</u> investierte Zeit. Damit man nicht hunderttausend Mal von vorne anfangen muss oder damit sich Fragen stellen und dann muss man gewisse Kapitel über <u>Bord</u> werfen oder oder <u>Pläne</u> über Bord werfen, das heißt, das ist für mich sehr wichtig.</p>
<p>Schreibtyp/Strategien</p>	<p>28</p>	<p>Ähm, und, ähm, (.) da ist es <u>jetzt</u> wichtig, dass ich, also dass ich <u>gute</u> Literatur <u>lese</u> und ähm vor <u>allem</u>, also mein Fokus ist jetzt nicht unbedingt auf der <u>Theorie so sehr</u>, weil, also es geht ja um <Schwerpunkt>, das habe ich irgendwie von Methodik noch recht <u>präsent</u> und das mache ich auch im <u>Unterricht</u>, ähm, was mir eher wichtig ist, ist die Verknüpfung von Forschungsfrage und <u>Methode</u>, denn ich denke, da hängt sehr viel, da steht und fällt sehr viel in der Arbeit. Und wenn <u>die</u> für mich schlüssig, diese Verknüpfung schlüssig <u>gefunden</u> ist, (.), in meinem <u>Kopf</u>, ähm <u>dann</u> setze ich mich hin und schreibe das. Also, es muss in meinem Kopf <u>Sinn</u> machen, und <u>vorher</u> wird wahrscheinlich nichts zu Papier gebracht werden. Und das <u>dauert</u> manchmal. Aber, und ich trage das irgendwie <u>schwanger</u> mit mir, aber das (.) das funktioniert nur so. Also, für mich funktioniert viel im Kopf. (.)</p>
<p>Schreibtyp/Strategien</p> <p>..Kritische Aspekte</p>	<p>29</p>	<p>Was ich <u>nicht</u> mache, ist <u>Freewriting</u>. Also, ich finde das ((l lacht)), also das funktioniert für mich <u>überhaupt</u> nicht, das ist, das habe ich <u>eh</u> schon gesagt, das habe ich schon im <u>Mail</u> gesagt ((l lacht)). Ich finde das <u>ganz furchtbar</u>. (l: Aha). Also <u>professionell</u> finde ich die Technik <u>super</u>, und wie gesagt, ich <u>empfehle</u> das auch, ähm, <u>oft</u> und <u>gerne</u> und und (.) kenne <u>viele</u> Kolleginnen, die täglich <u>Morgenseiten</u> schreiben und da <u>ganz</u> viele <u>Ideen</u> rausziehen, und ich finde das <u>schön</u> für sie, aber ich finde es <u>furchtbar</u> für mich. Also, das funktioniert <u>überhaupt</u> nicht. Also ich war noch <u>nie</u> Tagebuchschreiberin, ich schreibe <u>nicht</u> aus Vergnügen, ich schreibe, (.) weil es einen <u>Grund</u> dafür gibt. Aber mein Schreiben ist sehr <u>professionalisiert</u>, also, mein Zugang zum Schreiben ist wirklich <u>professionell</u>. <u>Aus</u> meiner Vergangenheit heraus. Also ich würde <u>nie</u> mich wohin setzen und freiwillig was schreiben - <u>wozu</u>? Ich bin <u>keine</u> verhinderte Autorin, wie es viele <Berufsbezeichnung> sind ((l lacht)), ähm, ich bin keine <Berufsbezeichnung> mehr, und (.) ich bin <u>froh</u>, dass ich nicht jeden Tag was schreiben muss. Das heißt nicht, dass ich es nicht <u>kann</u>, ich <u>kann</u> das schon, ich mache das schon <u>ordentlich</u>, aber (.) es ist <u>nicht</u> meine Erfüllung. (.)</p>
	<p>30</p>	<p>l: Ähm, (.) wenn ich das richtig verstehe, dann ähm (..) ist für dich persönlich das Freewriting eher <u>nichts</u>. ((lacht)).</p>
<p>Schreibtyp/Strategien</p> <p>..Kritische Aspekte</p> <p>..Erfahrungen in de</p>	<p>31</p>	<p>B5: Nein, <u>überhaupt</u> nicht, über- <u>überhaupt</u> nicht, ähm, eine <u>mündliche</u> Version (.), <u>dialogisch</u> mit einem Gesprächspartner sehr <u>wohl</u>. Und das hat zwei <u>Gründe</u>, falls es wichtig ist für deine Arbeit. (l: Ja, alles ((lacht))). Ähm, ich <u>mag</u> das nicht, wenn Dinge <u>stehen</u>, am Papier <u>stehen</u>. Das halte ich <u>überhaupt</u> nicht aus. Also, ich weiß nicht, was das psychologisch bedeutet, aber ich <u>halte</u> das <u>überhaupt</u> nicht aus. Also, wenn ich was <u>aufschreibe</u>, <u>vergesse</u> ich es, Punkt eins, im Kopf wieder, ist es für mich kom-, also, dann habe ich das Gefühl, das ist, für die Ewigkeit festgehalten, das brauche ich mir nicht <u>merken</u>, ähm, (.), zum Beispiel, wenn ich mir eine To-Do-Liste schreibe, weiß ich <u>sicher</u> nicht mehr, was drauf steht, während, wenn ich sie mir <u>nicht</u> schreibe, ich <u>alles</u> im Kopf behalte, und <u>nie</u> einen Termin vergesse, was eigentlich recht absurd ist. Ähm, und so ähnlich ist es mit diesen ganzen <u>Freewriting</u> usw. Ähm, also wie gesagt, ich habe diese Techniken in der in der Ausbildung usw. gemacht, aber echt mit <u>Widerwillen</u> und ich habe diese Zettel <u>sofort</u> zerstört und am besten verbrennen. Also, ich finde das ganz <u>furchtbar</u>, wenn solche Dinge <u>von mir über mich stehen</u> bleiben, das halte ich <u>überhaupt</u> nicht aus. Das mag ich <u>total überhaupt</u> nicht. Ähm, <u>mündlich</u> allerdings bin ich <u>gezwun-</u>, also durch's, also, es ist ja eine ähnliche <u>Technik</u>, je länger man darüber <u>redet</u>, bei, also, kommen irgendwie die die <u>Gedanken</u>. Und dann</p>



brauche ich halt ein Gegenüber, das mich dann quasi mir die, also (.) sagen wir mal, einen vielleicht (.) dann zum Fokussprint bringt, und die wichtigen Sachen immer wieder rauszieht, klug nachfragt und am Ende komme ich wie in einer, ja, es ist eigentlich eine therapeutische Geschichte vielleicht auch. Äh, zu einer Konklusio am Ende. Und ich denke mir, ok, das hört sich stimmig an, oder, nein, da ergeben sich bei mir sogar noch Fragen, wenn ich mir irgendwie zuhöre. Und ich habe das Gefühl, es ist, auch wenn ein Blödsinn vielleicht drin steht, ist es nicht so fest geschrieben, sondern (.) Worte ver- verklingen irgendwie. Und es beruhigt mich irgendwie mehr. (I: Ok). Also das bringt mir mehr (.), persönlich.

32 I: Ähm, für deine, als als Beraterin im, also als Schreibberaterin, jetzt im Schreibmentoring, wenn ich das richtig verstanden habe, dann würdest du es schon weiterempfehlen [oder hast du schon].

33 B5: Ja, habe ich gemacht.] Jaja, oft und gerne, und die Leute nehmen es gerne an, es ist ein super Technik, ich denke sie führt total zum Erfolg. Also, ich habe das bei einem, ähm, zwölfjährigen Mädchen, also von einer Freundin die die Tochter, ähm, die hat Schwierigkeiten, ähm, Schwierigkeiten mit der Kreativität, also so Schularbeiten schreiben, aber ihr fällt irgendwie nichts ein. Da sind irgendwie drei Bilder und (.) komplette Leere. Und, ähm, also mit abgewandelten, also mit mit regelmäßigem Freewriting und abgewandelten ähm Techniken dazu, ähm (.) versuche ich ihr Tech-, also Hilfsmittel an die Hand zu geben, dass sie sich dran gewöhnt, ans Schreiben, ans Fantasieren, dass es nichts Falsches gibt, dass dass sie Vertrauen ha- haben kann in sich, dass beim Schreiben vielleicht auch bei der Schularbeit dann eine Idee kommt. Und die sich weiterentwickeln lässt. Ähm, und bis jetzt (.) scheint es recht gut zu funktionieren, das heißt, ich ich glaube an diese Methode und ich finde, die ist gut. Ich weiß nur ganz ganz sicher, es ist nichts für mich. Also zumindest verschriftlicht nicht. (..) Und die Methode hat Erfolg, also das das war im Schreibmentoring, so und es ist auch jetzt so, und und viele (.) Kolleginnen, mit denen ich rede, die machen das tatsächlich, und (.) das ist für sie so eine Art Seelenhygiene oder sowas auch. Weil es halt einfach ohne bestimmten Zweck ist und und das auch Zeit äh äh bedeutet, die sie für sich selbst haben, so Me-Time einfach.

34 I: Mhm, Ok. Und gibt es irgendwelche anderen Ziele, die, wo du glaubst, die man mit dem Freewriting erreichen kann?

35 B5: Also Ideen finden auf jeden Fall, ähm, vielleicht auch eben diese Kreativität öffnen, so, also, ich meine, das ist jetzt nicht wissenschaftliches Schreiben, aber, ich finde schon, dass sich das anwenden lässt, ähm, (.) und ähm (4s) ((Glocken beginnen zu läuten)), ja, vielleicht, wie gesagt, auch so aus sich schöpfen und vielleicht auch (.) das Vertrauen haben, dass man gewisse Ressourcen hat, und die mal sichtbar zu machen. Viele Menschen brauchen das. Also ich weiß ziemlich genau, was ich kann und was ich nicht kann. Ähm (..) und, also ich ma- ich muss das nicht sichtbar machen und ich mag das auch nicht. Aber, ich glaube, viele sind sehr unsicher in dem, was sie können und was sie wissen, und und ob sie sich darauf verlassen können, dass das dann, wenn sie es brauchen, tatsächlich auch kommt, und ich glaube, dass sie das vielleicht da dann sehen, dass sie doch imstande sind, 15, 20 Minuten durchgehend zu schreiben, ähm, und wieviele Ideen da plötzlich sind, wie viele tolle Gedanken da plötzlich rauskommen, mit denen man tatsächlich weiterarbeiten kann, wenn man sie findet. Und, ähm, also das das habe ich beobachtet (.), und das das nutzt was. Doch. Vor allem am Beginn, einfach, beim bei wissenschaftlichen Arbeiten jetzt (I: Genau, mhm). Ja.

36 I: Ok, mhm. Ähm (.) dieses Modell (.) des ähm (.), Moment, wie heißt das? (.) Stufenmodell des äh Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben, genau, (..) ähm (4s), das ist sozusagen jetzt äh als Impuls gedacht, (..) kennst du dieses Modell (B5: Ja) beziehungsweise was hast du da für einen Zugang dazu? Oder, anders formuliert, wie siehst du die Relevanz von diesem Modell



jetzt für deinen persönlichen Schreibprozess?

37 B5: Ähm (.), das hat eine große Relevanz, weil dies die Schritte sinnvoll sind. Und da ich ein Planer bin, also auch Planeranteile habe ((lacht)) ((I lacht)), finde ich sowas total super, weil ich kann das abhaken. Also, das finde ich total sup-, das das das pusht mich vorwärts, das finde ich schön. Ich muss immer wissen, wo ich stehe, und wie weit ich noch habe, und ähm, also wie gesagt, so, also mir war das nie bewu-, also, (.) das habe ich immer schon gemacht. Dieses Stufenmodell ((lacht)) habe ich immer schon verfolgt, ähm, ob jetzt wissenschaftlich oder im <Berufssparte>, weil es ist immer das selbe, ähm, (.), aber es war mir nie so bewusst (.) Wie gesagt, hätte ich es gewusst (.) ((I lacht)), wäre das irgendwie alles viel einfacher gewesen und dann, da stehen dann ja immer so mit, "was lese ich jetzt, was schreibe ich jetzt, was rede ich jetzt"(.) manchmal braucht man so eine Erinnerung, also ich brauche manchmal eine Erinnerung. Was jetzt eigentlich möglich wäre und was man machen könnte. Ähm, deswegen (.) schön, dass man das, dass ich das irgendwie ausgedrückt sehe ((lacht)) ((I lacht)). (.)

38 I: Also, sozusagen, jetzt für deinen persönlichen Schreibprozess ähm

39 B5: Ich befolge das. Ja, (.) mehr oder weniger explizit, aber ich mache genau das, was da steht. Schnelles Lesen, Überblick in der ersten Phase, natürlich, weil es (auch) Sinn macht. Also, ich suche Quellen, ich skimme das. Ich denke mir, ähm, passt, passt nicht, und vor allem, der Fokus ist ja auf der Fragestellung erstmal. Also, das ist das Wichtigste. Es ist genau das (.), es ist, so finde ich es richtig, also für mich, auch, ich befolge das (I: Mhm, ok). Ja. (.) Was ich nicht mache, ist Freewriten ((lacht)) ((I lacht)), aber sonst ((lacht)) mache ich eigentlich alles. (.) Ja. (.) Ich mache tatsächlich auch so Mindmaps ganz oft. Ähm, (.) oder öfter. Und jetzt arbeite ich auch mit Farben. Das ist übrigens auch was, was ich seit der (.) äh, seit der Ausbildung mache. (I: Ok, mhm). Macht total Spaß. Mache ich lie-, mache ich lieber Mindmaps und solche Sachen oder oder so schreibe ich es eher nieder. Also in Stichworten und verbinde die Dinge dann, was irgendwie passt und ob es noch irgendwelche Auslassungen gibt oder wie auch immer. Das mache ich alles, aber wie gesagt, nicht Journal schreiben und nicht Freewriten ((I lacht)) (unv.) Uah! Das geht gar nicht. ((lacht)) ((I lacht)). Und was ich auch nicht mache, sind Shitty first drafts. (.) Aber das widerspricht mir ja komp-, also (.), da muss ich mich wirklich zwingen. Also, dann, (.) ich glaube, an dem Punkt war ich bis in meiner Schreibkarriere bis jetzt ein Mal. (.) Weil, das ist für mich halt (I: Dass du es gemacht hast?). Ja. Aber da war ich wirklich verzweifelt. Da habe ich nicht gewusst(.). Also ich habe mir gedacht, wenn ich jetzt nichts, also ich kann nicht mit nichts kommen (.) Also, ok, dann ist es Scheiße, aber das Blatt ist gefüllt, ja. Dann war es eh nicht so schlecht, aber (.) ((I lacht)), es war, also das war wirklich, das war irgendwie kurz vor knapp. Ja.

41 I: Kannst du kurz erklären, wie bei dir ein Text entsteht (.), ein wissenschaftlicher Text.

42 B5: Ähm, ja, also zuerst im Kopf, wie gesagt, dann in einem Rahmen, also vorstrukturiert, immer, und, ähm, dann sofort mit Quellen. Und gepuzzelt einfach. Also, ich ich schreibe das wirklich nicht von Beginn bis runter, und da hilft mir halt meine Struktur, weil's den Ka-, also, weil ich dann genau diese beiden äh Schreibtypen miteinander verbinden kann, es läuft wirklich so ab. Also, das ist nicht nur, ich habe mir das angelesen, sondern das war immer schon so, mir wird es nur jetzt erst richtig bewusst. Also, ich weiß genau, (.) was ich brauche, und ich weiß genau, ähm, woher ich es kriege, und (.), manchmal denke ich mir, ok, wenn ich es durchlese (.) am Ende (.), mah, das passt vielleicht eher besser hier und so, dann verschiebe ich nochmal was, aber meistens sitzt, also, wenn ich was schreibe, sitzt das meistens ziemlich gut, also das ist so 98 Prozent, abgesehen von Rechtschreibfehlern oder es ist mal ein Verb doppelt, oder falsch konjugiert oder sowas, aber, also das das, also die Texte, was ich schreibe, ist ist gut. Und das das ist mir wichtig. Also vorher schreibe ich nicht. Also, wieder: diese, ich weiß nicht, ich weiß

nicht, ob mir da was irgendwas gelernt haben, (in diesen), aber es ist wirklich, ich mache ziemlich lang lang lang lang nichts, aber wenn ich dann was mache, dann passt das, und ich meine, zur Not kann man das abgeben, es ist immer noch positiv, es ist nicht super, aber (.), zum Beispiel, also viele machen ja Zitationen später. Die machen sich irgendwelche Notizen oder sowas, und machen das dann irgendwie alles einheitlich später. Da kriege ich die Krise. Das kann ich überhaupt nicht. ((I lacht)). Also, bei mir muss das passen, ich muss wissen, wo ich das, wo das herkommt, ähm, , und es ist wirklich, und, also, ich glaube ich habe ein Mal, also ich finde irgendwie eine eine Zitation in der ganzen, ich weiß nicht, in 60, 80 Seiten, die nicht passt, aber dann habe ich eine Klammer vergessen oder einen Punkt, aber das ist nicht, du könntest alles, und das mache ich manchmal, stichprobenartig überprüfen, und es passt. Da passen die Seiten, da passt die Zahl, da passt der Autor, da passt alles. Und das ist total automatisiert. Und das ist mir wichtig, weil da da wird viel Kapazität frei. Im Kopf. (.) Ist das ausreichend beantwortet? (I: Absolut) Habe ich was vergessen? Ok.

- 43 I: Ähm,(.) gibt es sonst irgendwas, ähm, was dir noch einfällt, jetzt generell zu dem, was wir besprochen haben? Oder habe ich vergessen, was zu fragen, wo du dir denkst, mah, das würdest du vielleicht noch gern erzählen, oder da fällt dir noch was dazu ein?
- 44 B5: Jetzt zu dem (.) (I: Konkret zu dem) Stufenmodell? (I: Also zu allem, was wir bis jetzt besprochen haben). (8s) Nein, ich glaube, es (.) es passt. Ich rede eh so viel. ((lacht)) ((I lacht)). (I: Ok (.), super). Na, was mich sehr, entschuldigung, was mich sehr fasziniert, ist hier (zeigt auf Stufenmodell): ((I lacht)) "Korrigieren lassen, abschließen, schreiben, weiter schreiben." Also, sicher nicht. ((lacht)). Also, weil es gibt ja auch Typen, die das nicht abgeben können. Ich kann das schon. (I: Ja). Es ist ja das Ziel. Also verstehe ich auch überhaupt nicht. Also (.), nochmal. Ich schreibe nicht aus der Freude heraus. Ich weiß, ich weiß, die <Name> macht das zum Beispiel, oder halt, eine Kollegin macht das. Weil sie schreibt gern und sie schreibt gut. Ich bin sehr begeistert von ihr, aber, ich verstehe es einfach nicht. ((I lacht)). Und das meine ich so positiv, wie ich kann, und so wertschätzend ((I lacht)) wie möglich, aber ich verstehe es einfach nicht. ((lacht)). Ja, ok, na, passt, (also) soweit (I: Ok). Hast du noch Fragen?
- 45 I: Nein, das wäre jetzt sozusagen (B5: Waren das jetzt schon 45 Minuten?), ich wäre jetzt praktisch am Ende, und (.), ja, das war vorher auch mehr oder weniger auch so die Abschlussfrage, ob dir noch was einfällt, was ich vergessen habe zu fragen (B5: War auch meine Abschlussfrage früher bei <berufliche Tätigkeit>), ob noch welche ((lacht)). Ob es noch irgendwelche anderen Punkte gibt, aber ich glaube
- 46 B5: Na, aber war das zum, mir ist das wichtig. War das zum Freewriting, was was du brau-, also, was was deine Frage war? (I: Ja). Ist das ist das ausreichend beantwortet? (I: Ja, mh). Ok, gut, das ist mir wichtig.
- 47 I: Außer dir fällt noch was dazu ein?
- 48 B5: Nein, ich kann mich glaube ich nur wiederholen. Der Punkt ist gemacht, das passt. (.) Also
- 49 I: Ok, (B5: gut) super, danke!
- 50 B5: Ja, sehr gern!

C.2.6. Transkript und Codierungen des Interviews mit B6

	1	I: Ok. (.) Ähm, auf dem <u>Kurzfragenbogen</u> hast du angegeben, dass du im Semester <Semester> am Schreibmentoring-Programm teilgenommen hast. Hast du <u>darüber</u> hinaus auch dich mit dem wissenschaftlichen Schreiben, mit der Schreibprozessdidaktik, -methodik, usw. auseinandergesetzt?
..Erfahrungen in der Schri	2	B6: So, <u>davor</u> schon, oder (I: Genau). Ähm, ja, schon, ich meine halt eh einerseits jetzt so durchs (.) ja, durch die <u>persönliche</u> Schreiberfahrung, (habe ich) im Masterstudium irgendwie genug <u>gesammelt</u> auch ((lacht)), und ich habe dann einmal bei <Name> äh das Seminar gemacht, ich weiß jetzt nicht mehr, wie das genau geheißen hat, aber irgendwie so, eh <Seminar titel >, wo doch auch schon irgendwie so <u>einige</u> der Themen oder <u>Inhalte</u> , die dann auch bei der Schreibmentoring-Ausbildung irgendwie wieder vorgekommen sind, irgendwie schon Thema waren, oder auch viel so, viel so <u>Methoden</u> und so, ja, so in dem Kontext habe ich mich davor schon damit (.) beschäftigt.
..Affektive Dimer	3	I: Mhm (B6: Genau, mhm), und wie waren so deine Erfahrungen?
..Prozessorientie	4	B6: Ähm (.) so jetzt mit dem <u>Seminar</u> auch, oder (I: Genau, mhm). Mhm. Äh, ich habe es <u>irrsinnig spannend</u> gefunden und ähm, ich habe auch so den Eindruck gehabt, dass mir das persönlich so für das Schreiben auch sehr viel geholfen hat. Also, weil es da einfach auch sehr viel so um das (.) i, irgendwie so (unv.) <u>Reflektieren</u> halt so des eigenen Schreibens gegangen, so wie so ein Prozess <u>ausschaut</u> , oder einfach auch so das, ähm, ich da vorher nie so darüber <u>nachgedacht</u> habe, dass das das <u>Schreiben</u> halt so ein <u>Prozess</u> ist, einfach, also mit verschiedenen <u>Schritten</u> und dass es sowas gibt wie eine <u>Rohfassung</u> und <u>Überarbeiten</u> und <u>dann</u> das erst quasi perfekt sein muss, und ich vorher glaube ich eher so war, dass ich irgendwie an mich selber so gleich diesen Anspruch gehabt habe, ok, das muss jetzt wie aus einem <u>Guss</u> irgendwie gleich (.) gleich gut sein, und jetzt also das Überarbeiten für mich jetzt nicht so <u>mitgedacht</u> habe und mir das das Schreiben, glaube ich, dann oft auch ein bisschen erschwert hat einfach, weil, weil ich mir da selber ein bisschen zu hohe Ansprüche gestellt hat, und, genau, und das war da irgendwie so ein <u>erster Impuls</u> , (unv.) einmal so gedacht habe, aha, ok, es (.) ((I lacht)) es ((lacht)), es muss nicht gleich alles perfekt sein, sondern man kann das auch dann überarbeiten oder einfach einmal drauf los schreiben und so. Genau, mhm.
..Fehlendes Wis:	5	I: Ok, ähm, und wenn du an dein <u>eigenes</u> Schreiben denkst, ähm (.), sozusagen, in <u>der Zeit</u> , bevor du dich eben näher damit befasst hast mit dem wissenschaftlichen Schreiben, mit der Schreibprozessdidaktik, ähm, wie ist es dir <u>damals</u> mit deinem persönlichen Schreiben gegangen?
..Produktorientie	6	B6: Ähm (.), ja ich meine, ja, <u>grundsätzlich</u> ähm (.) ist mir das jetzt, glaube ich, nie wirklich schwer gefallen, und es war immer etwas, das ich irgendwie gern <u>gemacht</u> habe, jetzt auch so Arbeiten schreiben und so, ähm (.), aber ich habe oft irgendwie so das <u>Problem</u> ein bisschen gehabt, dass es einfach (.) Ewigkeiten <u>dauert</u> , bis einmal etwas am <u>Papier</u> ist, einfach, weil ich sehr lang irgendwie vorher überlege und plane und so. Also, mache ich eh nach wie vor, weil das glaube ich einfach so mehr meine <u>Strategie</u> ist, und mir das auch grundsätzlich passt und so, ähm, aber irgendwie (.), ich glaube so, dass eben diese <u>Beschäftigung</u> , oder eben auch das <u>Seminar</u> hat dann so ein bisschen ausgelöst, dass ich mir dann, ich habe mir so gedacht, ok, ähm, <u>ich</u> schreibe jetzt einfach einmal <u>drauf los</u> , obwohl es vielleicht noch nicht (.) hundertprozentig perfekt ist, weil ich das ja dann eh später nochmal ähm, ja, nochmal überarbeiten kann oder so, und es ist zwar <u>eh</u> nach wie <u>vor</u> so, dass ich nicht wahnsinnig viel, also, dass ich <u>schon</u> überarbeite, aber jetzt nicht so, (.), so <u>ganz</u> viel, sondern dass echt mehr nochmal (unv.) sind, aber ich glaube allein so dieses <u>Bewusstsein</u> , allein dass das irgendwie so im <u>Hinterkopf</u> ist, macht es einfach <u>leichter</u> , einmal zu (.) <u>beginnen</u> , irgendwie, weil es, ja (unv.) egal ist, wenn das jetzt einmal, ja, ein bisschen ein Scheiß ist ((lacht)) ((I lacht)). Ja (.), Genau.
..hohe Anspruch:	7	I: Kannst du <u>kurz</u> nochmal drauf eingehen, was jetzt <u>besonders</u> schwer war vorher.
..Schwierigkeit mit Schreibtyp/Strateg	8	B6: Mhm, eh so das (.) das (.) mit dem <u>Schreiben</u> <u>beginnen</u> , also wann dieser <u>Punkt</u> ist, wenn man so (.) ähm, schon ganz viel <u>gelesen</u> hat irgendwie (.), auch schon weiß, was man schreiben mag, irgendwie die Arbeit im Kopf hat.
..Bewusstheit		
..Prozessorientiertheit		
..Schwierigkeit mit Anfan		

Transkript und Codierungen des Interviews mit B6

	9	aber eh so diese ((I lacht)) berühmten ersten Sätze irgendwie, also wo [Abbruch der Aufnahme]
	10	I: So, die Aufnahme ist jetzt kurz unterbrochen worden, ähm (.), das Letzte, was wir besprochen haben, war eben, was dir besonders <u>schwer</u> gefallen ist (.) beim, hm, <u>Schreiben</u> (.) <u>vorher</u> , (.) und die <u>nächste</u> Frage eben, die ich ähm gestellt hatte, war, was jetzt dieses neue Wissen, ähm, geändert hat an deinem persönlichen Schreiben.
..Bewusstheit	11	B6: Mhm, ähm, ja, irgendwie halt so das, ähm, so das (.) <u>Bewusstsein</u> irgendwie, dass es so was wie eine <u>Rohfassung</u> gibt, die man dann noch überarbeiten kann, also, dass nicht von Anfang an alles gleich in jeder Hinsicht (.) perfekt sein muss, und so eine Arbeit wie aus einem Guss irgendwie entsteht, sondern eben dass, dass man einfach einmal halt <u>beginnen</u> kann und das, ja, das (.) (unv.), ja, die (.) <u>Dinge</u> oder Teile, die halt noch nicht so passen, irgendwie auch dann auch später noch (.) überarbeiten kann oder dass man noch Sachen ergänzen kann, oder was (.) rausstreichen oder so. Also, ein bisschen so, dass das (.), ja, <u>das</u> hat halt ein bisschen bewirkt, dass so die eigenen (.) ähm, ja, ähm, <u>Erwartungen</u> irgendwie so ans Schreiben so ein bisschen <u>reduziert</u> werden und halt, das, ein bisschen weniger hemmend ist. Mhm.
	12	I: Ok, mhm (B6: Genau). (.) Ähm, du schreibst ja gerade an deiner <Abschlussarbeit> (.), äh, wie geht es dir <u>damit</u> ?
..Strategie	13	B6: Äh, ja, im Moment eigentlich ganz <u>gut</u> , also es ist jetzt irgendwie so, dass ich jetzt wirklich äh am <u>Schreiben</u> bin, also halt irgendwie so die Arbeit im Kopf habe, weiß, wie so die <u>Gliederung</u> aussehen wird, also, kann sich natürlich auch noch <u>ändern</u> , aber es ist so, dass ich das Gefühl habe, ok, so kann das <u>funktionieren</u> , dann, ja, habe ich schon ganz viel <u>Literatur</u> auch irgendwie zugeordnet und, ähm, das Ganze irgendwie <u>dimensioniert</u> , und habe schon viel <u>exzerpiert</u> und so, und, ja, jetzt geht es mir eigentlich recht <u>gut</u> , weil ich jetzt einfach, äh (.), ja, irgendwie sehe, dass was <u>weitergeht</u> auch eben, weil ich endlich einmal auch <u>Text</u> produziere und nicht nur ((I lacht)) lese und nachdenke und so, und (.), genau. Das finde ich eigentlich irgendwie gerade recht motivierend und, ja, macht auch Spaß irgendwie, wenn, wenn was weitergeht, und so. ((lacht))
	14	I: Mhm, ok. Ähm (.), hast du da bestimmte Methoden oder Techniken, die du regelmäßig anwendest?
Schreibtyp/Strategien	15	B6: Ähm, jetzt so <u>Methoden</u> oder Techniken im <u>eigentlichen</u> Sinn (.) eher <u>nicht</u> , also, ich habe irgendwie so, (.) (unv.) jetzt so für mich ein bisschen so meine <u>Strategie</u> , wie ich halt da vorgehe, irgendwie. Dass ich zuerst irgendwie einmal, eh, mal so ein bisschen eine Gliederung und <u>Gerüst</u> brauche von der Arbeit und dann halt auch irgendwie so, ein bisschen so, in mein Dokument reinschreibe, welche <u>Literatur</u> da dazu relevant ist, und dann im nächsten Schritt fange ich einmal an, das irgendwie halt so, für ein Kapitel oder Unterkapitel halt <u>exzerpiere</u> und dann, dann eben daraus <u>Fließtext</u> schreibe, also, das ist irgendwie so meine Strategie, ähm, aber jetzt so, irgendwie so <u>Schreibtechniken</u> oder so im <u>eigentlichen</u> Sinn, verwende ich eigentlich (.) keine. Mhm.

Transkript und Codierungen des Interviews mit B6

	16	I: Ok, mhm. Dieses <u>Phasenmodell</u> der prozessorientierten Schreibdidaktik (.) hatte ich dir ja auch schon gemailt (.). Ähm, kennst du das, ähm, bzw. (.) wie siehst du die <u>Relevanz</u> dieses Modells für deinen persönlichen Schreibprozess?
<p>..Prozessbewusstst</p> <p>..Produktorientierth</p> <p>..Planungsinstrume</p>	17	B6: Mhm, also ich kenne das Modell (.), ähm, (.) ja und eben ich finde es (.), ich finde es eben irgendwie recht, ja, recht <u>interessant</u> , oder für <u>mich</u> irgendwie interessant, äh, weil es eben so irgendwie so (.) <u>klar</u> macht oder so <u>bewusst</u> macht, irgendwie so (.), welche <u>Phasen</u> oder Stufen es gibt, irgendwie. Man hat dann auch irgendwie so (.), also (.), ja, halt irgendwie so sieht, was man eigentlich schon so alles <u>geleistet</u> hat, auch wenn man gerade erst mit dem <u>Schreiben</u> beginnt, also (vielleicht) das auch so was ist, was was <u>mich</u> oft dann irgendwie <u>frustriert</u> oder <u>nervt</u> , das ist so das ((I lacht)) (unv.), nein, ich ich verbringe <u>gh</u> so viel Zeit und so, aber es schaut irgendwie nichts raus, einfach halt, weil kein, noch kein <u>Text</u> da ist, und so, und es tut irgendwie gut, wenn man dann sieht, ok, ähm, ich beginne jetzt mit dem Schreiben der <u>Rohfassung</u> , das ist eigentlich schon die <u>Mitte</u> von dem Projekt, irgendwie und so (.), ähm, genau. Und wie gesagt, wie ich vorher schon gesagt habe, eben, <u>mir</u> hat so das <u>Wissen</u> irgendwie sehr geholfen, dass (.) es sowas wie eine <u>Rohfassung</u> gibt und dann einen nächsten Schritt eben, überarbeiten, und, ja, dann auch noch korrigieren und so. Also, genau.
<p>..Prozessbewusstheit</p>	18	I: Das heißt, wenn ich das richtig verstehe, dann findest du das hilfreich.
	19	B6: Ja, schon, mhm. Also, es ist irgendwie gut so zur <u>Bewusstmachung</u> , was alles dazu gehört, auch. Mhm.
	20	I: Ähm, wie ist das in den <u>Mentorings</u> gewesen mit diesem Modell? Habt ihr das eingesetzt? Wie waren die Rückmeldungen von den Mentees?
<p>..Erfahrungen in der Vern</p>	21	B6: Ja, wir haben das eingesetzt, ich (.) <u>sehr</u> am <u>Anfang</u> , auch schon, also ich glaube, eh in einer der, entweder <u>überhaupt</u> in der ersten oder in der <u>zweiten</u> Stunde, ähm, ja, und <u>eigentlich</u> war die Rückmeldung auch so sehr <u>positiv</u> , also auch so ein bisschen so ein <u>Aha-Erlebnis</u> , so, eben so, <u>dass</u> es das gibt ((I lacht)) und eben, <u>was</u> alles zum Schreiben dazu gehört, eben auch, dass es eben sowas wie <u>Planung</u> , auch ein wichtiger Teil ist und so, also eigentlich recht <u>positiv</u> auch, ja. Aber, ja, auch so <u>überrascht</u> ein bisschen so, dass <u>dass</u> es das gibt, und was alles dazu gehört, und so. (I: Ok, mhm). Genau. Wobei es bei <u>uns</u> so war, dass eigentlich die <u>Mentees</u> großteils noch <u>kaum</u> Schreiberfahrungen gehabt haben, also (I: Aha) die haben eigentlich großteils so die erste Arbeit gerade erst geschrieben und so. Ja. (.) Genau.
	22	I: Ähm, beim Schreibmentoring werden ja auch verschiedene Schreibmethoden vermittelt (.), unter anderem eben auch das Freewriting. Ähm, <u>kannst</u> du äh aufs Freewriting eingehen, kannst du deine <u>eigenen</u> Erfahrungen damit, ähm (.) beschreiben?
<p>..Freewriting-Variante</p>	23	B6: Mhm (.) Ähm (.), also, bei mir ist es so, mir <u>macht</u> das irgendwie sehr, eigentlich sehr <u>Spaß</u> , so Freewriting, also weil ich <u>grundsätzlich</u> gern schreibe, jetzt auch so nicht nur <u>wissenschaftlich</u> , sondern auch <u>so</u> , ähm (.), aber (.) irgendwie ich, ich <u>denke</u> oft nicht so dran, dass ich das selber einsetze, also,



jetzt so für's für's wissenschaftliche Schreiben eigentlich gar nicht, äh, wenn, dann eher nur so für's (.) ja, so private, persönliche Schreiben. Also so ein bisschen wie so diese Morgenseiten (I: Aha, ja, mhm), von denen wir ja im Mentoring auch gelernt haben, also halt so, also das mache ich halt oft, dass ich einfach so für mich so (unv.) so kurze Zeit schreibe, und so, ähm, genau. Aber -

24 I: Und warum machst du das dann?

25 B6: Ja, irgendwie weil, ja, weil ich es ganz, (.) weil ich es ganz gut finde, um seinen Kopf ein bisschen frei zu kriegen, oder, also auch oft, wenn mich irgendwie was (.) so (.) was anderes beschäftigt, irgendwie, also es ist so (.), ja, gut um den Kopf frei zu kriegen, irgendwie. Oder manchmal auch so, wenn man sich denkt, (unv.), irgendwie, jetzt habe ich gerade Lust, ein bisschen was zu schreiben, oder, und dann ist das einfach irgendwie eine gute Methode um einfach zu beginnen, und nicht (.) (I: Ja), dann (.) so davor zu sitzen und so. Mhm, genau. Oder (.) Ja, ich meine ansatzweise, jetzt so im Kontext wissenschaftlichen Schreibens verwende ich es vielleicht nur so (.), ich weiß jetzt auch nicht, so in Form von (.), so ein bisschen Schreibjournal, oder so, also ich mache das jetzt nicht wirklich regelmäßig, aber eben gerade in (.), ähm, eh so in diesen Anfangsphasen, wo ich mir einfach schwer getan habe, dass ich irgendwie (.), ja, ähm, das ganze <Abschlussarbeits>projekt ((I lacht)) so Gestalt annimmt, und so, äh, da habe ich das oft einmal gemacht, dass ich halt einfach irgendwie so alles (.) aufgeschrieben habe, was mir so gerade so durch den Kopf geht, irgendwie In Bezug auf, ja, Thema Masterarbeit Probleme, so Dinge. Mhm, Genau. (I: Ok) Ja.

26 I: Und ähm, in den Mentorings, wie habt ihr da das Freewriting eingesetzt, und wie ist es angekommen?

27 B6: Ähm, ja, wir haben das eh öfter eingesetzt, eigentlich und es ist grundsätzlich recht gut angekommen, also die Mentees haben das hm, wenn ich mich richtig erinnere, vorher alle nicht wirklich gekannt, und waren auch zum Teil vorher so ein bisschen so skeptisch irgendwie, (I: Aha), so hm, wozu ist das jetzt gut, und wie ist das so, und, ja, äh, aber es waren danach die Rückmeldungen eigentlich alle immer recht gut.

28 Also, jetzt wir haben das auch verschieden gemacht, manchmal so ganz frei, manchmal so (.), eh, dann bezogen auch auf die aktuellen Schreibprojekte oder so, und da war eigentlich nachher dann oft so die Rückmeldung, so, boah, irgendwie, da sind jetzt so (.) Gedanken oder zum Teil Lösungen oder Ideen gekommen, irgendwie, die (.), ja, wo man gar nicht so richtig weiß, woher die jetzt gekommen sind und irgendwie so recht recht hilfreich und so. Und, also wir haben das halt viel irgendwie, oder halt auch, irgendwie oft so empfohlen, halt auch, dass das auch irgendwie eine gute Methode ist, eben, um so (.) Schreibhemmungen auch ein bisschen abzubauen und eben so um ins Schreiben zu kommen, und so, und (.) ja, und eben ein Mentee, der hat dann auch wirklich gesagt, dass er das ganz viel einsetzt halt für seine Bachelorarbeit und irgendwie so Teile der Bachelorarbeit auch so (.) Freewriting-mäßig halt einmal schreibt, also den den Rohtext, irgendwie. Ja, also, das ist da eigentlich recht gut angekommen. War auch so unser Eindruck.

Transkript und Codierungen des Interviews mit B6

	29	I: Ok. Und wenn du das ähm, das <u>Freewriting</u> im Kontext mit diesem Phasenmodell irgendwie betrachtest. Fällt dir <u>dazu</u> noch etwas ein? Du hast-
	30	B6: So in Bezug auf meine <u>eigene</u> Erfahrung oder (.) (I: Beides). Mhm. Ähm (.) , jetzt so in Bezug auf meine <u>persönliche</u> Erfahrung (.) würde ich eben sagen, dass ich das (.) , ja am ehesten noch so in der Stufe <u>eins</u> vielleicht einsetze, wo es jetzt um <u>Orientierung</u> und <u>Planung</u> geht, eben so (.) im Sinne ein bisschen von (.) <u>Schreibjournal</u> , <u>Schreiben</u> , wobei ich das jetzt nicht <u>überhaupt</u> nicht regelmäßig mache, sondern mehr so <u>anlassbezogen</u> ((lacht)) ((I lacht)) dann. (.) . Ähm (.) , ja, genau. (.) [Das ist eigentlich
..Einsatz Freewriting in S	31	I: Und dieser] Bachelor-Studierende, der der (B6: Genau) hat sozusagen für die für's für die Rohfassung. [Habe ich da
	32	B6: Genau], also ich weiß nicht, ob er es dann wirklich <u>durchgehend</u> so gemacht hat, aber er hat eben so <u>begonnen</u> . Und hat uns dann auch mal so einen Text mitgebracht, weil ich eben gesagt habe, das ist jetzt quasi (sagen wir mal) so (.) sind so die ersten drei Seiten, jetzt einmal und die hat er eben so (.) , ähm, ja, so <u>Freewriting</u> -mäßig eben (.) eben verfasst. Ja. (I: Ok, mhm). Mhm. Genau.
..Einsatz Freewriting in S	33	I: Es gibt ja auch <u>Varianten</u> des Freewritings, also die so wie Brief an die Tante, oder Fokussprint, wo man sich wirklich auf ein bestimmtes <u>Ziel</u> konzentriert, ähm (.) kannst du nur kurz noch drauf eingehen, wa- warum du jetzt (.) das Freewriting jetzt während de- dieser anderen Phasen <u>jetzt nicht</u> einsetzt. Gibt es da einen bestimmten Grund, oder (.) ist das einfach eine <u>Präferenz</u> oder fällt es dir gar nicht <u>ein</u> , dass du das machen könntest.
Schreibtyp/Strategien	34	B6: Ja, es ist, also erstens Mal das, es fällt mir gar nicht so <u>ein</u> und ich glaube, es ist ein bisschen so die <u>Gewohnheit</u> auch, dass ich halt irgendwie so das Gefühl habe, ich habe ähm, <u>ja</u> , habe da irgendwie <u>eh</u> so meine <u>Strategien</u> , die eigentlich ganz gut <u>funktionieren</u> , und (.) , ähm, ja. Ich sehe, glaube ich, darum nicht so die Notwendigkeit, das zu (.) das zu <u>ändern</u> oder so, oder eben einzubauen. Also, genau, ja. Also, was ich hin und wieder mache eben, das ist, wenn ich, aber wirklich ganz selten, dass ich (.) , wenn ich echt irgendwie <u>Schwierigkeiten</u> habe, dass ich (.) quasi so mit dem <u>Schreiben</u> beginne, und <u>ins Schreiben</u> zu kommen, dass ich dann halt so, vorher so für mich so zwei, drei Seiten eben schreibe, wo es um, um irgendwas geht. Also so <u>Freewriting</u> mäßig, aber das ist (.) auch, ja (.) eigentlich auch eher in den <u>ersten</u> Phasen und ganz (.) , ja, eher <u>selten</u> eigentlich, ja.
..Anfangen erleicht	35	I: Ok. (.) Ja, sehr spannend. ((lacht)) ((B6 lacht)). (.) Ja, (unv.), jetzt ist schon sehr viel zu Wort gekommen, ähm, ich bin jetzt auch am Ende mit meinen Fragen , fällt <u>dir</u> noch irgendwas ein, wo du denkst, ich habe das vergessen zu fragen, oder da gibt es noch etwas, was du <u>loswerden</u> möchtest zu diesem Thema.
..Einsatz Freewritin	36	B6: Mhm (.) ähm, (.) hm, nein im Moment glaube ich nicht wirklich. [Ja, mhm
	37	I: Ok. Super.] Dann danke ich für das Gespräch ((lacht))
	38	B6: Ja. Bitte, gern ((lacht))



ABSTRACT

Der kontinuierliche Ausbau von schreibprozessdidaktischen Unterstützungsangeboten an den deutschsprachigen Hochschulen ist sehr wichtig, um Studierende beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten zu unterstützen und Schwierigkeiten beim Schreiben langfristig zu beheben. Besonders Methoden der prozessorientierten Schreibdidaktik leisten in dieser Hinsicht einen wertvollen Beitrag.

Ziel dieser Masterarbeit war es, den Beitrag von zwei dieser Methoden – und zwar dem Schreibphasenmodell, das zur Planung des Schreibprozesses eingesetzt wird, und Freewriting, kreatives zwangloses Schreiben - zur Reduzierung der Schwierigkeiten beim Schreiben und zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu untersuchen. Studienteilnehmer*innen waren Schreibmentor*innen des *Center for Teaching and Learning* der Universität Wien, die durch ihre doppelte Expert*innenrolle, einerseits in ihrer Rolle als Schreibmentor*innen und andererseits als Expert*innen ihres eigenen Schreibprozesses, wertvolle Einsichten in das Themenfeld leisteten. Als Erhebungsinstrument wurde ein qualitativer Forschungsansatz mit problemzentrierten Interviews ausgewählt. Die Analyse und Auswertung erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schreibphasenmodelle zur Prozessbewusstheit und Prozesskompetenz sowie zur kognitiven und emotionalen Entlastung beitragen, während Freewriting maßgeblich zur Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz beiträgt: Einerseits wird die Schreibprozesskompetenz durch die Ausbildung der Prozessbewusstheit gefördert. Freewriting wirkt aber auch in anderen Bereichen der Schreibkompetenz unterstützend, wie in den Dimensionen der Kommunikation, d.h. hinsichtlich der Positionierung innerhalb der Diskursgemeinschaft, hinsichtlich der Leser*innenorientierung und der Textkompetenz. Außerdem erfüllt Freewriting bestimmte Funktionen beim Schreiben, wie Denken zu entwickeln, Wissen zu generieren, Zusammenhänge herzustellen, Freude zu empfinden und Blockaden abzubauen.