

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Dzifa Vode

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer begleitet international Hochschulen beim Aufbau von Schreibzentren und Schreibprogrammen.

Dr.in Melanie Brinkschulte ist Schreibdidaktikerin und leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen.

Prof.in Dr.in Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.

David Kreitz, M.A., arbeitet als päd. Mitarbeiter in der politischen Erwachsenenbildung an der HVHS Mariaspring und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten.

Prof. Dr. em. Otto Kruse war zuletzt Professor am Department für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften und lehrte wissenschaftliches Schreiben. Er ist derzeit in Projekten involviert, die sich um die Digitalisierung des Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens ranken.

Margret Mundorf, M.A., lehrt, berät und forscht als selbstständige Linguistin, Hochschuldozentin, Kommunikations- und Schreibtrainerin.

Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachdidaktik (Germanistik) an der Bergischen Universität Wuppertal.

Herausgebende Institution



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

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://www.wbv.de/theorie-schreibwissenschaft>

Dzifa Vode

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen
Schreibgruppen



Die Dissertation trägt den Originaltitel „Über das Schreiben sprechen: Peer-Lernen in autonomen akademischen Schreibgruppen für Studierende“. Sie wurde an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg vorgelegt. Erstgutachterin war Prof. Dr. Swantje Weinhold, Zweitgutachterin Prof. Dr. Katrin Girgensohn, Drittgutachterin Prof. Dr. Kirsten Schindler.

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

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

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

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagmotiv:
Svetlana Apukhtina

ISBN Print: 978-3-7639-7328-6
DOI: 10.3278/9783763973293

Printed in Germany

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

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



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Für meine Mutter.

„Jetzt schaut,
wie wir es\
wo wir es besprechen,
habe ich es selber gemerkt.“

*Leyla, Schreibgruppenmitglied
im Gespräch beim Gruppentreffen*

Danke

An erster Stelle danke ich meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Swantje Weinhold (Leuphana Universität Lüneburg) für ihre Offenheit meinem Thema gegenüber, die intensiven Gespräche, die zahlreichen fachlichen Hinweise und das entscheidende Feedback in Bezug auf mein methodisches Vorgehen. Zugleich bedanke ich mich für den Freiraum, der mir ermöglicht hat, einen eigenen Weg zu finden. Ebenfalls danken möchte ich meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Katrin Girgensohn (SRH Berlin University of Applied Sciences), die mir ebenfalls im Prozess mit wichtigen Impulsen und Inspiration zur Seite stand. Ihr Interesse an meiner Arbeit hat mich in schwierigen Momenten bestärkt. Vielen Dank auch an Prof. Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln) für ihre Bereitschaft, ihre Expertise im Drittgutachten einzubringen.

Mein Dank gilt außerdem den Studierenden, deren Gespräche ich analysieren durfte: Danielle, Jana, Martina, Sieglinde, Kerstin, Leyla, Maria, Nikola, Stefan und Teresa, die eigentlich ganz anders heißen.

Diese Dissertation, die ich 2015 begonnen habe, hat einen langen Zeitraum in Anspruch genommen, was neben Beruf und Familie zwar nicht verwunderlich ist, aber das Durchhalten zunehmend erschwerte. Während meines Forschungs- und Schreibprozesses habe ich gefühlt ein halbes Leben gelebt: Ich bin mehrfach umgezogen, meine zu Beginn noch kleinen Söhne überragen mich um Kopf- und Halslänge, ich habe mich getrennt und verliebt, wurde verlassen und habe mich wieder gefunden, ich habe als Schreibcoach und Schreibtrainerin andere Doktorand:innen begleitet und ich habe prokrastiniert, indem ich andere Texte geschrieben und veröffentlicht habe. Neben all dem konnte ich meine Arbeit im Team des Schreibzentrums fortsetzen, und wir wurden mit dem Erfolg belohnt, dass das Schreibzentrum 2021 an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm verestetigt wurde. Ich schreibe dies auch als Ermutigung für andere Promovierende, die sich noch im Prozess befinden: Der Weg entsteht beim Gehen. Und sucht euch Gefährt:innen, die euch ein Stück weit begleiten.

Meinen Gefährt:innen danke ich hiermit. Zunächst den wunderbaren Menschen aus der Community der Schreibwissenschaft, die meine berufliche Entwicklung durch den Austausch zu einem Vergnügen gemacht haben. Insbesondere unter diesen den Mitgliedern meiner beiden Schreibgruppen ‚2DLN‘ und ‚QUL‘ sowie des Freien Kolloquiums Schreibwissenschaft. Außerdem den Teilnehmer:innen weiterer Forschungskollegs und -werkstätten, die ich im Verlauf der Arbeit an dieser Dissertation besucht habe.

Namentlich danke ich für ihr sorgfältiges Mitwirken als Zuhörer:innen, Feedbackgeber:innen und Korrekturleser:innen Marc Amann, Anke Beyer, Teresa Busse, Dr. Gabriele Graefen, Tonia Fondermann, Dr. Eva Mayer, Dr. Kerstin Minnich, Prof. Dr. Agnes Nocon, Martina Pistor, Ildigo Rajk, Prof. Dr. Erika von Rautenfeld, Martina Schradi, Leanie Simon. Meiner Familie und meinen Freund:innen danke ich, dass sie meine Anspannung und meine Abwesenheit immer wieder mit Geduld, Liebe und

Unterstützung getragen haben. Und vielen Dank an Agnes Ritli – für Co-Working, Co-Living und Co-Cooking in den letzten, durch die Pandemie geprägten Monaten. Und ein großes Dankeschön an alle, die ich versäumt habe zu nennen.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	15
Abstract	17
1 Blackbox autonome Schreibgruppe	19
2 Schreiben an der Hochschule	25
2.1 Von der Schreibtätigkeit zum akademischen Schreiben	25
2.2 Akademisches Schreiben lernen und lehren	28
2.2.1 Schreibpraxis im Studium – früher und heute	28
2.2.2 Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation	33
2.2.3 Probleme mit Schreibenanforderungen	38
2.2.4 Schreibförderung an Hochschulen	45
2.3 Komponenten und Entwicklung der Schreibfähigkeit	51
2.3.1 Der Schreibprozess – allgemein und im akademischen Umfeld ...	52
2.3.2 Komponenten der Schreibkompetenz	59
2.3.3 Entwicklung der Schreibkompetenz	64
3 Akademische Schreibgruppen – und die Gespräche in ihnen	69
3.1 Akademische Schreibgruppen von Studierenden	69
3.1.1 Begriff, Geschichte und Arten von Schreibgruppen	69
3.1.2 Empirie akademischer Schreibgruppen	75
3.1.3 Schreibgruppen als Form des kollaborativen Lernens	79
3.2 Studentische Gespräche über das Schreiben	84
3.2.1 Mündliche Kommunikation im Allgemeinen	85
3.2.2 Sprecher:innen und ihre Selbstinszenierung	90
3.2.3 Gespräche von Studierenden über das Schreiben	92
4 Methodik der Untersuchung	99
4.1 Überblick über das Vorgehen	99
4.2 Methodische Überlegungen	101
4.3 Methodik der Vorstudie	104
4.3.1 Bestandsaufnahme	105
4.3.2 Gespräche im Feld	106
4.3.3 Gruppendiskussionen – Datenerhebung und Auswertung	107
4.4 Das didaktische Konzept der untersuchten Schreibgruppen	109
4.4.1 Vorüberlegungen zur Konzepterstellung	110
4.4.2 Das Konzept „Autonome akademische Schreibgruppen“	111
4.4.3 Das Konzept ‚Schreibgruppe plus‘	114

4.5	Erhebung von Daten für die Hauptstudie	115
4.6	Auswertung der Daten der Hauptstudie	116
4.6.1	Theoretischer Hintergrund	117
4.6.2	Aufbereitung und Analyse der Daten	120
4.7	Diskussion der Methodik	134
5	Analyse und Ergebnisse	139
5.1	Fallbeschreibungen der Schreibgruppengespräche	139
5.1.1	Schreibgruppentreffen 1 – gemeinsam schreiben und plaudern (Kerstin, Teresa, Jana)	140
5.1.2	Schreibgruppentreffen 2 – das Ersttreffen (Leyla, Nikola, Maria, Stefan)	143
5.1.3	Schreibgruppentreffen 3 – Text-Feedback für Leyla (Leyla, Nikola, Maria, Stefan)	146
5.1.4	Schreibgruppentreffen 4 – der holprige Start (Martina, Sieglinde, Danielle)	148
5.1.5	Schreibgruppentreffen 5 – Text-Feedback und eine Bera- tung (Martina, Sieglinde, Danielle)	151
5.2	Themen in akademischen Schreibgruppengesprächen	153
5.2.1	Thema Schreibprozess	154
5.2.2	Thema Sprache	157
5.2.3	Thema wissenschaftliches Arbeiten	161
5.2.4	Thema Zitieren	163
5.2.5	Thema Betreuungsperson	165
5.2.6	Thema Fachinhalte	167
5.2.7	Zwischenfazit	169
5.3	Handlungen in akademischen Schreibgruppengesprächen	171
5.3.1	Das Schreibgruppentreffen organisieren	172
5.3.2	Wissensaufbau und -transfer	183
5.3.3	Wechselseitige Beratung	215
5.4	Gesprächstyp ‚Autonomes akademisches studentisches Schreibgrup- pentreffen‘	233
6	Über das Schreiben sprechen – acht Thesen zu autonomen akademi- schen studentischen Schreibgruppen	239
I	Die Mitglieder begreifen die autonome Schreibgruppe als „ihr“ Werkzeug.	239
II	Autonome Schreibgruppen sind ein Schutzraum für Emotionen und „gar nicht dumme“ Fragen.	241
III	Schreibwissen wird durch Berichte und Austausch vermittelt.	244
IV	Fachliches wird selten besprochen. Aber zuweilen wird aus dem Spre- chen über Sprache ein Sprechen über Inhalte.	246
V	Die Betreuungsperson ist als unsichtbare Dritte immer anwesend.	247

VI	Zwischen Kooperation und nicht gewollter Konfrontation entsteht ein „Tanz“ um die Kritik.	248
VII	Autonome Schreibgruppen sind tatsächlich ein Peer-Format.	250
VIII	Das Format der autonomen Schreibgruppen hat seine spezifischen Defizite.	251
7	Ausblick	255
7.1	Handlungsempfehlungen	255
7.2	Forschungsdiesiderate	258
	Literaturverzeichnis	259
	Abbildungen	281
	Tabellen	282
	Transkriptauszüge	283
	Über die Autorin	289

Vorwort der Reihenherausgebenden

Ein Buch über das gemeinsame Sprechen beim Schreiben und über das Schreiben in der Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“? Ja! Es war an der Zeit, nachdem vorangegangene Bände den Zugewinn von Mündlichkeit bei individueller Reflexion (Sennewald 2021), schreibbiografischer Aushandlung (Knappik 2018), Textfeedback und Schreibberatung (Grieshammer 2018) verdeutlicht haben. Nun also stehen autonome Schreibgruppen im Mittelpunkt der Betrachtung, wo Mündlichkeit noch einmal in einer ganz anderen Dimension Lernpotenzial entfaltet, weil sich alle Beteiligten auf ein und derselben Handlungsebene befinden und sich aus freien Stücken in einen gemeinsamen Arbeitsprozess begeben. Auf einer solchen Basis wird offensichtlich über vieles gesprochen: Es geht um den jeweiligen Text, aber genauso um die beteiligten Menschen und deren Befindlichkeiten beim Schreiben und darüber hinaus.

Dieses sich Austauschen über das Schreiben, die Schreibenden und das von ihnen Geschriebene macht megakognitive Spuren bei den Beteiligten und deren gegenseitige Einflussnahme sichtbar. Hier wird auf mindestens zwei Ebenen gelernt: auf der Ebene des jeweils verhandelten Themas und auf der Ebene des Schreibhandelns im Allgemeinen bzw. des Monitoring im Besonderen – letzteres sowohl während der Textproduktion als auch danach.

Spätestens seit Hayes (1996) wissen wir, dass dieses Monitoring nicht nur das Schreibhandeln als kognitiven Prozess betrifft, sondern auch damit verbundene motivationale und affektive Faktoren. Daraus entsteht viel Zündstoff für Schreibgruppen, die autonom handeln, also sich außerhalb von institutionellen Vorgaben bewegen und deshalb ihr Interagieren immer wieder reflektieren und die anvisierte Qualität kontinuierlich aushandeln müssen, wenn sie als Gruppe nicht auseinander gehen wollen, bevor jede*r in der Gruppe ihren bzw. seinen Text fertig geschrieben hat. Die hier betrachteten autonomen Schreibgruppen agieren natürlich nicht im luftleeren Raum. Sie bilden sich unter dem Dach der Hochschule, die mit Blick auf die potenziellen Lerneffekte bereit sein sollte, dafür Gelegenheiten und Räume (z.B. Lehre, Schreibzentrum) zu schaffen bzw. bereitzustellen.

Der Autorin des vorliegenden Buches, Dr. Dzifa Vode, gelingt eine detaillierte Darstellung und intensive Ausleuchtung des im gemeinsamen Sprechen über das Schreiben liegenden Lernpotenzials – für jede*n einzelne*n Studierende*n, aber auch für die Gruppe als soziales Gebilde mit einem gemeinsam konstruierten Erfahrungs- und Erkenntnischatz. Was sonst bei autonomen (Schreib-)Gruppen einfach passiert, ohne dass es reflektiert wird, hat die Autorin durch angemessene Methoden sichtbar und beschreibbar werden lassen. Damit hat sie, zumindest für den deutschsprachigen Raum, einen neuen Diskurs innerhalb der Schreibwissenschaft erschlossen, den es durch anschließende schreibwissenschaftliche Studien in der Zukunft weiter auszugestalten gilt.

Freiburg, im November 2022
Gerd Bräuer

Abstract

Autonome Schreibgruppen von Studierenden an Hochschulen gibt es im Kontext von Schreibzentren seit den 1970er Jahren. Es handelt sich hierbei um eine Form informellen kollaborativen Lernens, bei dem keine Lehrperson anwesend ist. Insgesamt ist die empirische Datenlage zu solchen Schreibgruppen dünn. Die vorliegende Arbeit will diese Lücke schließen, indem sie sich dem Forschungsgegenstand mit einem qualitativ-explorativen Ansatz nähert. Beeinflusst vom Forschungsstil der Aktionsforschung untersuchte ich Aufzeichnungen von fünf Schreibgruppengesprächen, die ich am Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm initiiert habe. Zweck der Schreibgruppenarbeit war, den Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, sich beim Schreiben der Abschlussarbeiten wechselseitig zu unterstützen. Die transkribierten Gespräche wurden mit zwei qualitativen Methoden analysiert. Zum einen wurden die besprochenen Inhalte mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz untersucht. Zum anderen wurden mittels funktional-pragmatischer Diskursanalyse sprachliche Handlungen genauer betrachtet: Wie handeln Studierende sprechend in Schreibgruppen? Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden in den beobachteten Schreibgruppen durchgängig schreibrelevante Inhalte behandeln und dabei nicht nur symmetrische Peer-Gespräche herstellen, sondern sich auch wechselseitig beraten sowie Wissen vermitteln und gemeinsam erarbeiten. Es wird deutlich, dass der Gesprächstyp ‚Autonomes akademisches studentisches Schreibgruppentreffen‘ Elemente von Beratungsgesprächen, informellen Austauschgesprächen und Rückmeldegesprächen sowie konversationelle Schreibinteraktionen enthält. Dabei werden in der Analyse punktuelle Überschneidungen zur Peer-Schreibberatung durch ausgebildete Schreibtutor:innen sichtbar, aber auch bedeutende Unterschiede. Die Ergebnisse der datenbasierten mikroanalytischen Beschreibung von autonomen Schreibgruppengesprächen legen die Schlussfolgerung nahe, dass solche Schreibgruppen Studierende beim akademischen Schreiben prozessorientiert unterstützen und damit andere Schreibförderungsmaßnahmen an Hochschulen sinnvoll ergänzen können. Deshalb werden abschließend Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Schreibzentren formuliert.

1 Blackbox autonome Schreibgruppe

Die *teacherless writing class* ist ein früher Vorläufer der autonomen akademischen Schreibgruppen von Studierenden, die Gegenstand dieser Dissertationsschrift sind. Peter Elbow, ein kritischer, engagierter Schreibdidaktiker aus den USA, hatte in den 1970er Jahren die Idee, Studierende mit ihren Texten alleine zu lassen, damit sie – ohne die Anwesenheit und Autorität einer Lehrperson – ihre Texte ihren Peers präsentieren können und so erfahren, welche Wirkung diese auf Leser:innen¹ haben (1973/1998). Gemeinsam mit der Technik des *free writing*, des freien Drauflosschreibens, gab die *teacherless writing class* den Startschuss zu einer emanzipatorischen Schreibdidaktik, die neben anderen auch die hochschulische Schreibdidaktik in aller Welt bis heute beeinflusst.

Elbow reagierte damit Anfang der 1970er auf eine Veränderung der Hochschullandschaft in den USA. Durch eine Öffnung der US-amerikanischen Hochschulen wurde die Studierendenschaft diverser, das Niveau der Englischkenntnisse heterogener, die Studierfähigkeit schien abzunehmen. Elbow und anderen Hochschullehrer:innen fiel auf, dass Studienanfänger:innen und Studierende aus bildungsfernen Haushalten sich häufig nicht trauten, die offiziellen Angebote von hauptamtlich Lehrenden und Beratungsstellen zu nutzen, dass sie auch oft nicht wagten, vermeintlich „dumme Fragen“ zu stellen. In den *teacherless writing groups* und in der Peer-Schreibberatung nach Bruffee (1984), in der Studierende andere Studierende berieten, war dies anders: Junge Menschen begannen ihre Texte herzuzeigen, über das Schreiben und das Nicht-Schreiben-Können zu sprechen und damit als Schreibende zu wachsen.

Die heutige Situation in Deutschland scheint vergleichbar: Der Trend zur Hochschule ist ungebrochen; die Zahl der Studienanfänger:innen steigt seit Jahrzehnten. Waren es in Nachkriegsdeutschland unter 10 Prozent eines Jahrgangs, die ein Studium aufnahmen, sind es 2020 54,8 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2020). Die Öffnung der Hochschulen ist in vollem Gange. Motiviert wurde sie, wie Wolter (2015) nachzeichnet, in den 1960er Jahren durch den Arbeitskräftebedarf, in den 1970er Jahren durch den Wunsch nach einer Korrektur der „(nicht nur damals) sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen“ (ebd., S. 293), in den 1980er Jahren durch die bildungspolitische Forderung nach einer Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre durch das Konzept des lebenslangen Lernens. Im zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends war es das Stichwort „Offene Hochschule“, das über staatliche Förderprogramme noch einmal die Zugangswege für Menschen ohne schulische Studienberechtigung erweiterte (Hanft & Brinkmann, 2013). Vermehrt strömen damit nicht-traditionelle Studierende an die

¹ In der vorliegenden Arbeit nutze ich den Gender-Doppelpunkt als Form der gendersensiblen Schreibweise. Das typografische Zeichen soll die geschlechtliche Vielfachheit bei einer Personenbezeichnung andeuten. Um im Singular komplexe, eher schwer lesbare Formen wie „der:die Autor:in“ zu vermeiden, wähle ich in diesen Fällen das generische Femininum. Im Gegenzug nutze ich bei Komposita wie „Experteninterviews“ das generische Maskulinum.

Hochschulen: beruflich Qualifizierte oder schon Berufstätige, Menschen mit Sorgertätigkeit, ältere Studierende, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, Studierende mit Migrationshintergrund. Zugleich öffnen sich Hochschulen im Zuge von Internationalisierungsstrategien zunehmend für Studierende aus dem Ausland (DAAD & DZHW, 2020). Nicht im gleichen Maße mitentwickelt wurden Lehrkörper, Räume und Strukturen. Daraus resultieren volle Hochschulen, überlastete Lehrende und Verwaltungen, alleingelassene Studierende und hohe Studienabbruchzahlen (Wissenschaftsrat, 2017).

Als Reaktion darauf nehmen an Hochschulen und Universitäten Aktivitäten zu, deren Ziel es ist, dass die vielen Studierenden trotz einer ungünstigen Lehrenden-Studierenden-Ratio studierfähig und später *employable* sind: Angebote für Schlüsselkompetenzen, Beratungsstellen, Werkstätten und auch Peer-Lernangebote, wie sie vormals Elbow, Bruffee und andere propagierten. So wird Peer-Lernen eingesetzt im zunehmend wachsenden Bereich der Schreibunterstützung an Hochschulen²: Im Kontext von Schreibzentren unterstützen die als Peer-Tutor:innen ausgebildeten Studierende ihre Kommiliton:innen durch Schreibberatung und Schreibgruppen (siehe Kapitel 2.2.4).

Unterstützungsangebote wie Schreibzentren werden auch deshalb benötigt, weil Schreiben – verstanden als Textproduktion in beruflichen und akademischen Funktionszusammenhängen – nach wie vor in sehr wenigen Curricula einen Platz hat und bislang auch nicht systematisch in Studiengängen verankert ist (siehe Kapitel 2.2). Und das, obwohl das Gelingen persönlicher Schreibprozesse und die Qualität von Schreibprodukten über Erfolg und Misserfolg im Studium entscheiden können. Und obwohl Schreiben als Schlüsselkompetenz in vielen beruflichen Laufbahnen elementar ist – ganz zu schweigen von der Produktivkraft des Schreibens auf das Denken (vgl. Ortner, 1995), die sich positiv auf Persönlichkeitsbildung und Emanzipation des Individuums auswirken kann. Zugleich sehen sich viele Studierende, wie vielfach dokumentiert, trotz Hochschulreife den Anforderungen des akademischen Schreibens nicht gewachsen (u. a. Dittmann et al., 2003; Sennewald & Mandalka, 2012) und beklagen sich über mangelnde Übungsmöglichkeiten im Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten (z. B. Fabian et al., 2016, S. 9, siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2).

Schreibgruppen sind Kleingruppen, die regelmäßig zusammenkommen und deren Teilnehmende einander beim Verfassen wissenschaftlicher Texte unterstützen (Aitchison & Guerin, 2014b). Promovierende nutzen solche Schreibgruppen vermehrt im Prozess des Verfassens ihrer Doktorarbeit (Aitchison & Lee, 2006). Aitchison und Lee sehen Peer-Schreibgruppen als Antwort auf die Abwesenheit einer systematischen Schreibausbildung in Promotionsprogrammen (2006). Die Ergebnisse der (durchweg qualitativen) Forschungsarbeiten in diesem Feld legen nahe, dass die Teilnehmer:innen während ihrer Promotion von einer Schreibgruppe profitieren (siehe Kapitel 3.1.2).

Wenn man davon ausgeht, dass die Ergebnisse aus Schreibgruppen mit Promovierenden auf studentische Gruppen übertragbar sind, dann bietet dieses Lernformat

2 Siehe Knorr (2016b) für einen Überblick über durch Bundesmittel geförderte Schreibzentren und Schreibunterstützungsprogramme in Deutschland.

Studierenden Lern- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ohne Anleitung oder Unterrichtung, bei denen Inhalte, Themen und Lerntempi selbstständig von ihnen organisiert werden können. Selbstständiges Lernen gehört ohnehin immer zum Studium. Ebenfalls zum Studium gehört die Freiheit, sich selbstständig zu Gruppen zusammenzuschließen, um sich auf Prüfungen vorzubereiten oder sich schwierige Lerninhalte zu erarbeiten. Erfahrungen an der Hochschule und im Schreibzentrum mit moderierten Schreibgruppen – meine eigenen und die von Kolleg:innen in Schreibzentren – legen nahe, dass Studierende diese Form der autonomen Unterstützung beim Schreiben ebenfalls mit Gewinn einsetzen würden. Es fehlen jedoch Zahlen darüber, inwieweit sie dies tatsächlich tun – oder ob sie, wie vielfach beobachtet (z. B. von Keseling, 2004), einzelkämpferisch den Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens begegnen. Insgesamt fehlen Forschungsarbeiten zu akademischen Schreibgruppen von Studierenden. Eine der wenigen Studien mit studentischen und autonomen Schreibgruppen führte Girgensohn durch, allerdings mit Gruppen, die sich mit kreativen Texten (nicht akademischen) beschäftigen (2007). Ihre Ergebnisse zeigen, wie sich die Teilnahme an einer autonomen Schreibgruppe an der Hochschule auf die Schreibmotivation und das Selbstverständnis der Schreibenden auswirkt (siehe Kapitel 3.1.2).

Da es sich bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten autonomen akademischen Schreibgruppen um eine Lernform handelt, bei der Studierende zwar im Kontext eines Schreibzentrums zusammenkommen, aber ohne Lehrperson – *teacherless*, autonom – zusammenarbeiten, erscheint die studentische Schreibgruppe erst einmal als Blackbox. Was passiert hier? Wie unterstützen sich die Studierenden? Wie hilfreich ist der Austausch mit nicht ausgebildeten Peers? Wird hier geplaudert oder gearbeitet? Nutzen die Studierenden – ähnlich wie in der Peer-Schreibberatung – nicht-direktive Gesprächsführungstechniken wie aktives Zuhören und Paraphrasieren? Geben sie ihr Wissen normativ weiter à la: „So musst du das machen“? Wird hier womöglich Fehlwissen vermittelt bzw. verstärkt?

Nachzuzeichnen, wie Studierende in autonomen akademischen Schreibgruppen (sprachlich) handeln, ist das zentrale Ziel meiner Dissertationsschrift, die auf einem Projekt aufbaut, bei dem ich im Kontext des Schreibzentrums der Technischen Hochschule Nürnberg mitwirkte.³

Die Fragestellung formulierte ich der Natur qualitativer Forschungsprojekte entsprechend zunächst offen (vgl. Lamnek & Krell, 2016) und konkretisierte sie im Verlauf der Studie. Zunächst ging ich der Frage nach, wie sich Studierende in Schreibgruppensitzungen unterstützen. Während des Forschungsprozesses grenzte ich die Frage darauf ein, worüber Studierende in Schreibgruppen sprechen und wie sie sprachlich handeln.

Angesichts des dünnen Forschungsstands bot sich für die Erforschung der studentischen Schreibgruppen methodisch ein qualitativer Ansatz an, in dessen Zentrum die Erhebung und Auswertung der in den Schreibgruppen geführten Gespräche stand.

3 Das Projekt „Die Entwicklung von Schreibkompetenzen an der Hochschule: Eine empirische Analyse der Wirkung von autonomen Schreibgruppen bei Abschlussarbeiten“ fand unter der Leitung von Prof. Dr. von Rautenfeld statt (März 2015 bis Dezember 2016) und wurde von der STAEDTLER-Stiftung gefördert.

Zunächst führte ich eine Vorstudie durch, deren Ziel es war, die Praxis von studentischen Schreibgruppen an deutschen Hochschulen zu erfassen, um darauf die Gestaltung des didaktischen Konzepts und die Datenerhebung aufzubauen. Hiervon ausgehend entwickelte ich ein didaktisches Konzept und setzte es an der Technischen Hochschule Nürnberg um; initiierte also autonome akademische Schreibgruppen für das Anfertigen von Abschlussarbeiten für Studierende. Den empirischen Schwerpunkt der Hauptstudie bildet die zweifach qualitative Untersuchung dieser Schreibgruppen. Dazu wurden fünf Gespräche verschiedener studentischer Schreibgruppen aufgezeichnet und transkribiert, die ich inhalts- und gesprächsanalytisch auswertete.

Die qualitative Inhaltsanalyse (hier nach Kuckartz, 2018) ist eine in schreibdidaktischen Arbeiten häufig eingesetzte Methode. In der vorliegenden Arbeit setzte ich sie ein, um zu bestimmen, über welche Themen die Studierenden sprechen – und über welche nicht. Als zweiten methodischen Zugang zu den Daten entschied ich mich für die funktional-pragmatische Diskursanalyse (nach beispielsweise Redder & Rehbein, 1999; Rehbein, 2001; Ehlich, 2007d) als eine Form der Gesprächsanalyse. Diese sollte die Frage beantworten, wie die Studierenden in den Gruppen über das Schreiben sprechen. In der Gesprächsanalyse generell wird davon ausgegangen, dass Menschen im Gespräch die Wirklichkeit, in der sie leben, konstruieren, indem sie systematische und häufig zur Routine gewordene Gesprächspraktiken benutzen, „mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.“ (Deppermann, 2008, S. 9). Aufgabe der Gesprächsforschung ist es festzuhalten, gemäß welchen Prinzipien und mit welchen Mitteln Menschen dies leisten. Die Gesprächsanalyse gilt als Teildisziplin der Linguistik, wird aber aufgrund ihrer anwendungsbezogenen Darstellungsweise auch verwendet, um sozialwissenschaftliche oder – wie in der vorliegenden Arbeit – pädagogische und didaktische Fragestellungen zu bearbeiten (Brinker & Sager, 2010, S. 9). Während für linguistische Fragestellungen in erster Linie interessiert, wie Gespräche sprachlich organisiert werden, wird bei der Bearbeitung sozialwissenschaftlicher Fragestellungen wie in der vorliegenden Studie mittels Gesprächsanalyse untersucht, wie Gesprächspartner:innen eine gemeinsame soziale Ordnung herstellen und ein gemeinsames Verständnis von Gegenständen verhandeln. Ich stütze mich in dieser Arbeit auf die funktional-pragmatische Diskursanalyse, weil sie im Unterschied zur jüngeren Analysemethode Konversationsanalyse das Instrumentarium für eine Untersuchung liefert, die von der sprachlichen Oberfläche ausgehend Aussagen über konkrete Zwecke und mentale Zustände der Sprechenden erlaubt (siehe Kapitel 4.6.1.2).

Die Arbeit verortet sich in der Schreibwissenschaft, einer noch jungen Interdisziplin⁴, die sich mit dem Untersuchungsgegenstand Schreiben aus linguistischer, pädagogischer, psychologischer, literaturwissenschaftlicher oder kulturwissenschaftlicher Perspektive beschäftigt (Brinkschulte & Kreitz, 2017b; Girgensohn et al., 2020).

4 Scherer kritisiert die Bemühungen der Schreibdidaktik und Schreibforschung hin zu einer neuen Interdisziplin, mit dem Argument, es gäbe „aus Sicht der Wissenschaftsforschung [...] keine Interdisziplinen, sondern eben nur Disziplinen, wie auch immer sich deren Disziplinarität interdisziplinär konstituiert“ (Scherer, 2019, S. 225). Er sieht die „Schreibwissenschaft“ eher als eine Schreibzentrumsforschung, die als Dienstleisterin Begleitforschung im Wissenschaftssystem erbringt (Scherer, 2019, S. 229).

Enger betrachtet ist diese Arbeit in der empirisch basierten Schreiblehr- und -lernforschung angesiedelt, die Schreibprozesse im Handlungsfeld Hochschule erforscht (z. B. Sennewald, 2021; Knappik, 2018; Spielmann, 2017b; Grieshammer, 2017b; Pohl, 2007; Girgensohn, 2007) und die sich teilweise in der Tradition der US-amerikanischen Schreibzentrumsforschung sieht (Babcock & Thonus, 2012). Abzugrenzen ist das Feld von der Schreibforschung, die sich im deutschsprachigen Raum im Dienst der Deutschdidaktik vornehmlich mit schulischen (z. B. Steinhoff et al., 2017; Feilke & Lehnen, 2012; Weinhold, 2014) und darüber hinaus mit beruflichen Kontexten (z. B. Jakobs & Lehnen, 2008; Perrin, 2001) beschäftigt. Gegenstand der Schreibwissenschaft sind vorwiegend schreibdidaktische Formate und Ansätze wie Schreibberatung, Schreiben in den Fächern und andere hochschulische Schreib-Lehr-Lern-Konstellationen. Erklärtes Ziel dieser Schreiblehr- und -lernforschung und auch der vorliegenden Dissertationsschrift ist es, Prinzipien von Schreiblernprozessen zu verstehen, um die akademische Schreiblehr- und -lernpraxis zu bereichern und anzuleiten (Brinkschulte & Kreitz, 2017a, S. 13).

Im folgenden zweiten Kapitel wird das Feld Schreiben an Hochschulen vorgestellt. Es wird erläutert, warum eine Schreibförderung an Hochschulen notwendig ist und wie sich diese aktuell an deutschen Hochschulen darstellt.

Das dritte Kapitel nähert sich dem Forschungsgegenstand der Schreibgruppen zunächst theoretisch. Akademische Schreibgruppen werden begrifflich gefasst und historisch eingeordnet, der Forschungsstand zu akademischen Schreibgruppen wird vorgestellt. Es wird das didaktische Konzept der Schreibgruppen erläutert, das zur Bildung der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten studentischen Schreibgruppen geführt hat. Im Anschluss wird festgehalten, wie mündliche (Gruppen-)Kommunikation im Allgemeinen und von Studierenden im Besonderen funktioniert; es werden verschiedene dem Schreibgruppengespräch verwandte Gesprächstypen diskutiert, um damit die autonomen Schreibgruppengespräche der Analyse zugänglich zu machen.

Das vierte Kapitel stellt das forschungsmethodische Vorgehen vor.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Den Fallbeschreibungen der fünf Schreibgruppengespräche folgen zunächst die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und darauffolgend die der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Das Kapitel endet mit einer Beschreibung des Gesprächstyps „Autonome akademische Schreibgruppengespräche“.

Kapitel sechs bringt diese Teilergebnisse in acht Thesen zusammen und diskutiert sie unter Rückbezug auf die Literatur.

Das siebte Kapitel formuliert abschließend konkrete Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Schreibzentren und bietet einen Ausblick auf schreibwissenschaftliche Perspektiven, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Über das Schreiben an Hochschulen wird oft geschwiegen – und noch öfter geklagt. Außerhalb von Schreibforschung und Schreibdidaktik ist dies häufig ein eher elitäres Klagen über mangelnde Studiereignung und Sprachfähigkeit, die sich allein an mangelnder Fähigkeit zu angemessener Verschriftlichung festmacht. Die Gründe zu analysieren, bestehende Analysen zur Kenntnis zu nehmen und einen Übergang zu

konstruktiver Hilfestellung und Veränderung struktureller Bedingungen zu schaffen, passiert hingegen selten. Ziel von schreibdidaktischer Forschung muss ein differenziertes und angemessenes Gespräch über die Praxis des Schreibens an Hochschulen sein, so fordern es Scharlau & Klingsieck in ihrem Beitrag „Zur Positionierung von Forschung an Schreibzentren“ (S. 219) in dem 2019 erschienenen Sammelband „Forschung für die Schreibdidaktik“. Mit dieser Maxime geben die beiden Schreibforscherinnen Kontext, Untersuchungsgegenstand und Methode der vorliegenden Studie ihre Ausrichtung: In dieser Arbeit untersuche ich Gespräche über das akademische Schreiben an Hochschulen, um meinen Beitrag dazu zu leisten, den Austausch über das Schreiben differenziert und informiert fortzusetzen.

2 Schreiben an der Hochschule

Schreibforschung und Schreibdidaktik wurden in Deutschland lange⁵ vorwiegend aus der schulischen Perspektive vorangetrieben (z. B. Becker-Mrotzek et al., 2017)⁶. Ab den 1990er-Jahren wurde das berufliche Schreiben in den Blick genommen (Jakobs, 2008, S. 256). Das Schreiben an Hochschulen rückte scheinbar erst mit den Forschungsarbeiten Pohl (2007, 2009) und Steinhoff (2007) in den Fokus der Wissenschaft⁷. Dabei wird übersehen, dass schon seit Anfang der 90er-Jahre eine hochschulische Schreibdidaktik und Schreibforschung betrieben wird, die weniger an die Deutschdidaktik als vielmehr an Publikationen der US-amerikanischen Schreibforschung anknüpft, die aus der Schreibzentrumsforschung stammen (z. B. Babcock & Thonus, 2012). Auch die Akteur:innen dieser hochschulischen Perspektive in Deutschland stammen überwiegend aus dem Kontext von Schreibzentren an Hochschulen (z. B. Ruhmann, 1997; Kelsing, 1997; Kruse et al., 1999; Haacke & Franck, 2006; Girgensohn & Sennewald, 2012). Um die hochschulische von der schulischen und beruflichen Perspektive abzugrenzen, führten Brinkschulte & Kreitz (2017a) den Begriff der Schreibwissenschaft ein, den ich für diese Arbeit übernehme.⁸ Diese junge Interdisziplin befasst sich mit der Erforschung von Schreibprozessen im Kontext Hochschule. Im nun folgenden Kapitel greife ich auf Beiträge und Ergebnisse der empirischen Schreibdidaktik und der Schreibwissenschaft zurück, um den Kontext des akademischen Schreibens und seiner Didaktik zu skizzieren.

2.1 Von der Schreibtätigkeit zum akademischen Schreiben

Schreiben ist im Alltag meist das bloße Hinschreiben, das Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern, Sätzen und möglicherweise Texten, mit Stift oder heute vornehmlich mit Tastatur. Dies entspricht auch der lexikalischen Definition des Duden-Wörterbuchs:

-
- 5 Nach Abraham löst im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts der sogenannte Aufsatzunterricht die bis dato (und seit der Antike) vorherrschende Rhetorik ab. Ab dann beginnt eine Diskussion der pädagogischen Praktiker:innen um bis heutige relevante Diskussionspunkte der Schreibdidaktik: Was ist lehrbar? Soll ein Stilideal angestrebt werden? Wie nützlich sind Schreibregeln und Textmuster? Wie alltagspragmatisch soll Schreibunterricht sein? (2014, S. 4 f.)
 - 6 Das *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* von Becker-Mrotzek et al., 2017 präsentiert auf über 400 Seiten nur einen Beitrag zum Schreiben im Studium, und dieser wird auch noch mit Ausführungen zum Schreiben im Beruf geteilt (Schindler, 2017b).
 - 7 So beispielsweise eine Einordnung von Schindler und Fischbach (2015): „In den letzten Jahren ist mit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007, 2009) und Torsten Steinhoff (2007) die Entwicklung, die das akademische Schreiben an der Hochschule prägt, deutlicher als Forschungsperspektive akzentuiert worden.“
 - 8 Damit besteht nun die problematische Situation, dass zwei Bereiche der Schreibforschung, die sich mit ähnlichen Methoden und Theorien, aber mit unterschiedlichen Gegenständen beschäftigen, jeweils für sich einen generischen Begriff beanspruchen (vgl. dazu auch die Überlegungen von Kruse, 2020 zur Etablierung der Schreibwissenschaft als eigene Disziplin).

Schriftzeichen, Buchstaben, Ziffern, Noten o. Ä. in einer bestimmten lesbaren Folge mit einem Schreibgerät auf einer Unterlage, meist Papier, aufzeichnen oder in einen Computer eingeben. (Dudenredaktion, 2020)

Vor der Verbreitung von Computern zur Texteingabe stand im Zentrum des Begriffs die Grafomotorik: Schreiben war das Schreiben mit der Hand. Wird Schreiben in diesem Sinne verstanden, fallen auch Schreibübungen, eine Abschrift oder ein Diktat darunter. Das ist jedoch nicht der Typus Schreiben, der im Rahmen dieser Arbeit behandelt wird. Vielmehr geht es um eine Art von Schreiben, die eigene Gedanken festhält, wie Ludwig unter Rückgriff auf den Schreibbegriff seit der Aufklärung formuliert: Schreiben ist dann das

Zum-Ausdruck-Bringen, die Exteriorisierung innerer Zustände (Gefühle, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Meinungen, Einsichten, Phantasien usw.), vor allem aber von Gedanken (Ludwig, 1983, S. 39).

Dieses Schreiben kann der Kommunikation dienen – wenn ich anderen meine Gedanken mitteilen möchte, dann umfasst das Schreiben die ziel- und adressatengerechte Textgestaltung (Molitor-Lübbert, 1989, S. 280). Schreiben kann aber auch genutzt werden, um Probleme zu lösen. Hier wird Schreiben zum Denkwerkzeug – wenn ich mir Notizen oder Textskizzen mache, Prüfungsstoff oder Literatur exzerpiere. In diesem Fall ist Schreiben nicht nur Produkt des Denkens, sondern Teil davon (ebd., S. 281). Gerade beim Schreiben an der Hochschule und in den Wissenschaften ist diese Funktion des Schreibens in vielen Disziplinen als Denkwerkzeug essenziell.

Bis hierher würde eine Begriffserläuterung wie diejenige von Bachmann und Becker-Mrotzek passen:

Schreiben wird hier verstanden als eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt. (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25)

Jedoch umfasst ein Schreibbegriff, wie er dieser Arbeit zugrunde liegt, neben der sprachlichen Handlung noch weitere Aktivitäten – von denen einige auch darauf beruhen, dass das Schreiben in einem institutionellen Rahmen stattfindet, der spezifische Erfordernisse beinhaltet. So müssen Studierende das Schreiben vorbereiten, beispielsweise ein Thema finden (auch wenn sie sich bis dahin mit den einschlägigen Themen noch gar nicht ausreichend befasst haben), es eingrenzen, eine Fragestellung formulieren, die Literatur recherchieren und beschaffen, den Inhalt strukturieren, sich mit Layout und Formalia auseinandersetzen, den Prozess organisieren – hier zeigt sich ein breiter Begriff des Schreibens, der sämtliche Arbeitsschritte umfasst, die beim Verfassen eines Textes anfallen. Damit ist Schreiben

ein komplexes Ensemble motorischer, kognitiver und sprachlich-kommunikativer Teilhandlungen. Es setzt vielfältige Formen von Wissen, Fähigkeiten und Motivationen voraus, vor allem aber auch Kenntnisse über mögliche Organisationsformen des Prozesses selbst. (Weinzierl & Wrobel, 2017, S. 221)

Ein solch umfassender Schreibbegriff, der mehr als das Versprachlichen mentaler Konstrukte bezeichnet, wurde und wird im deutschsprachigen Raum auch mit der Benennung *Textproduktion* gefasst⁹ (siehe beispielsweise Antos & Krings, 1989; Kruse, 1997; Jakobs, 1997; Lehnen, 2000; Jakobs & Perrin, 2014).¹⁰ Im Rahmen dieser Arbeit nutze ich korrespondierend zur angelsächsischen Tradition der *writing research* den Begriff Schreiben in eben diesem breiteren Verständnis.

Für das Schreiben von Studierenden im Rahmen ihres Studiums werden in der Fachliteratur die Begriffe wissenschaftliches und akademisches Schreiben oft gleichwertig verwendet. Im Folgenden bezeichne ich das Schreiben von Studierenden in der Domäne¹¹ Hochschule als *akademisches Schreiben*, mache damit die Zuordnung zur Institution mit ihren Bildungszielen deutlich und grenze es vom wissenschaftlichen Schreiben ab. Begründen lässt sich dies damit, dass der Begriff wissenschaftliches Schreiben enger die Aktivitäten von Wissenschaftler:innen beschreibt. Studierende werden zwar – im Ideal – auf die wissenschaftliche Textproduktion vorbereitet, bleiben aber häufig in der Qualität und dem Anspruch hinter diesem professionellen Schreiben zurück. Auch bildet das Schreiben im Bildungskontext Hochschule Schreibformen heraus, die eigenen Regeln folgen.¹² Nicht zuletzt fehlt dem akademischen Schreiben die rezipierende Community und damit die Möglichkeit, zum Wissenserwerb der Disziplin beizutragen – auch wenn dies bei einigen Arbeiten durchaus der Fall ist.¹³ Akademisches Schreiben ist damit das studentische Schreiben an der Hochschule, das Kompetenzaufbau und -nachweis zum Ziel hat.

9 So schreibt Jakobs (1997, S. 3): „Textproduktives Handeln umfaßt in diesem Sinne mehr als das Versprachlichen mentaler Konstrukte. Es ist somit nicht auf Schreibprozesse reduzierbar. Der Ausdruck Schreibforschung ist daher eher irritierend.“

10 Sieht man sich jüngere Namensgebungen in einschlägigen Bereichen an – Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek et al., 2017), Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, Schreibwissenschaft (Brinkshulte und Kreitz, 2017a), Journal für Schreibwissenschaft (JoSch) – scheint das Unbehagen am Begriff des Schreibens, zumindest derzeit, ad acta gelegt worden sein.

11 Nach Jakobs (1999, S. 219) ist die Textproduktion beeinflusst von drei Rahmenbedingungen: Kulturraum, Domäne und Textproduktionssituation. Der Kulturraum beschreibt die Kulturabhängigkeit von Kommunikation. Dies gilt für die Wissenschaft, wie z. B. Galtung mit seiner Unterscheidung des teutonischen und des sachsonischen Wissenschaftsstils diskutierte, (Galtung, 1983), aber auch für die Hochschule. So unterscheiden sich beispielsweise deutsche Hausarbeiten von venezolanischen unter anderem darin, dass erstere sachlicher und unpersönlicher geschrieben sind und in letzteren die Leser:innen häufiger direkt adressiert werden (Kaiser, 2002). Die Domäne ist der „sozial-gesellschaftliche Bereich, in dem bzw. für den ein Text produziert wird“ (Jakobs, 1999, S. 10). Schließlich wird das Schreiben beeinflusst von der Textproduktionssituation, in der sich die Studierenden aufgrund von Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen, Curricula und Lehrveranstaltungs Konzepten ihrer Lehrenden, aber auch aufgrund von persönlichen Bedingungen wie dem Arbeitsplatz, technischer Ausstattung etc. befinden. Nicht zuletzt ist das Schreiben beeinflusst von der Person der Textproduzentin selbst, mit ihren Beziehungen zu anderen Personen wie Co-Autor:innen, aber auch Ansprechpartner:innen und Betreuungspersonen, die, wie Jakobs erwähnt, „ideell die Funktion von Co-Autoren übernehmen, ohne offiziell am Textproduktionsprozeß beteiligt zu sein“ (Jakobs, 1999, S. 220).

12 Beispielsweise herrscht teilweise an Hochschulen die Praxis, mehrere Sätze aus einer Quelle zu zitieren und dies am Ende des Abschnitts mit einem Beleg zu markieren. Diese Zitierpraxis ist in Publikationen kaum anzutreffen, da dort in der Regel nicht absatzweise aus einer Quelle zitiert wird.

13 Weitere Argumente für den Begriff Akademisches Schreiben finden sich bei Girgensohn und Sennewald (2012, S. 89 f.).

2.2 Akademisches Schreiben lernen und lehren

Was Studierende an deutschen Hochschulen¹⁴ schreiben und wie sie schreiben lernen, lässt sich überblicksartig nicht einfach darstellen. Zum einen zeigt sich die Schreiblandschaft an deutschen Hochschulen schon aufgrund der föderalen Organisation der Hochschulbildung heterogen. Zum anderen ist akademisches Schreiben fachspezifisch: Eine Studentin im Medizinstudium schreibt möglicherweise bei ihrer Doktorarbeit zum ersten Mal nach dem Abitur wieder einen längeren Text, während bei einer Philosophie- oder Lehramtsstudentin im Laufe des Bachelorstudiums Tausende Seiten zusammenkommen können. Auch unterscheiden sich Schreibenlässe und Textsorten im Studium: Ingenieur:innen verfassen unter anderem Protokolle und Projektberichte, Germanist:innen hingegen mehr Essays, Textanalysen und Seminararbeiten. Nicht zuletzt ist der Einsatz des Schreibens in der Lehre und die Schreibvermittlung oft bloß impliziter Lehr-/Lerngegenstand und wird je nach Gewichtung der Lehrpersonen verschieden intensiv behandelt. Trotz dieser Heterogenität soll in diesem Kapitel ein Überblick über die hochschulische Schreib- und Schreiblehrpraxis in Deutschland aus einem kurzen historischen Abriss entwickelt werden.¹⁵

2.2.1 Schreibpraxis im Studium – früher und heute

Traditionell waren Universitäten Orte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Grundlage des Studiums waren autoritative Texte, die gelesen, diskutiert, abgeschrieben und kommentiert wurden (vgl. Miethke, 2004, S. 464 ff.). Eine eigene Textproduktion von Studierenden kam kaum vor. Wenn die Studierenden schrieben, dann kopierten sie mit der Hand wichtige Werke oder schrieben Vorlesungen Wort für Wort mit.¹⁶ Dies veränderte sich erst im 18. Jahrhundert, als die noch heute verbreitete Seminardidaktik ihren Anfang nahm, die aus schreibwissenschaftlicher Perspektive von Pohl (2009) und Kruse (2012) beleuchtet wurde. Die Seminardidaktik beruht auf dem Hallenser Seminar (1778 bis 1806), das von Friedrich August Wolf geleitet wurde (Kruse 2012). In dieser damals neuartigen Lehrsituation wurden die Studierenden in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fach einbezogen: Kleine Gruppen von Studierenden forschten eigenständig an Originalquellen, diskutierten im Seminar, wurden in die Forschungsaktivitäten ihrer Lehrenden einbezogen und verfassten selbstständig Texte: die Seminararbeiten. Mit diesem Lehrformat ließ das Universitätssystem den Studierenden große Freiheit und erlaubte unabhängiges, selbstgesteuertes Lernen. Damit war die Grundlage geschaffen für ein – in heutiger Terminologie – kompetenz- und forschungsorientiertes, lernendenzentriertes, schreibintensives Lehrformat, das

¹⁴ Hochschule wird in dieser Arbeit als Oberbegriff verwendet, der Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften, technische Hochschulen etc. einschließt.

¹⁵ Dabei folgt dieser Abschnitt – teilweise – in Struktur und Argumentation Breuer und Schindler, die die deutsche Schreibkultur an Hochschulen in dem europäisch angelegten Forschungsbericht „Exploring European Writing Cultures darstellen“ (2016). Deren Darstellung wird – wo möglich und nötig – durch aktuelle und zusätzliche Quellen ergänzt.

¹⁶ Dieses sogenannte „Gruppendiktat“ griff so stark um sich, dass es an einer Universität in Paris 1355 gar verboten wurde (Miethke, 2004, S. 469).

von den großen amerikanischen Universitäten als innovative Didaktik importiert wurde.¹⁷

Mit den Hochschulen änderte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts auch die Rolle des studentischen Schreibens. Nach dem zweiten Weltkrieg wandelten sich deutsche Hochschulen von Eliteeinrichtungen zu Masseninstitutionen mit einer diversifizierten Studierendenschaft, die zunehmend Studierende mit Migrationshintergrund, bereits beruflich qualifizierte Studierende sowie Studierende aus Nicht-Akademiker:innen-Familien einschloss (Wolter, 2015). Während noch 1960 nur 10 Prozent eines Jahrgangs studierten, waren es 2020 54,8 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2020). Nicht im gleichen Maße angewachsen ist die Anzahl der Lehrenden, sodass das typische Verhältnis zwischen Professorin und Studierenden an deutschen Hochschulen 2019 1:67 betrug (Forschung & Lehre, 2019). Das Seminar wurde mehr und mehr ersetzt durch Vorlesungen mit vielen Zuhörenden. Als Leistungsnachweise wurden zunehmend Referate oder schriftliche Prüfungen eingesetzt. Diese Situation veränderte auch die Bedingungen des akademischen Schreibens – wie genau ist allerdings bis heute wenig untersucht. Häufig wird vonseiten der Schreibdidaktik beklagt, dass an der Massenuniversität Studierende nur mehr selten aufgefordert sind, tatsächlich am wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen und Wissen zu produzieren. Das Ideal, dass sich Studierende selbst wissenschaftlich betätigen und darüber lernen, wissenschaftlich zu arbeiten und zu schreiben, trat in den Hintergrund. Das Ziel war nun eher, dass Studierende lernen sollten, wissenschaftliche Arbeits- und Schreibformen zu beherrschen. Unter anderen vertreten Breuer und Schindler, dass Studierende eine Teilnahme am Diskurs nun weitgehend nur imitieren, um zu zeigen, dass sie die Anforderungen der Disziplin beherrschen.

Der Bologna-Prozess hat sicherlich stark zu diesen Veränderungen beigetragen: Ausgelöst durch diese Reformen haben sich die deutschen Hochschulen und damit auch das hochschulische Schreiben ab 1999 einmal mehr einer Transformation unterzogen. Mit dem Ziel, Studiengänge vergleichbar zu machen und damit die akademische Mobilität und den Wissensaustausch in Europa zu erhöhen, wurden Studiengänge vollständig überarbeitet oder durch andere Studiengänge ersetzt. Positive Neuerungen in Sachen akademisches Schreiben an deutschen Hochschulen ergaben sich in diesem Zuge durch die Betonung der Kompetenzorientierung (vgl. Breuer & Schindler, 2016, S. 93; Kruse, 2007b, S. 129). So wurden neben der Seminararbeit als typischer akademischer Textsorte weitere Textsorten und Schreibformen als Leistungsnachweise wie Essays, Portfolios oder berufliche Textsorten eingeführt, wenn auch in eher geringem Umfang, wie Ergebnisse von Schneider-Ludorff und Vode (2017, S. 73) zeigen. Diese neuen Textformen werden anders als die Seminararbeit teilweise bereits während des Semesters verfasst, sind kürzer und/oder bestehen aus verschiedenen Teilleistungen. Damit erlauben sie eine stärker prozessorientierte Herangehensweise an die Schreib-

17 Die starke Bedeutung der Seminararbeit – auch als Hausarbeit oder schriftliche Prüfungsstudienarbeit bezeichnet – ist auch heute noch typisch für das studentische Schreiben an deutschen Hochschulen und steht im Gegensatz zum akademischen Schreiben in süd- und südosteuropäischen Ländern, wo hauptsächlich mitgeschrieben wird. Abschlussarbeiten sind zwar auch in diesen Ländern gefordert, werden aber meist nicht durch entsprechende Arbeiten im Studium vorbereitet (z. B. Vogt, 2016).

vermittlung (vgl. zum Portfolio Bräuer, 2016). Auch neue Lehrformate, die beispielsweise das forschende Lernen in den Fokus nehmen und die Studierenden schon im Bachelor-Studium gezielt zum eigenen Forschen animieren, treten hinzu.

Hervorgehoben werden von schreibdidaktischer Seite jedoch meist die negativen Auswirkungen des Bologna-Reformprozesses auf die Vermittlung von Kompetenzen für das akademische Schreiben, wie z. B. von Kruse (2007b, S. 129):

- In vielen Studiengängen schreiben Studierende weniger (seminaristisch),
- dabei steht ihnen weniger Zeit für die Erstellung ihrer Seminararbeiten zur Verfügung, die sie weniger autonom einteilen können,
- aufgrund der „Verschulung“ müssen Studierende ihren Aufwand für das Schreiben genauer kalkulieren;
- Studierende müssen im Rahmen eines Seminars begonnene schriftliche Arbeiten fertigstellen, damit ihre Leistung nicht als ungenügend bewertet wird.

Besonders einschneidend sind vermutlich die strikteren Zeitpläne: Seminararbeiten müssen fristgerecht abgegeben werden, da die dotierten ECTS-Punkte erforderlich sind, um in die nächste Studienphase zu gelangen. Dies führt dazu, dass die Studierenden nun auch weniger Zeit haben, um – wie es die ursprüngliche Idee der Seminararbeit war – Schreibprojekte auf Grundlage von selbstständiger Forschung durchzuführen. Die Verknappung der Zeit führt auch dazu, dass die Studierenden den zeitlichen Aufwand für ihr Schreiben genauer kalkulieren müssen, was bei manchen Studierenden dazu führt, dem gesamten Schreibprozess (zu) wenig Zeit zu schenken – zugunsten anderer Aufgaben im Studium (vgl. Kruse, 2007b, S. 129). Wenn dieses strengere Zeitregiment auch dazu führt, dass Studierende – anders als in früheren Zeiten, in denen sie noch Jahre nach dem Seminar ihre Seminararbeit abgeben konnten – die Fertigstellung nicht mehr verschleppen können, kann das Schreiben nun seine epistemische Funktion weniger entfalten. Hinterfragt werden muss hier, inwieweit sich diese allgemein formulierten Aussagen über den geringen Wert des Schreibens an Hochschulen empirisch halten lassen. Gespräche mit Lehrenden an verschiedenen Hochschulen zeigen, dass die Bedingungen und die Rolle des Schreibens von Hochschule zu Hochschule stark variieren (vgl. dazu auch Breuer & Schindler, 2016). Sicherlich gibt es schreibintensivere Hochschulen und Studiengänge, in der Regel solche mit starkem Forschungsprofil, und andere, die mehr auf berufliche Kompetenzen außerhalb von Schreibkompetenz abzielen und deswegen verstärkt andere Schlüsselkompetenzen fördern. Es wäre wünschenswert, diese Beobachtungen durch breit angelegte empirische Studien zu untersuchen. Bisher sind jedoch nur wenige Zahlen verfügbar, die bloß ausgewählte Aspekte oder lokale Kontexte beleuchten. Solche Studien wurden häufig von Mitarbeiter:innen an Schreibzentren im Rahmen von Bedarfserhebungen durchgeführt. Die aktuelle Situation des Schreibens im Studium soll auf Grundlage verfügbarer Studien im nächsten Abschnitt beleuchtet werden, um ein Gesamtbild zumindest zu skizzieren.

Für eine Antwort auf die Frage, welche Textsorten Studierende an deutschen Hochschulen im Rahmen ihres Studiums produzieren, lässt sich auf die Konstanzer

Studie von Kruse et al. (2015) verweisen, die eine Liste mit einer Häufigkeitsverteilung präsentieren (siehe Abbildung 1). Diese Angaben beruhen auf den Antworten der befragten Lehrenden.

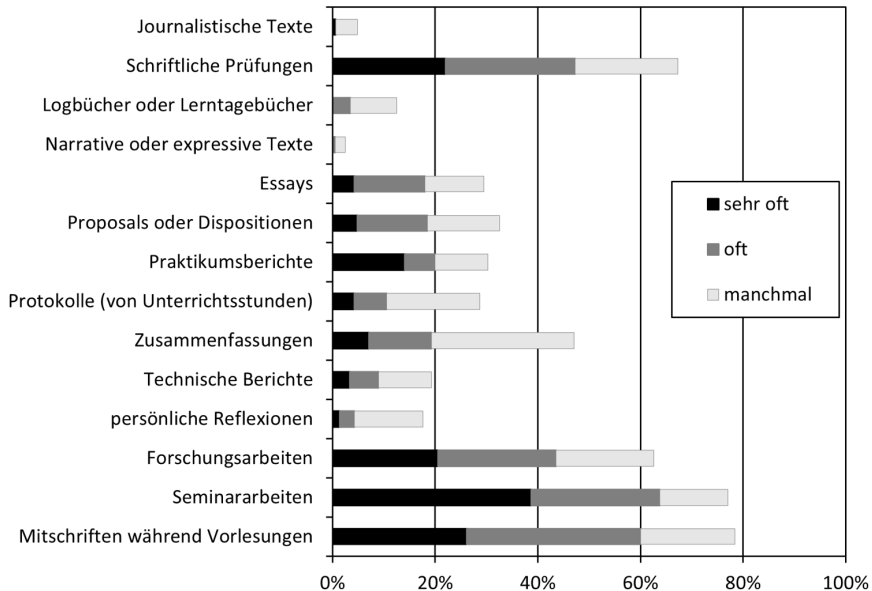


Abbildung 1: Textsorten im Studium gemäß einer Befragung von Lehrenden an der Universität Konstanz (Quelle: Kruse et al., 2015, S. 55)

Auch wenn die Bedeutung von Forschungs- und Seminararbeiten in manchen Studiengängen nach „Bologna“ abgenommen hat, zeigen die Ergebnisse von Kruse et al. deutlich, dass diese noch immer – neben schriftlichen Prüfungen und Mitschriften – das studentische Schreiben dominieren.¹⁸ Die Ergebnisse von Kruse et al. 2015 korrelieren mit den Resultaten einer Studie von Schneider-Ludorff und Vode (2017), die Studierende an zwei deutschen Hochschulen für angewandte Wissenschaften befragten. Auch hier ist quer über alle Fachbereiche die Haus- oder Seminararbeit (nach der Klausur) mit 48 Prozent ($n = 636$) die am häufigsten vorkommende Textsorte. Danach folgen schriftliche Ausarbeitungen von Referaten mit 28 Prozent, Praktikumsberichte mit 27 Prozent, Laborberichte mit 16 Prozent. Nur wenige Studierende schreiben „häufig“ oder „eher häufig“ Portfolios (8 Prozent) oder innovative Textsorten wie *Response Papers* (7 Prozent) (Schneider-Ludorff und Vode, 2007). Die Seminararbeit lässt sich als akademische Klein- und Vorform des wissenschaftlichen Aufsatzes betrachten (Pohl, 2009,

¹⁸ Die Begriffe Forschungs- und Seminararbeit sind aus Sicht der Autor:innen der Konstanzer Studie nicht voneinander abzugrenzen. Überhaupt zeigen die Ergebnisse, wie verschieden die Genres sind, die an der untersuchten Universität eingesetzt werden und dass „Textwelten in Bildungsinstitutionen sehr viel variabler, komplexer und differenzierter sind, als wir aus den eigenen Erfahrungen heraus anzunehmen geneigt sind“ (Kruse et al., 2015, S. 60). Zugleich wird deutlich, dass Lehrende Genres uneinheitlich bezeichnen. Dies wird auf fachliche und kulturelle Hintergründe zurückgeführt, ebenso wie auf terminologische Unsicherheiten.

S. 14). Sie ist meist eng gekoppelt an eine fachliche Lehrveranstaltung – eben das Seminar – und muss häufig erst nach dessen Ende abgegeben werden. Sie soll unter Beweis stellen, dass Studierende ein angemessenes Thema finden bzw. eine Forschungsfrage formulieren und sie auf eine bearbeitbare Fragestellung eingrenzen können, die einschlägige Literatur recherchieren, lesen und zusammenfassen können, sich für einen nachvollziehbaren Textaufbau entscheiden, ein Manuskript schreiben und dieses in eine angemessene, idealiter publikationsfähige Form bringen können (siehe dazu auch ausführlich Kruse, 2012).

Gruber, der 2006 Seminararbeiten an einer österreichischen Universität untersuchte, kommt zu dem Schluss, dass die Anforderungen an wissenschaftliche schriftliche Prüfungsarbeiten vonseiten der Lehrenden relativ vage sind. Kleinster gemeinsamer Nenner sind folgende Anforderungen:

„Einheitlicher Stil und einheitliches Layout,
wissenschaftlicher Stil,
eine klare inhaltliche Struktur (ein „roter Faden“),
Argumentation und das Vorhandensein einer begründeten eigenen Meinung und
das Verwenden und richtige Zitieren von Sekundärliteratur“ (ebd., S. 311).

Grubers Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass das, was die Lehrenden unter wissenschaftlichem Stil verstehen, stark variiert. Je nach Fach wird beispielsweise ein epischer Stil oder ein hohes Abstraktionsniveau gefordert (ebd., S. 311).

Auch Anzahl und Umfang der Arbeiten hängt vom Fach ab. So gibt es an deutschen Hochschulen durchaus Disziplinen, in denen Studierende vor der Bachelorarbeit nicht schreiben, sondern als Leistungsnachweise ausschließlich Prüfungen absolvieren oder mündlich präsentieren (vgl. auch Breuer & Schindler, 2016, S. 94). In den meisten Fächern wird allerdings geschrieben: Kruse et al. zufolge geben in allen Fächergruppen jeweils zwischen 50 und 60 Prozent der Studierenden an, dass in mehr als der Hälfte ihrer Lehrveranstaltungen ein schriftlicher Leistungsnachweis verlangt wird (2015, S. 17). Dies unterscheidet sich stark je nach Fächergruppe. Während in den geisteswissenschaftlichen Fächern fast 80 Prozent der Lehrenden angeben, in mehr als der Hälfte ihrer Kurse schriftliche Arbeiten zu fordern, sind es in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nur rund 30 Prozent (ebd., S. 50). Dabei unterscheidet sich die Situation zu Anfang und Ende des Studiums kaum (ebd., S. 18). Die Menge an Zeit, die die Studierenden wöchentlich mit Schreiben verbringen, liegt zwischen drei und sechs Stunden, wobei die Schätzungen der Lehrenden hier stets etwas niedriger liegen als die der Studierenden (ebd.). Seminararbeiten sind in der Regel zwischen 10 und 20 Seiten lang und sollen auf die Abschlussarbeit vorbereiten, die in der Regel im Bachelor-Studium einen Umfang von 30 bis 60 Seiten und im Master-Studium einen Umfang von 60 bis 100 Seiten aufweist (Breuer & Schindler, 2016, S. 92 f.). Oft stellt die Bachelorarbeit die erste große Schreibaufgabe für Studierende dar.

Neben dem akademischen Schreiben mit dem Ziel, schriftliche Leistungsnachweise zu erstellen, nutzen Studierende das Schreiben im Studium auch als Arbeits- und Lernwerkzeug, um in Vorlesungen mitschreiben, Lehrveranstaltungen vor- und

nachzubereiten, Inhalte zu exzerpieren oder Lernstoff zusammenzufassen. Kruse et al. (2015, S. 55) zufolge schreiben knapp 80 Prozent der befragten Studierenden „sehr oft“ oder „oft“ in Vorlesungen mit. Schriftliche Zusammenfassungen des Lernstoffs erstellt knapp die Hälfte der befragten Studierenden „sehr oft“ oder „oft“ (ebd., S. 42).

Die Sprache des akademischen Schreibens an deutschen Hochschulen ist in der Regel Deutsch, zumindest im Bachelorstudium. Dies ändert sich im Master- und Promotionsstudium, wenn Studierenden, die eine Forschungskarriere anstreben, nahegelegt wird, in Englisch als der Lingua franca der Wissenschaft zu schreiben. Ausnahmsweise wird auch im Bachelorstudium auf Englisch geschrieben, z. B. in Fächern wie Informatik oder in englischsprachigen Studiengängen, die sich auch an internationale Studierende richten (vgl. Breuer & Schindler, 2016, S. 95 f.). An der Universität Konstanz beispielsweise, die stark von Internationalität geprägt ist, berichten mehr als 40 Prozent der Lehrenden, dass Studierende wenigstens in einigen ihrer Kurse auf Englisch schreiben müssen. Dabei ist der Anteil für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften wesentlich höher (65 Prozent) als in der Fächergruppe Politik, Wirtschaft und Recht (46 Prozent) und den geisteswissenschaftlichen Fächern (25 Prozent) (Kruse et al., 2015, S. 53).

Feedback gilt aus Perspektive der prozessorientierten Schreibdidaktik als wirksames Instrument für die Schreibentwicklung und für das fachliche Engagement im Studium (vgl. beispielsweise Anderson et al. 2015, S. 224, siehe auch Kapitel 2.2.4). Durch die oben beschriebenen Veränderungen an Hochschulen (siehe Kapitel 2.2.1) hat der Umfang an Feedback, welches für das Gelingen von selbstständigem Forschen und Schreiben essenziell ist, abgenommen. Heute erhalten Studierende selten qualitatives und wenig formatives – im Prozess gegebenes – Feedback auf ihre schriftlichen Arbeiten. Häufig muss die quantitative Rückmeldung in Form der Note auf die fertige Arbeit genügen (Schneider-Ludorff & Vode, 2017). Nur ein Drittel der befragten Studierenden gibt an, dass ihre Lehrenden häufig oder eher häufig Rohfassungen ihrer Arbeiten mit ihnen besprechen, nur ein Viertel erhält schriftliche Kommentare im Prozess (ebd., S. 78). 80 Prozent der Studierenden wünschen sich mehr Feedback – und zwar zusätzlich zu professioneller Schreibberatung, Schreibtraining und Online-Hilfen für das Schreiben (Kruse et al., 2015, S. 34).

2.2.2 Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation

Im Rahmen der akademischen Textproduktion sind Studierende gehalten, sich an den Praktiken der vorherrschenden Wissenschaftskommunikation zu orientieren und der Wissenschaftssprache zu bedienen – was vielen schwerfällt, wie noch in Kapitel 2.2.3 gezeigt wird. Was unter Wissenschaftssprache genau zu verstehen ist, liegt nicht offen zutage. Deutlich erkennbar sind in wissenschaftlichen Schriften die Anteile an fachlicher Sprache, sowohl die Termini wie auch die fachtypischen Ausdrucksweisen. Beide sind für Studierende eher gut zugänglich, da sie im Studium präsent sind und bewusst erlernt werden (Ehlich, 2016, S. 11). Ein ebenfalls großer Anteil derselben Texte enthält jedoch eine sprachliche ‚Schicht‘, die als allgemeine Wissenschaftssprache bezeichnet wird. Dabei geht es zum einen um logische Verknüpfungen, weshalb

Begriffe wie ‚(Hypo-)These‘, ‚Aspekt‘ und ‚Widerspruch‘ auftreten, zum anderen um die in allen Fächern verbreiteten Denktätigkeiten und sachlich-sprachlichen Handlungen, die im Umkreis von Forschung notwendig sind, also etwa ‚eine Frage verfolgen‘ oder ‚einen Beweis aufstellen‘. Unter sprachdidaktischer Perspektive ging Ehlich noch einen Schritt weiter und bezeichnete die allgemeine als ‚Alltägliche Wissenschaftssprache‘ (1995; 1999):

Die wissenschaftliche Alltagssprache gewinnt ihre Geschmeidigkeit gerade daraus, daß sie fertige Grenzen nicht setzt, daß sie ein Changieren zwischen der alltäglichen Kommunikation und der wissenschaftlichen Kommunikation möglich macht, und zwar ein Changieren nicht im Sinne der jeweiligen einzelnen brillanten Formulierung, sondern so, daß die alltäglichen Strukturen als tatsächliche Kommunikationsressource für spezifische, nämlich die wissenschaftlichen Zwecke vorgehalten wird. (Ehlich, 1999, S. 21)

Diese Mittel sind also eher unauffällige sprachliche Wendungen, die so oder ähnlich in der Alltagssprache vorkommen und wissenschaftsspezifische Bedeutungen bekommen haben. Nicht nur an Schreibprodukten ausländischer Studierender, die Ehlich (2007a) untersuchte, sondern auch bei deutschen Muttersprachler:innen werden Probleme mit der Anwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache deutlich (Graefen, 2009).

Die moderne Wissenschaftssprachforschung wurde inspiriert von der Genreanalyse nach Halliday (1985). So zeigte beispielsweise Swales (1990), dass Einleitungen von wissenschaftlichen Aufsätzen eine typische Abfolge von rhetorischen Zügen (*moves*) aufweisen, mit denen Autor:innen zunächst eine Forschungslücke aufdecken, um dann ihre eigene Arbeit glaubwürdig als Ausfüllung dieser Lücke vorstellen zu können. Dazu gehören spezielle textstrukturierende sprachliche Mittel, die der alltäglichen Wissenschaftssprache angehören. Ähnliche Intentionen lassen sich bei der Formulierung von Titeln wissenschaftlicher Publikationen feststellen, was auch für Titel von studentischen Masterarbeiten Konsequenzen hat (Kaiser, 2002, S. 242; Dietz, 1995; 1998). Solche Erkenntnisse zeigen, dass in wissenschaftlichen Veröffentlichungen Wissen nicht einfach „gegenstandsgetreu“ dargestellt wird, sondern je nach Stellung und Ambitionen der Autor:innen in der wissenschaftlichen Hierarchie, auch je nach Kontext und Zielgruppe, verschiedene rhetorische Strategien adressatenorientiert eingesetzt werden (Steinhoff, 2007, S. 23).

Die frühe Fachsprachenforschung betrachtete die Wissenschaftssprache als eine überfachliche Fachsprache, die sie wiederum fasste als die

Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. (Hoffmann, 1985, S. 53)

Die Wissenschaftssprache wurde als überfachliche Theoriesprache analysiert (vgl. z. B. Ickler, 1997). Als ein Reflex der Gegenstandsbezogenheit von Wissenschaft gilt ihr z. B. die Dominanz oft sehr komplexer nominaler Konstruktionen (Steinhoff, 2007, S. 11). Die pragmatisch orientierte Wissenschaftssprachforschung richtet den Fokus da-

gegen auf eine andere Eigenschaft, die Verfahrensorientierung. Diese zeigt sich in den vielen Textstellen, wo beschrieben wird, wie Wissen gewonnen, überprüft und abgesichert wird, z. B. ‚ein Ergebnis gewinnen‘, ‚ein Beispiel anführen‘, ‚einen Ansatz vorstellen‘ (ebd., S. 12). Sie hat über viele empirische Studien das Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache genauer bestimmt (vgl. Graefen & Hoffmann, 2010, S. 510).

Ein wesentliches (wenn nicht sogar das wesentliche) Kriterium zur Beurteilung von Wissenschaft ist schlicht die Frage der Objektivität bzw. der intersubjektiven Bewährung ihrer Aussagen. Es ist aber davon auszugehen, dass die sprachliche und textuelle Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse eine – wenn auch schwer zu bestimmende – Rolle bei der Beurteilung spielt. Der Hochschulalltag zeigt, dass viele Lehrende mehr oder weniger genau festgelegte Normvorstellungen haben, wie Studierende Wissenschaftssprache anwenden sollten.

Eine bekannte Norm ist *Eindeutigkeit*. Das betrifft in erster Linie die Fachbegriffe (Steinhoff, 2007, S. 14) und führt auch in vielen Fächern zu klaren Definitionen, auf die Studierende sich stützen können. In den Sozial- und Geisteswissenschaften sind Termini allerdings oft nicht fachlich allgemein, sondern eher lokal und individuell definiert. So kommt es, dass im tatsächlichen Gebrauch von Fachwörtern kaum Einigkeit herrscht, Begriffe polysem, Aussagen oft unscharf und kontextabhängig sind (vgl. ebd., S. 14). Daraus resultiert ein nicht unerhebliches Problem für diese Studierenden: Sie müssen in ihren Arbeiten den Bedarf an Begriffserläuterung und -definition selbst einschätzen und können sich oft nicht auf eine repräsentative Fachautorität stützen, sondern müssen dem fachinternen Pluralismus Rechnung tragen, ohne ihr eigentliches Thema aus den Augen zu verlieren.

Wegen der Norm der Eindeutigkeit wird häufig von einem *Metaphern-Tabu* in der Wissenschaft gesprochen, weil Metaphern zunächst einmal weder definiert sind noch eine klare Bedeutung haben. Ihre durchaus positive Leistung der Veranschaulichung ist an vielen (halb-)terminologischen Begriffen erkennbar, etwa Alterspyramide, Quintenzirkel, Lohngefälle, Sprachfamilie, Elektronenwolke (vgl. Ickler, 1997, S. 313). Sie sprechen die Vorstellungskraft an, meist ohne ein Defizit an Genauigkeit. So ist es nicht erstaunlich, dass auch renommierte Autor:innen in ihren Publikationen Metaphern für Analogiebildungen verwenden (vgl. z. B. Sword, 2012, S. 104 ff.). Steinhoff plädiert dafür, Eindeutigkeit nicht als fixe Eigenschaft der Wissenschaftssprache zu sehen, sondern als „eine dem Kommunikationszweck angepasste, mehr oder minder ausgeprägte Eigenschaft des Fachwortgebrauchs im Textkontext“ (2007, S. 15). Bei Studierenden wird die Nutzung von Metaphern allerdings tatsächlich häufig tabuisiert. Bei ihnen gelten dann nur eingeführte und übliche Metaphern als angemessen.

Als eine weitere Eigenschaft wissenschaftlicher Sprache gilt eine *ökonomische* Gestaltung: Mit möglichst niedrigem Aufwand an sprachlichen Mitteln soll ein möglichst hoher Ertrag erzielt werden. Die bereits oben erwähnte Präferenz für komplexe Nominalphrasen, oft mit Attributen angereichert, entspricht dieser Beschreibung, denn auf diese Weise kann bei geringem Platzbedarf viel Inhalt ‚transportiert‘ werden. Im Rahmen der Textsorte wissenschaftlicher Artikel sind Verweisformen und Mittel zur Informationsverdichtung entwickelt worden (Graefen & Thielmann, 2007, S. 86 f.). Tatsäch-

lich lässt sich Ökonomie bzw. Ökonomisierung nicht wirklich als Eigenschaft der Sprache erfassen, auch wenn verschiedene Syntaxmerkmale dazu aufgezählt werden (vgl. Steinhoff, 2007, S. 16). Es hängt von der einzelnen Autorin, von ihren Formulierungsfähigkeiten und bewusstem Ansteuern der Ziele Knappheit und Redundanzvermeidung ab, wie stark ihr Text verdichtet ist. Das Gegenteil kommt ebenfalls vor. So hängt es letztlich von den Lesegewohnheiten der Adressat:innen ab, wie sie einen bestimmten Text im Spektrum zwischen ‚knapp‘ und ‚weitschweifig‘ einordnen. Ein weiteres Argument zur Relativierung der vermeintlichen Norm ist folgendes: Je nach Rücksichtnahme auf bestimmte Leser:innen, erst recht in fachdidaktischem Zusammenhang, kann es geradezu geboten sein, Sachverhalte expliziter, transparenter oder verständlicher zu machen, also erhöhten Platzbedarf für bessere Nachvollziehbarkeit in Kauf zu nehmen (ebd., S. 16).

Die ebenfalls sehr häufig angesprochene vierte Eigenschaft der Wissenschaftssprache ist *Anonymität*. Dieses Prädikat ist allerdings nicht gut geeignet, um das Gemeinte zu verdeutlichen. Vorträge und Publikationen, ebenso Prüfungsarbeiten, sind nicht anonym und enthalten zudem reichlich Referenzen auf andere Autor:innen und Schriften. So erscheint es sinnvoller, nicht von Anonymität zu sprechen, sondern von Neutralität (Steinhoff, 1997, S. 18). Unüblich ist eine persönliche Ansprache der Leser:innen (ganz anders allerdings in Vorträgen). Das „ich“ der Autorin ist keineswegs verboten oder tabuisiert, wie gelegentlich vermutet wurde (z. B. Weinrich, 1989). Unpassend ist es in allgemeinen, gegenstandsbezogenen Aussagen (ebd.). Aber in der modernen, am relativ persönlichen Stil des Englischen orientierten Wissenschaftssprache ist das Ich-Subjekt dann passend, wenn eine Autorin über ihre Textorganisation redet, wenn sie ihre Forschung erläutert oder den Leser:innen Verweise oder Planungshinweise gibt (Graefen & Thielmann, 2007). Meist sind solche Textstellen besser lesbar als die Passivkonstruktionen zur Ich-Vermeidung¹⁹. Laut Steinhoff steht die Autorin vor der doppelten Anforderung, objektiv zu schreiben und zugleich als Verfasserin textkonstitutiv agieren zu müssen (2007, S. 120 f.). Typischerweise versuchen Autor:innen, die Sache in den Vordergrund und sich selbst in den Hintergrund zu rücken, wodurch sich ein sachlich-unpersönlicher Stil ergibt (ebd., S. 92 ff.).

Grundlegende Anforderungen an das Forschen und Publizieren sind, dass Wissen ‚produziert‘ geprüft und erfolgreich festgehalten wird. Dabei kommen zwei Maßstäbe für den Erfolg von Forschung zu Anwendung, nämlich die Originalität und die Intersubjektivität (Steinhoff, 2007, S. 120 f.). Wissenschaftliche Texte sollen also neues Wissen schaffen, das überindividuell gültig ist. Diese Intersubjektivität wird nicht von einzelnen Wissenschaftler:innen hergestellt, sondern durch einen Prozess, das Wissen in Texten nachvollziehbar darzustellen und durch Publikation der kritischen Sichtung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft zugänglich zu machen. Intersubjektivität wird also interaktiv in der wissenschaftlichen Kommunikation hergestellt. Dazu werden neben der schon angesprochenen *Verfasserreferenz* auch *Begriffsbildung*, *Text-*

¹⁹ So kritisiert beispielsweise von Polenz die Passivneigung als Wissenschaftsjargon, der auf Kosten von notwendiger Expliztheit gehe (1981, S. 98).

kritik und *Intertextualität* als typische wissenschaftliche Textprozeduren verwendet (Steinhoff, 2007, S. 120 f.).

Begriffsbildung: Einen neuen Begriff zu prägen ist eine originale Leistung von Wissenschaftler:innen, die in jedem Fach als Innovation honoriert wird (vgl. Steinhoff, 2007, S. 127). Der Begriff beinhaltet neues Wissen oder eine neue Einteilungskategorie, d. h. mit ihm wird ein Gegenstandsbereich besser verstanden oder Wissen neuartig strukturiert. Das Problem ist, dass die Originalleistung in der Weiterverwendung des Begriffs sozusagen untergeht, je selbstverständlicher er von anderen, etablierten Wissenschaftler:innen benutzt wird. Von Studierenden wird dennoch erwartet, dass sie Originalleistungen kennen und würdigen.

Textkritik: Überindividuelle Gültigkeit bekommen Forschungsergebnisse erst durch die Zustimmung der Diskursgemeinschaft. Um diese Intersubjektivität herzustellen, ist ein mehrstufiger Prozess wesentlich: Das (neue) Wissen muss in Texten nachvollziehbar dargestellt und als publiziertes Ergebnis der kritischen Sichtung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft zugänglich gemacht werden. Dabei sollen mögliche Fehler oder Betrug aufgedeckt werden, sodass ein Bestand von zuverlässigem, allseitig nutzbarem Wissen entsteht (vgl. Steinhoff, 2007, S. 115). In der Umsetzung führt das zu textkritischen Passagen, die eine Bewertung der Forschung enthalten. Deutlich wird dies z. B., wenn eine Autorin eine Forschungslücke herausarbeitet (Swales, 1990; Graefen & Thielmann, 2007, S. 75 f.). Die Kritik, die geübt wird, stützt in der Regel die Position der Autor:innen. Dabei wird im Allgemeinen eine gesichtswahrende, höfliche Form von Kritik gepflegt (vgl. auch Kruse & Chitez, 2014, S. 117). Auch erfolgt die Wissensbewertung oft implizit (Graefen & Thielmann, 2007, S. 91 f.).

Für Studierende kann die Praxis der wechselseitigen Kritik zum „Stolperstein“ werden. Teilweise verfügen Studierende (noch) nicht über den Überblick und die Kompetenzen, die es Lehrenden und etablierten Wissenschaftler:innen ermöglichen, publizierte Texte zu beurteilen. Teilweise stellen sich Studierende aber auch die Frage, ob und wie weit sie zu Kritik berechtigt sind, ob sie sich also ‚trauen‘ dürfen, diese anzusprechen (vgl. Ulmi et al., 2014, S. 173). Erfahrungsgemäß denken viele Studierende, dass Kritik außerhalb ihrer Befugnisse sei – was nicht richtig sein muss, denn eine Abschlussarbeit kann durchaus einen guten Einblick in ein begrenztes Arbeitsgebiet eröffnen, was eine kompetente kritische Sichtweise erlaubt.

Intertextualität: Von großer Bedeutung für studentische Schreiber:innen sind dagegen die wissenschaftssprachlichen Mittel der Intertextualität (Bazerman, 1988, S. 325). Damit können sie den eigenen Text an die Texte der bisherigen Forschung anschließen, was besonders für die Darstellung des Forschungsstandes wichtig ist. Studierende lernen in der Regel zu Beginn des Studiums, wenn nicht schon in der Oberstufe des Gymnasiums, dass die Wiedergabe übernommener Gedanken und eigene Schlüsse und Kommentare deutlich zu trennen sind. Im Idealfall sind sämtliche Übernahmen gekennzeichnet, sodass Lesende die Quellenangaben überprüfen können (vgl. auch Kruse & Chitez, 2014, S. 117; Steinhoff, 2007). Dabei ist für Studierende problematisch, dass allgemein anerkanntes Wissen im Fach nicht gekennzeichnet ist. Dieses zu erkennen, fällt ihnen oft aufgrund des mangelnden fachlichen Überblicks

schwer, sodass sie dann entweder zu viel, zu wenig oder das Falsche zitieren. Zudem gibt es diverse umfassende formale Regelwerke für die Quellenangaben, die sich von Fach zu Fach unterscheiden, teilweise aber auch innerhalb eines Faches uneinheitlich genutzt werden.

Insgesamt erweist sich die Wissenschaftssprache, die Studierende im Laufe des Studiums beherrschen sollen, als anspruchsvolle Kommunikationspraxis. Die Auseinandersetzung mit studentischen Arbeiten zeigt, dass die wesentlichen Eigenschaften der Wissenschaftssprache oft intuitiv nur unvollständig und unvollkommen erfasst werden. Wie im Folgenden anhand empirischer Studien gezeigt wird, leiden die Studierenden nicht nur an diesen diversen, differenzierten und teils auch verhandelbaren Anforderungen an die geforderte Wissenschaftlichkeit ihrer Arbeiten.

2.2.3 Probleme mit Schreibanforderungen

Dass Studierende Probleme mit dem akademischen Schreiben haben, zeigt sich zum einen an der nicht enden wollenden Veröffentlichungsflut von entsprechenden Ratgebern²⁰, die den offensichtlichen Bedarf dokumentiert. Zum anderen sind anekdotische Sprachverfallsklagen von Lehrenden deutlich vernehmbar – aus vielen Jahrhunderten, wie Pohl (2009) zusammenträgt. So klagt Theodor W. Adorno 1963:

Am schlimmsten ist es mit der Verknüpfung der Sätze bestellt. Im Hintergrund des Bewußtseins steht wohl die Erinnerung daran, ein philosophischer Text müßte einen logischen Zusammenhang oder einen der Begründung bilden. Dem entsprechen jedoch keineswegs die Beziehungen zwischen den Gedanken selbst oder vielmehr zwischen den Behauptungen, die so vielfach Gedanken bloß vortäuschen. Pseudologische und pseudo-kausale Beziehungen werden durch Partikeln hergestellt, die auf der sprachlichen Oberfläche die Sätze zusammenkleistern, beim Durchdenken der Sprache selbst jedoch gegenstandslos sind [...]. (Adorno, 1963, S. 44)

Zahlreiche Studien untersuchen „Schreibprobleme“ von Studierenden an Hochschulen empirisch. Im deutschsprachigen Raum sind dies mit qualitativen und quantitativen Arbeiten Keseling, 1997; Püschel, 1997; Dittmann et al., 2003; Ehlich & Steets, 2003; Pospiech, 2005; Sennewald & Mandalka, 2012; Mayer, 2012; Kruse et al., 2015; Hoffmann & Seipp, 2015; Ballweg et al., 2016; Ebert & Heublein, 2017; Schneider-Ludorff & Vode, 2017. Dabei wurden Studierende nach ihren Problemen mit dem Schreiben gefragt (Dittmann et al., 2003) oder um eine Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen gebeten (Mayer, 2012) sowie Lehrende zu Problemen bei studentischen Schreibfähigkeiten (Scherer & Sennewald, 2015) oder zu Schreibanforderungen befragt (Ehlich & Steets, 2003). Sowohl Studierende als auch Lehrende wurden in den Studien von Kruse et al. (2015)²¹, Hoffmann und Seipp (2015) und Schneider-Ludorff und Vode (2017) in den Fokus genommen. Die meisten Studien wurden an Universitäten durch-

20 Nachdem dies bereits 1995 von Ruhmann bemerkt und 2007 von Pohl angemerkt wurde, scheint sich die Menge an Schreibratgebern noch vervielfacht haben, nicht zuletzt aufgrund der Ausdifferenzierung nach Fächern (z. B. „Die Abschlussarbeit in den Life Sciences“ oder „Schreiben im Ingenieurstudium“).

21 Kruse et al. (2015) setzten den *European Writing Questionnaire* ein, der darauf abzielt, Schreibkulturen länderübergreifend zu untersuchen. Der Fragebogen wurde so konstruiert, dass seine parallele Item-Konstruktion für Lehrende und Studierende es erlaubt, Vergleiche zwischen den Einschätzungen beider Gruppen anzustellen.

geführt, nur Mayer (2012) und Schneider-Ludorff und Vode (2017) beforschten das Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Im Folgenden wird ein Überblick über die empirische Forschung zu Schreibproblemen gegeben, bevor ihr Umfang und ihre Varianz beschrieben werden.

Die Frage, wie viele Studierende Probleme mit dem akademischen Schreiben haben, wird unterschiedlich beantwortet. Nach Dittmann et al. geben 80 Prozent ($n = 283$) der Befragten an, schon einmal Probleme mit dem Schreiben von Hausarbeiten gehabt zu haben (2003, S. 167), während es Sennewald und Mandalka zufolge rund ein Drittel sind (2012, S. 149). Nach Ballweg et al. ($n = 698$) fällt 49 Prozent der Studierenden das Schreiben „(eher) schwer“ (2016). Schneider-Ludorff und Vode (2017) ($n = 1.188$) zufolge fühlen sich knapp 30 Prozent „schlecht“ oder „eher schlecht“ auf das Schreiben von Hausarbeiten vorbereitet. Laut Studienqualitätsmonitor von 2018 ($n = 2.532$) haben knapp die Hälfte aller Studierenden leichte bis große Schwierigkeiten beim Abfassen schriftlicher Arbeiten. Wird nur die Zahl derjenigen betrachtet, die große Schwierigkeiten angeben, sind es knapp 10 Prozent (Willige et al., 2018, S. 24).²² Kruse et al. vergleichen verschiedene Kompetenzen, die Studierende im Studium benötigen – vom Mitschreiben im Unterricht bis hin zum Diskutieren im Seminar: Hier ist wissenschaftliches Schreiben die Kompetenz, bei der sich die Studierenden am unsichersten fühlen. Gemäß Selbsteinschätzung ist die Schreibkompetenz auch die Kompetenz, bei der im Studienverlauf im Vergleich zu anderen Studierkompetenzen die stärksten Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind (ebd., S. 33 f.). Dies ist aus schreibdidaktischer Perspektive auffällig und noch erklärungsbedürftig.

Die Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund von 2016 stellt einen Zusammenhang zwischen der akademischen Schreibkompetenz und der Studienabbruchquote her (Ebert & Heublein, 2017). So haben 72 vs. 78 Prozent der ehemaligen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund – gemäß ihrer Selbsteinschätzung – gute Fähigkeiten im Verfassen wissenschaftlicher Texte, jedoch nur 61 bzw. 57 Prozent der Studienabbrecher:innen mit und ohne Migrationshintergrund (2017, S. 42). Interessanterweise zeigen sich in Bezug auf die Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Unter den Exmatrikulierten mit Migrationshintergrund schneiden Absolvent:innen im Hinblick auf das mündliche Ausdrucksvermögen in Seminar- und Fachdiskussionen und das Verstehen wissenschaftlicher Texte besser ab als Studienabbrecher:innen (71 vs. 56 Prozent bzw. 84 vs. 68 Prozent). Bei ehemaligen Studierenden ohne Migrationshintergrund bestehen in beiden Bereichen geringere Unterschiede zwischen Studienabbrecher:innen und Absolvent:innen. Die Autor:innen folgern, dass die „Fähigkeiten

22 Girgensohn kritisiert das Item „Schwierigkeiten mit dem Abfassen schriftlicher Arbeiten wie Hausarbeiten und Referate“ im Studienqualitätsmonitor als irreführend und symptomatisch für die fehlende Zusammenarbeit zwischen Hochschulforschung und Schreibdidaktik. So sind zum einen die Probleme mit dem Abfassen schriftlicher Arbeiten unter persönliche Probleme aufgeführt, obwohl diese nach schreibdidaktischer Perspektive systematisch und kontextgebunden sind, zum anderen legt der Begriff ‚Abfassen‘ nahe, dass es sich nur um die Niederschrift von fertigen Gedanken handelt und nicht um einen zirkulären, rekursiven, erkenntnisgenerierenden Prozess. Nicht zuletzt fasst das Item Hausarbeiten und Referate in einer Frage zusammen, obwohl Referate eher mündliche Formulierungs- und Präsentationskompetenzen fordern als Schreibkompetenz (Girgensohn, 2017, S. 62).

im Umgang mit der Wissenschafts- und Fachsprache [...] folglich – insbesondere bei Migranten – in hohem Maße relevant für den Studienerfolg“ sind (ebd., S. 42).

Manches ist an solchen Studien problematisch (vgl. Pohl, 2007, S. 22 ff.). So wird weder definiert, was mit Schreibproblemen (bzw. den entsprechenden Formulierungen in den Befragungen) gemeint ist noch wird erhoben, wie dieser Begriff von den Befragten verstanden wird. Schreiben ist, wie bereits erläutert, ein Begriff, der in unterschiedlich engem Sinne verwendet wird. Woran denken die befragten Studierenden, wenn sie das Wort „Schreiben“ oder „Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten“ hören? Auch gehen diese Befragungen davon aus, dass die Studierenden ihre Kompetenzen selbst einschätzen können – oder die Lehrenden die Kompetenzen ihrer Studierenden. Hinzu kommt, dass das Schreiben an der Hochschule meist gekoppelt ist mit Prüfungsleistungen, was einem klaren Blick auf den Gegenstand eher abträglich ist (vgl. ebd., S. 21).

Zum anderen ist aber Schreiben, wenn man beispielsweise an das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower denkt, ein einziges Problemlösen – wird doch Schreiben in der kognitiven Schule als Problemlöseprozess definiert (z. B. Flower & Hayes, 1977; Hayes & Flower, 1980; siehe auch Kapitel 2.3.1):

We frequently talk of writing as if it were a series of independent temporally bounded action (e. g., pre-writing, writing rewriting). It is more accurate to see it as a hierarchical set of subproblems arranged under a goal or set of goals. (Flower & Hayes, 1977, S. 459)

Beim Schreiben sind ständig Probleme zu lösen, zumal beim wissenschaftlichen Schreiben. Wenn Schreiben leichtfällt, ist nicht unbedingt klar, ob das nur daran liegt, dass keine tiefe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stattgefunden hat. Auch routinierten Wissenschaftler:innen und Autor:innen mag das Schreiben schwerfallen, ohne dass deshalb im Ergebnis ein ungenügender Text entstehen muss.

Nicht zuletzt können die Probleme Studierender beim Schreiben auch normale Entwicklungsstufen beim Erwerb von Schreibkompetenz sein, wenn Schreibenlernen an der Hochschule die Enkulturation in die schriftsprachliche Kommunikation im eigenen Fach ist, wie es die Arbeiten von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) zeigen. In diesem Fall wäre der defizitorientierte Blick auf die Schreibprobleme Studierender zugunsten einer entwicklungsorientierten Perspektive abzulösen (vgl. Pohl, 2007) (vgl. die Betrachtung der Schreibentwicklungsmodelle in Kapitel 2.3.3).

In Bezug auf die Art der Probleme kommen Studien zu ähnlichen Ergebnissen: Gemäß ihrer Selbsteinschätzung sehen Studierende als ihr größtes Problem das Anfangen, und zwar sowohl der Einstieg in das konzeptionelle Arbeiten als auch in das konkrete Niederschreiben. Ebenso problematisch und gleichzeitig auch Ursache der Startschwierigkeiten, so zeigen diese Studien, sind nebulöse Vorstellungen von den Anforderungen an die Schreibaufgabe (Sennewald & Mandalka, 2012; Dittmann et al.,

2003²³; Pospiech, 2005; Püschel, 1997; vgl. Hoffmann & Seipp, 2015). Das bestätigt auch die Studie von Hoffmann und Seipp (2015): Über alle Fächer und Semester hinweg sehen Studierende als Hauptproblematik den Einstieg in den Schreibprozess. Die Einstiegsphase ist mit der Eingrenzung des Themas und der Formulierung der Fragestellung inhaltlich und organisatorisch anspruchsvoll (ebd.). Auch Schneider-Ludorff und Vode (2017) zufolge sind es Probleme mit dem Formulieren der Fragestellung, die aus Sicht von Studierenden und Lehrenden im Vordergrund stehen. Hinzu kommt die Entwicklung eigener Thesen und Argumente. Dagegen schreiben sich die Studierenden der Studie von Kruse et al. 2015 die größten Unsicherheiten bei Kompetenzen zu, die den Umgang mit dem Schreibprozesses betreffen (u. a. „mit Schreibkrisen umgehen“ und „Zeitpläne einhalten“), bei denen sich jeweils über 40 Prozent „eher“ oder „sehr unsicher“ einordnen. Bei dem Item „den Stil wissenschaftlicher Texte treffen“, sind sich noch über 30 Prozent der Studierenden unsicher.

Die oben angeführten Studien berufen sich auf die Selbsteinschätzung von Studierenden bzw. auf die Bewertung durch Lehrende. Einen anderen Ansatz verfolgt Steinhoff, der ein Korpus mit Studierendentexten und ein Korpus mit Texten von Expert:innen vergleichend analysierte. Eine solche Untersuchung ist nun beschränkt auf das, was sich in Texten erkennen lässt, hat aber den Vorteil, dass es sich von der laienhaften Einschätzung der Befragten emanzipiert. Seine Ergebnisse zeigen, dass Studienanfänger:innen beispielsweise deutlich weniger Quellen verwenden, weniger zitieren, ihre Zitate weniger häufig integrieren, sondern vielmehr ohne explizite Ein- oder Ausleitung für sich stehen lassen oder auch Probleme im Umgang mit dem Konjunktiv haben. Allerdings kann Steinhoff in seiner Analyse eine Entwicklung des studentischen Schreibens feststellen, die er mit den Entwicklungsphasen *Reproduktion – Reflexion – Kritik* beschreibt. Damit sind die Probleme der Studierenden also typische Schritte beim Erwerb akademischer Schreibkompetenz (siehe Kapitel 2.3.3).

Die in der Literatur diskutierten Ursachen für Schreibprobleme (vorwiegend Pohl, 2007; Steinhoff, 2007; Pohl, 2009; Girgensohn, 2017) lassen sich in drei Kategorien unterscheiden: *individuelle* Ursachen der einzelnen Studierenden, die – häufig schreibbiografisch bedingt – in mangelhaften Schreibstrategien der Studierenden oder in emotionalen Problemen begründet sein können sowie *strukturelle* und *didaktische* Ursachen (vgl. Kruse, 1997, S. 142). Diese Kategorien sind nicht trennscharf, sondern überlappen sich. Insbesondere bei der Kategorie der individuellen Ursachen ist es schwer möglich festzustellen, ob es sich tatsächlich um ein Problem einzelner Studierender handelt oder ein didaktisches. Wenn beispielsweise eine Studierende Probleme mit dem Formulieren hat, kann das auch auf strukturelle Probleme des Deutschunterrichts zurück-

23 Dittmann et al. (2003) kommen aufgrund einer Befragung von 283 Studierenden aus den Fächern Volkswirtschaftslehre, Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Germanistische Linguistik und Psychologie zu folgenden Schreibproblemen (aufgeführt in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit): 1. Die Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, 2. Die Überfülle an Material und die Schwierigkeit, es zu organisieren, 3. Die Schwierigkeit, den Einstieg zu finden, 4. Problem, mit der Schreibaufgaben allein gelassen zu werden, 5. Enttäuschung über das Resultat der Bemühungen, 6. Probleme mit dem wissenschaftlichen Stil, 7. Fachliteratur zusammenfassen, 8. Fachliteratur in die eigene Arbeit integrieren, 9. Erfahrung, nicht termingerecht fertig zu werden, 10. Ursprüngliche Gliederung muss verworfen werden, 11. Probleme mit dem Inhalt der Forschungsliteratur, 12. Zu lange Hausarbeiten, 13. Schwierigkeit, genügend Material zu sammeln, 14. Arbeit zu kurz, 15. Problem des Frühstarts.

zuföhren sein. Wenn jemand sich emotional der Aufgabe eine Hausarbeit zu schreiben nicht gewachsen sieht, kann das auch darin liegen, dass die Textform nicht gut angeleitet wurde. Deshalb werde ich im Folgenden individuelle Ursachen nicht getrennt diskutieren, auch wenn diese sicherlich im Einzelfall als solche vorkommen mögen.

Häufig werden studentische Schreibschwierigkeiten der Schule zugeschrieben (vgl. dazu auch Hoffmann & Seipp, 2015, S. 10) – eine Ursache, die ich den *strukturellen* zuordne. Die Schule, so die Klage, bereite die Studienanfänger:innen nur unzureichend auf das akademische Schreiben vor. Tatsächlich versucht die Schule genau dies durch das Verfassen einer Facharbeit in der Oberstufe zu leisten (Schindler & Fischbach, 2015). Die Facharbeit gilt als eigenständige schriftliche Arbeit, die Schüler:innen zu einem eigenen wissenschaftlichen (alternativ sozialen oder künstlerischen) Projekt verfassen, und fungiert im Idealfall als wissenschaftliches Propädeutikum (ebd.). Diese Vorbereitung variiert jedoch je nach betreuender Lehrperson und die Ansprüche an die Qualität der Facharbeit sind in der Regel im Vergleich zu wissenschaftlichen Arbeiten im Studium nicht besonders hoch (ebd.). So lernen Schüler:innen in der Regel nicht, warum und wie sie andere Texte in ihren Texten integrieren²⁴.

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Hochschulen und der Praxis in der Schule skizzieren Feilke und Köster (2010). Aus ihrer Perspektive erwarten die Hochschulen von Studienanfänger:innen bereits funktionale Texte, während die Schüler:innen eher gelernt haben, ihr Textverstehen zu dokumentieren. Während sich Hochschullehrende wünschen, dass Studienanfänger:innen Quellen nutzen, Informationen auswählen, unterschiedliche Redeformen klar kennzeichnen und sowohl in der Gruppe als auch individuell Texte produzieren können, fokussiert die Schule noch immer vielfach das Produkt vor dem Prozess und das Individuum vor der Gruppe. Ursache dafür ist möglicherweise, dass, wie Feilke und Köster vermuten, Veränderungsprozesse aus der Wissenschaft in der Schule nur verzögert und entstellt aufgenommen werden (2010). Dazu gibt es wenig empirische Daten, da die Schreibkompetenz in der PISA-Studie nicht erfasst wird, und auch aus der Studieneingangsphase liegt nur wenig Forschung vor (und hier auch nur zu einzelnen Studiengruppen, Bremerich-Vos & Scholten, 2016). Insgesamt werden die erforderlichen Schreibkompetenzen in der gymnasialen Oberstufe wohl nicht systematisch anschlussfähig vermittelt (Breuer & Schindler, 2016; Schindler & Siebert-Ott, 2013). Auch wenn durchaus ein Teil der Abiturient:innen über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt, kann zu Studienbeginn nicht von einem einheitlichen Grundniveau an Schreibkompetenz ausgegangen werden (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2018). Dennoch erwarten viele Hochschullehrende, dass Studienanfänger:innen eine ausreichende Schreibkompetenz bereits mitbringen oder sich in kürzester Zeit selbstständig aneignen.

Dem Vorwurf einer ungenügenden Vorbereitung durch die Schule lässt sich z. B. mit Girgensohn (2017, S. 63 ff.) entgegengehalten, dass die Schule dies auch nicht zu leisten vermag: Schreiben in den Wissenschaften ist fachspezifisch, und das Schreibenlernen erfolgt im Idealfall parallel zur fachlichen Enkulturation. So zeigt Pohl in

24 Beispielsweise zeigt Steinhoff (2011), dass viele Schüler:innen der Ansicht sind, indirekte Zitate nicht explizit als Textübernahmen kennzeichnen zu müssen.

einer Längsschnittstudie, wie eine Studierende sich in ihrem Hauptfach bereits angemessen ausdrücken und akzeptable schriftliche Prüfungsarbeiten verfassen kann, während sie im Nebenfach noch holprig und eher unwissenschaftlich formuliert (Pohl, 2007). Zudem sind die Anforderungen an eine akademische Schreibkompetenz komplex und steigen von der Schule zum Studium sprunghaft an (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2018): Studierende müssen nicht nur rhetorisch angemessen formulieren, sondern auch die Inhalte erarbeiten, das Gelesene in eigene Worte fassen, eine Struktur finden, die Konventionen des Fachs verstehen und den eigenen Schreibprozess organisieren und regulieren, um nur einige der benötigten Kompetenzen zu benennen (ausführlich zur akademischen Schreibkompetenz siehe Kapitel 2.3.2). Eine solche Schreibkompetenz kann nicht im Kontext Schule erworben werden²⁵, sondern muss an der Hochschule entwickelt werden und benötigt eine förderliche Lernumgebung, den Erwerb von Fachwissen, die Begegnung mit wissenschaftlicher Literatur, wiederholte und variierte Schreibversuche und Zeit. Gleichzeitig wäre dafür eine Vorbereitung hilfreich. Pohl bezeichnet diese Zwickmühle als das *sozialisatorische Dilemma*:

Wissenschaftliches Schreiben ist zu hohen Graden eingebettet in einen umfassenden akademischen Enkulturations- und wissenschaftlichen Sozialisationsprozess. Wollte man das alles, was sich hier an Begleitentwicklungsphänomenen ereignet, vermitteln (sofern dies überhaupt möglich wäre), käme dies einer Vorwegnahme des gesamten Studiums gleich. Das wissenschaftliche Schreiben bedarf aber bereits vorher der Übung. (Pohl, 2007, S. 530)

Didaktische Ursachen rühren daher, dass Schreiben an Hochschulen noch immer unzureichend gelehrt wird. So klagen etwa 30 Prozent der Bachelor-Absolvent:innen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften darüber, dass sie im Studium nicht ausreichend Gelegenheit zur Übung im Anfertigen wissenschaftlicher Texte erhalten (Fabian et al., 2016, S. 9). Viele Studierende fehlt es folglich an schreibrelevantem Wissen, an Schreiberfahrung und an Rückmeldung zu ihren Texten. Hoffmann und Seipp (2015) kommen aufgrund ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass die Ursache für den Zeitdruck, den Studierende häufig als Problem beim Schreiben erfahren, nicht allein im mangelhaften Zeitmanagement der Studierenden begründet ist, sondern auch an den Rahmenbedingungen akademischen Schreibens liegen kann. Hier werden zum einen Missverständnisse benannt:

So sehen Lehrende in missverstandener Auslegung von Modulhandbüchern teilweise fest vorgegebene Fristen von zwei Wochen für den gesamten Anfertigungsprozess eines Textes vor, während die Vorgabe lediglich lautet, dass insgesamt eine Arbeitsbelastung im Umfang von zwei Wochen anzusetzen ist, die über einen längeren Zeitraum aufgeteilt werden kann. (Hoffmann & Seipp, 2015, S. 11)

25 Kruse (2007b, S. 135) wünscht sich unter Rückgriff auf Bruffee, dass Studienanfänger:innen aus der Schule folgendes mitbringen: „die Erfahrung, dass es Lern- oder Schreibgemeinschaften gibt, die sich für gemeinsame Textarbeit eignen. Sie können Muster sein für das kollaborative Lernen bzw. Schreiben im Studium und in den Wissenschaften“.

Zum anderen werden Information, Vermittlung, Förderung und Betreuung beim akademischen Schreiben innerhalb des Studiums bemängelt. Es fehlen, so Aussagen von Studierenden wie Lehrenden, Handreichungen zum Verfassen wissenschaftlicher Texte, Richtlinien zu Bewertungskriterien, in das Studium und die Fachlehre eingebundene Schreibkurse bzw. Schreib- und Leseaufgaben und individuelle Betreuung und Rückmeldung. Zugleich können die Lehrenden die erforderlichen Förderleistungen aufgrund des Betreuungsverhältnisses und des damit einhergehenden Korrekturaufwands (im Schnitt 750 – im Extremfall 6000 – Seiten oder 23 Arbeiten je Semester) gar nicht durchgängig erbringen (Hoffmann & Seipp, 2015, S. 11).

Problematisch beim akademischen Schreiben ist, wie auch schon in der Schule, die Fiktionalisierung der Zielgruppe – eine weitere Ursache, die in dem didaktischen Kontext begründet ist. Wenn Studierende schreiben, handelt es sich um eine künstliche Kommunikationsform. Sie tun zwar so, als würden sie für einen wissenschaftlichen Fachdiskurs schreiben, können es aber noch nicht, da sie in der Regel keine Inhalte produzieren, die für die Fachcommunity relevant sind. Auch ist ihnen diese vorgestellte Zielgruppe fremd: Sie wissen weder, was diese schon weiß, noch was sie interessiert (vgl. auch Steinhoff, 2007, S. 125). Insofern befinden sich Studierende, die für ihre Dozent:innen schreiben, in einer schwierigen, weil künstlichen Situation. Sie imitieren einen Fachdiskurs für eine einzige Leserin: ihre Betreuungsperson²⁶. Diese bloße Imitation wissenschaftlicher Kommunikation hat, wie Breuer und Schindler (2016, S. 88) betonen, negative Auswirkungen auf die Schreibmotivation der Studierenden (vgl. auch in Kapitel 2.3.2 die Ausführungen zur Diskurskompetenz).

Darüber hinaus sind wissenschaftliche Schreibprozesse individuell: Eine rezeptartige Anleitung kann am akademischen Schreiben scheitern, das ein gelungenes Zusammenspiel von vielen Teilprozessen über einen längeren Zeitraum erfordert. Studierende verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen, Ressourcen und übertragbare Kompetenzen. So wird möglicherweise eine Studentin, die in anderen Feldern gewohnt ist, zu planen, schrittweise vorzugehen, mit anderen zusammenzuarbeiten oder sich Hilfe zu holen, dies auch mit Erfolg beim wissenschaftlichen Schreiben einsetzen. Nicht zuletzt steht der Entwicklung von Schreibkompetenz auch entgegen, dass Studierende oft „eine wenig produktive Haltung zum wissenschaftlichen Schreiben haben“ (Girgensohn, 2017, S. 76). Wie Girgensohn ausführt, sehen viele Studierende Schreiben nur als lästiges Übel zum Erwerb von Studienleistungen und nehmen es nicht in seinen vielfältigen Funktionen wahr: beispielsweise als Werkzeug zum Wissenserwerb oder zur Persönlichkeitsentwicklung. Inwieweit diese negative Haltung mit der schreibdidaktischen Situation an Schulen und Hochschulen zusammenhängt, wäre zu erforschen.

Weitere Probleme mit dem akademischen Schreiben begründen sich in den Besonderheiten des Schreibens in den Wissenschaften. Mit Kruse (1997, S. 144f.) lassen sich vier *constraints* benennen, denen das Schreiben in den Wissenschaften unterliegt. (1) Zunächst hängt die Textproduktion in den Wissenschaften stark von den jeweiligen wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen ab. Diese unterscheidet sich nach Disziplin

26 Pohl bezeichnet dieses Phänomen als kommunikatives Dilemma (2007, S. 531).

und Erkenntnisinteresse: Während sich viele Fächer auf die Empirie stützen, ist es in anderen die Kraft der Argumente, die Realitätsdeutung oder die Textinterpretation, die zu neuem Wissen führt. Entsprechend unterschiedlich sehen Texte und Schreibprozesse aus. (2) Auch ist das wissenschaftliche Schreiben teilweise verknüpft mit akademischen Strukturen und Traditionen, die zu „autoritätsorientiertem und defensivem Absicherungsdenken im Schreiben zwingen“ (ebd., S. 144). (3) Insgesamt tritt in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen eine jargonisierte Wissenschaftssprache auf, die Studierende und auch Nachwuchswissenschaftler:innen dazu verführt, sie nachzuzahlen und sich damit dysfunktionales Schreibverhalten anzueignen. (3) Nicht zuletzt sind „die verklausulierten und zeitverzögerten Diskursformen der Wissenschaft schwer zu verstehen und zu reproduzieren“ (ebd., S. 144). Gerade im Hinblick auf die für den Wissenschaftsdiskurs typische Intertextualität (siehe Kapitel 2.2.2) sind Studierende beispielsweise unsicher,

- wie viel sie lesen müssen, bevor sie anfangen zu schreiben,
- wie Neues entsteht, wenn sie nur Gelesenes neu zusammensetzen,
- wie tief ein Text in das Wissen seines Fachs integriert sein muss,
- welche Freiheiten und welchen Interpretationsspielraum sie bei der Verarbeitung wissenschaftlicher Texte haben,
- wie sie beim Paraphrasieren den Sinn des Originaltextes sichern,
- was wissenschaftliches Argumentieren ist und ob und wie durch Argumentieren neue Erkenntnisse entstehen,
- welche Rolle die Meinung der Studierenden im Schreibprozess hat und inwieweit man eigene Positionen auf fremde Autor:innen zurückführen muss (ebd., S. 147 f.).

Als Schlussfolgerung halte ich fest, dass die Bedingungen und Ursachen, die die Entwicklung von Schreibkompetenz erschweren können, zum Großteil dem akademischen Schreiben an der Hochschule (wie auch dem Schreiben expositorischer Texte generell) inhärent sind – sie lassen sich nicht vermeiden. Nicht inhärent ist dem akademischen Schreiben dagegen seine Verknüpfung mit dem Studienfortschritt und Studienerfolg; vermeiden ließe sich, die Studierenden beim Erwerb dieser Kompetenz allein zu lassen.

2.2.4 Schreibförderung an Hochschulen

Schreiben an der Hochschule hat eine doppelte Bedeutung. Es ist zugleich Ausgangspunkt für Bildung und selbst Bildungsziel. Studierende nutzen Schreiben als Lernwerkzeug: Sie machen sich Notizen, schreiben in Vorlesungen mit, erstellen Zusammenfassungen ihres Lernstoffs. Und Studierende lernen zu schreiben: Während des Studiums lernen sie, sich schriftlich in ihrem Fach auszudrücken. In den vorangegangenen Abschnitten habe ich gezeigt, wie anspruchsvoll diese an Wissenschaftskommunikation orientierte akademische Praxis ist und mit welchen Problemen Studierende während der Aneignung dieser Praxis zu kämpfen haben. Beides – die Relevanz und die Problematik – sollte Hochschulen dazu verpflichten, Schreibkompetenz syste-

matisch zu entwickeln. Doch ist die Idee, dass Schreiben an Hochschulen gelehrt werden kann und muss, keineswegs selbstverständlich. In den USA entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts, ausgelöst durch eine nationale Schreibkrise (das US-amerikanische Nachrichtenmagazin Newsweek titelte 1975 „Why Johnny can't write“), eine empirisch orientierte, interdisziplinäre und praxisorientierte Schreibprozessforschung (siehe Kapitel 2.3) und parallel damit eine universitäre Schreibdidaktik (Wrobel, 2014, S. 86, Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 78 ff.). Dagegen mussten Kruse und Jakobs noch 1999 für die hochschulische Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum einen „Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten“ (1999, S. 19) konstatieren. Dieser Rückstand wird nun seit einigen Jahren unter anderem durch Förderung durch Bundesmittel (Stichwort Qualitätspakt Lehre²⁷) aufgeholt. Heute bestehen an zahlreichen deutschen Hochschulen Schreibförderungsprojekte (Knorr, 2016a). Trotzdem gilt vielerorts noch immer, was Ruhmann (2014, S. 49) festhielt: dass sich nämlich „das Thema ‚wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren‘ in den Hochschulen einquartiert hat“, allerdings „längst noch nicht nachhaltig genug in deren Strukturen verankert“ ist. Noch immer wird akademisches Schreiben eher traditionsgemäß und implizit eingesetzt und gelehrt (Kruse et al., 2016). Dieses Kapitel beschreibt, wie an Hochschulen Schreiben gefördert wird und werden kann – dabei wird die Situation in den USA als Vergleichsgrundlage genutzt.

Grundsätzlich kann Schreiben an der Hochschule in dreierlei Formen gefördert werden: (1) in allgemeinen, additiven Kursen zum Schreiben, (2) in die Fachlehre integriert – häufig in den USA mit den Begriffen *writing across the curriculum* (WAC) oder *writing in the disciplines* (WID) benannt – und (3) in fachübergreifenden Schreibzentren (vgl. den ausführlichen Überblick von Girgensohn, 2007, S. 33 ff.).

Die erste Säule der hochschulischen Schreibdidaktik in den USA sind Schreibkurse unter dem Namen *composition*, die sicherstellen sollen, dass Studierende auf einem angemessenen Niveau schreiben können. Diese sind seit Beginn des 20. Jahrhunderts in alle Curricula an US-amerikanischen Hochschulen integriert. Aus dieser Disziplin heraus entstand eine Professionalisierung der Schreibdidaktiker:innen, die letztlich auch zur Etablierung von weiteren Schreibförderungsprogrammen wie den WAC-Programmen und Schreibzentren führte. Composition wird im Rahmen des ersten Studienjahres, des sogenannten Freshman-Jahres in einer Art Studium generale gelehrt, das Bildungsunterschiede ausgleichen soll. Schreiben wird hier losgelöst vom Fach unterrichtet. Ziel ist unter anderem, die Studierenden dazu zu ermutigen, sich selbst als Autor:innen wahrzunehmen (in der Tradition von Elbow, 1973/1998). Lehrende werden zu Begleiter:innen, die Klasse wird zu einer *writer's community*. Die Studierenden arbeiten im Rahmen dieser Composition-Kurse viel in Kleingruppen. In *peer conferences* – eine Art Ad-hoc-Schreibgruppe im Seminar – erhalten sie Text-Feedback im Prozess. Arbeiten werden in Portfolios abgegeben, die den Prozess dokumen-

27 Im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, kurz Qualitätspakt Lehre (QPL), stellte der Bund zwischen 2011 bis 2020 zwei Milliarden Euro zur Verfügung, um die Betreuungssituation von Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern. In der ersten Förderphase bis 2016 wurden insgesamt 186 deutsche Hochschulen unterstützt. An 20 Standorten wurden Schreibförderprojekte umgesetzt (Knorr, 2016b, S. 11).

tieren. Studierende werden angehalten, die Entstehung schriftlich zu reflektieren (Girgensohn, 2007, S. 34).

In Deutschland haben sich als Äquivalent zu diesen fachübergreifenden, verpflichtenden Composition-Kursen eher Schreibworkshops verbreitet (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 93 f.). Diese Schreibworkshops werden häufig von fächerübergreifenden Serviceeinrichtungen angeboten (z. B. Schreibzentren, Zentren für Schlüsselkompetenzen, Graduiertenschulen). In der Regel beruht die Didaktik dieser Schreibworkshops auf einem prozessorientierten Schreibbegriff, sodass neben dem Formulieren auch Recherchieren, Lesen, Umgang mit den Betreuenden, Selbstregulation u. Ä. behandelt wird. Meist sind Schreibworkshops interaktiv und teilnehmendenorientiert konzipiert und beinhalten ein hohes Maß an Kleingruppenarbeit und Peer-Feedback. Solche Schreibworkshops, die außerhalb des Curriculums angesiedelt sind, stellen, wie es Girgensohn und Sennewald betonen, auch Schutzräume dar, in denen Studierende außerhalb von Leistungsdruck lernen können. Durch die fächerübergreifende Konzeption werden die Teilnehmenden dort auch mit der Relativität vermeintlich starrer Normen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert (2012, S. 94).

Die zweite Säule der hochschulischen Schreibdidaktik ist mit *writing across the curriculum* (WAC) der Versuch, das Schreiben nicht nur losgelöst vom Fach zu lehren, wie es in den Composition-Kursen und fachübergreifenden Schreibworkshops passiert, sondern es als Denk- und Lernwerkzeug in alle Fächer zu integrieren. Ziel ist es nicht mehr, „schreiben zu lernen, sondern schreibend zu lernen“ (Girgensohn, 2007, S. 38). Mit WAC geht häufig für Studierende die Verpflichtung einher, schreibintensive Kurse zu belegen. In diesen schreibintensiven Kursen haben Studierende ein deutlich höheres Schreibpensum als üblich und bearbeiten fachliche Inhalte mittels Schreibaufgaben. Die Schreibaufgaben werden häufig in mehreren Versionen erstellt, die von Lehrenden begleitet und mit Feedback versehen werden (ebd., S. 38). Der erhöhte Arbeitsaufwand der Lehrenden wird häufig mit sogenannten Teaching Assistants aufgefangen. Auch in Deutschland werden solche schreibintensiven Lehrformate durchgeführt, allerdings meist initiiert von Schreibzentren und angeboten von einzelnen, engagierten Lehrenden. Beispielhaft ist der Soziologie Stefan Kühl zu nennen, der an der Universität Bielefeld eine publikationsorientierte Schreibdidaktik anwendet, bei der die Studierenden aufgefordert sind, anstelle von Seminararbeiten Texte zu verfassen, die dann auch veröffentlicht werden – in Fachzeitschriften oder Sammelbänden (Kühl, 2015). Von einem deutschlandweiten WAC-Programm kann jedoch nicht die Rede sein.

Die dritte Säule der hochschulischen Schreibdidaktik sind Schreibzentren, die als zentrale Einrichtungen Studierende beim Schreiben unterstützen. Schreibzentren werden häufig als eine institutionelle Antwort auf studentische Schreibprobleme bezeichnet, vielfach gar als eine Art Nachhilfeeinrichtung (*writing clinic*) an der Hochschule eingeordnet, als Reparaturanstalt für Problemfälle. Schreibdidaktiker:innen dagegen sehen Schreibzentren eher als Orte an, an denen über das Schreiben gesprochen werden kann und die für alle Studierenden gedacht sind, unabhängig davon, ob sie Probleme mit dem Schreiben haben oder nicht – wie es Stephen North in seinem viel zitierten Essay „The Idea of a Writing Center“ konstatiert:

Nearly everyone who writes likes – and needs – to talk about his or her writing, preferably to someone who will really listen, who knows how to listen, and knows how to talk about writing too. Maybe in a perfect world, all writers would have their own ready auditor – a teacher, a classmate, a roommate, an editor – who would not only listen but draw them out, ask them questions they would not think to ask themselves. A writing center is an institutional response to this need. (North, 1984, S. 440)

Beide Sichtweisen lassen sich vereinbaren, wenn man bedenkt, dass Schreibzentren zwar Schreibschwierigkeiten fokussieren, diese aber andererseits auch normalisieren, indem sie – gestützt durch Ergebnisse der Schreibforschung – aufzeigen, dass diese Schwierigkeiten Schreibprozessen inhärent sind und deswegen alle Schreibenden betreffen (Girgensohn, 2017, S. 58). Dies entspricht dem Selbstverständnis von Schreibzentren, die Studierende als Schreibende fördern wollen, anstelle deren Texte zu verbessern: „Our job is to produce better writers, not better writing“ (North, 1984, S. 438).

Nicht alle Schreibfördereinrichtungen an Hochschulen nennen sich Schreibzentren, geläufig sind auch Bezeichnungen wie Schreibwerkstatt, Schreiblabor, Schreibberatung, Lese-Schreibzentrum, Internationales Schreibzentrum, Kompetenzzentrum Schreiben, Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, Schreib-Center u. a. In dieser Arbeit wird Schreibzentrum als Sammelbegriff genutzt, der die anderen Bezeichnungen mit einschließt. Girgensohn, die in ihrer Habilitationsschrift auf Schreibzentren fokussiert, kommt zu folgender Definition:

In Schreibzentren an Hochschulen unterstützen ausgebildete LernbegleiterInnen (studentische Peer-TutorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen) Schreibende in Lehr-Lernformaten und Beratungen, die die Schreibenden dabei fördern, eigene Schreibstrategien zu entwickeln und eigene Antworten auf Herausforderungen in Schreibprozessen zu finden. (Girgensohn, 2017, S. 55)

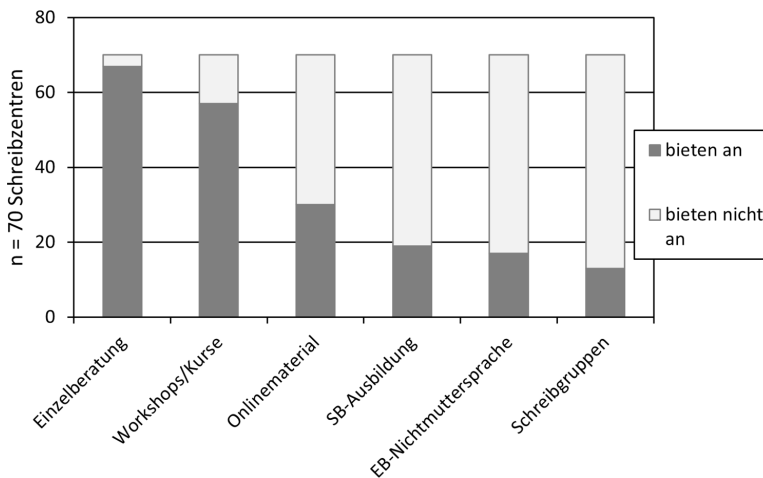


Abbildung 2: Angebote an deutschsprachige Schreibzentren für Studierende (Quelle: Hoffmann, 2019, S. 18)

Anmerkungen: n = 70, EB = Einzelberatung

Die Angebote, die Schreibzentren Studierenden unterbreiten, ähneln sich (siehe Abbildung 2). Die meisten Schreibzentren bieten Einzel-Schreibberatung für Studierende an, wobei diese teils von Peer-Schreibtutor:innen, teils von Mitarbeiter:innen durchgeführt wird (vgl. Hoffmann, 2019). An zweiter Stelle stehen Schreibworkshops- und Schreibkurse, gefolgt von Onlinematerialien und der Ausbildung zur Schreibberaterin (SB). An letzter Stelle stehen mit 13 von 70 Institutionen Schreibgruppen. Insgesamt 21 Schreibzentren verfügen zusätzlich über Angebote für Lehrende, darunter Fortbildungsangebote, schreibdidaktische Einzelberatung (EB) und das Writing Fellow-Programm²⁸ (siehe Abbildung 3).

Im Kern des Angebots von Schreibzentren steht oft die Schreibberatung, die in vielen Fällen von Studierenden durchgeführt wird, den sogenannten Schreib-Peer-Tutor:innen. Dies gilt für US-amerikanische Schreibzentren häufig, für deutschsprachige Schreibzentren teilweise. Diese Schreibberatung ist im Ideal nicht-instruierend, lösungs- und ressourcenorientiert²⁹, eine Form des kollaborativen Lernens, person- und kontextorientiert und ergebnisoffen (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016). Sie wird oft als Beratung auf Augenhöhe bezeichnet. Hier erhalten Studierende Feedback und Beratung zu ihrem (meist) wissenschaftlichen Schreiben. Die Schreib-Peer-Tutor:innen begleiten und unterstützen die ratsuchenden Studierenden, die aus allen Fächern und Phasen des Studiums kommen

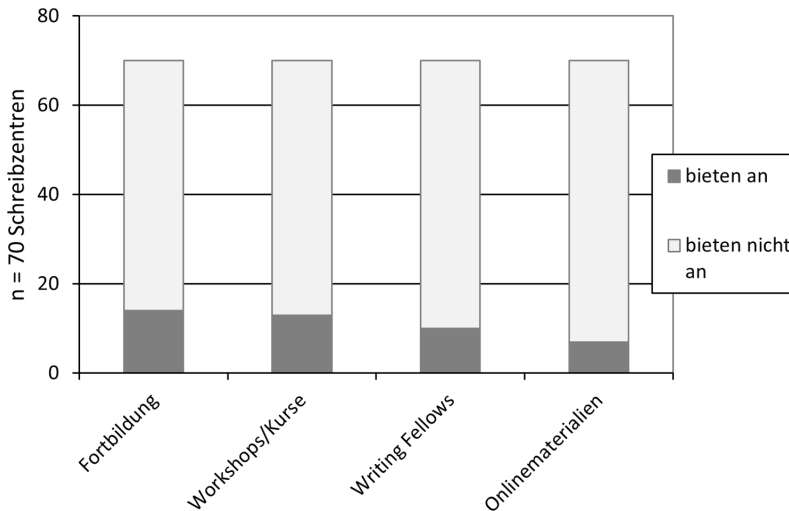


Abbildung 3: Angebote an deutschsprachigen Schreibzentren für Lehrende (Quelle: Hoffmann, 2019, S. 18)

Anmerkung: n = 70

28 Writing Fellows sind ausgebildete Schreibtutor:innen, die einer Lehrveranstaltung im Fach zugeordnet werden. Nach Einarbeitung in die Schreibsituation mit enger Zusammenarbeit mit den Fachlehrenden bieten sie den Studierenden Schreibberatung und schriftliches Text-Feedback für spezielle Schreibaufträge im Rahmen dieser Lehrveranstaltung an. Das Konzept wurde 2014 erstmals an den Schreibzentren in Frankfurt an der Oder und Frankfurt am Main eingeführt (Dreyfürst et al., 2018; Voigt, 2018).

29 Unter Ressourcenorientierung werden im psychosozialen Kontext Haltungen oder Ansätze verstanden, die auf Ressourcen fokussieren, die der Ratsuchenden zur Verfügung stehen, z. B. Kraftquellen, Kompetenzen, Potenziale.

können, zu den Themen Organisation und Motivation im Schreib- und Leseprozess sowie (nachrangig) Sprache und Stil in den Wissenschaften (ausführlicher dazu in Kapitel 3.2.3).

Schreibzentren schließen in ihrem Schreibbegriff die digitale und multimodale Kommunikation, das mehrsprachige Schreiben und den sozialen Kontext des Schreibens mit ein (Girgensohn, 2017, S. 55). Viele Schreibzentrumsakteur:innen beziehen sich auch auf die Bewegungen der *multiliteracies* (The New London Group, 1996) und der *academic literacies* (Lea & Street, 2006), die die Relevanz interindividuell unterschiedlicher Aneignungsprozesse betonen (siehe Kapitel 2.3.3). Als Texte gelten unter anderem auch Grafiken, Präsentationen und Videos. Schritte im Schreibprozess, die unterstützt werden, umfassen nicht nur das Strukturieren, Formulieren und Überarbeiten, sondern alle anfallenden Aktivitäten, von der ersten Idee über die Themensuche und -eingrenzung, die Literaturrecherche, das Lesen bis hin zu Zeitmanagement und Zusammenarbeit mit Betreuungspersonen. Auch sind die Genres vielfältig, mit denen Studierende das Schreibzentrum aufsuchen. Neben den immer noch häufigen akademischen schriftlichen Prüfungsarbeiten wie Haus- und Abschlussarbeiten kommen weitere akademische Texte vor wie Essays, Exzerpte, Protokolle oder Portfolios. Daneben werden je nach Studiengang und Hochschule auch Bewerbungen, berufliche Textsorten, journalistische Texte oder literarisch-kreative Texte bearbeitet. In den Schreibzentren werden Studierende häufig auch angehalten, produktionsorientiert zu schreiben, das heißt, das Schreiben für ihr Denken einzusetzen, anstelle einer kommunikationsorientierten Textproduktion, die gleich die Leser:innen mitdenkt. Ziel einer solchen *writer-based-prose* (Flower, 1979) ist es, zu reflektieren, Gedanken zu klären, Ideen zu generieren, Probleme zu lösen.

Die Zahl von Schreibzentren in Deutschland ist in den letzten Jahren stark angewachsen: Waren es 1993 nur drei Schreibzentren in ganz Deutschland (Lahm, 2016), sind es 2018 über 70 Schreibzentren (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2018).³⁰ Neben der Förderung durch den Qualitätspakt Lehre sind dafür nach Girgensohn (2017) mehrere Gründe anzuführen. So wurden mehrere wissenschaftliche Verbände für hochschulische Schreibdidaktik gegründet, die ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Schreibförderung schaffen konnten. Zudem wurde die Studierendenschaft durch die Zunahme der Studierendenzahlen und die Öffnung der Hochschulen diverser; damit einhergehend und -gehend erhöhter Bedarf an Unterstützungsprogrammen. Des Weiteren ist die mit der Bologna-Reform verknüpfte Stärkung der Förderung von Schlüsselkompetenzen (einschließlich der Schreibkompetenz) anzuführen (siehe Kapitel 2.2.1). Auch werden aufgrund von Straffung und Verkürzung der Studienzeiten Defizite in der Schreibkompetenz Studierender schneller sichtbar und führen schneller zu Studienabbrüchen. Nicht zuletzt propagiert der „shift from teaching to learning“ studierendenzentrierte, aktivierende und selbstbestimmte Lehre an Hochschulen (vgl. z. B. Wildt, 2003) – didaktische Konzepte, die gut zu der Prozess- und Peer-Orientierung von Schreibzentren passen (Girgensohn, 2017, S. 54).

30 Im Jahr 1996 verfügen mehr als 90 Prozent aller US-amerikanischen Hochschulen über Schreibzentren (Grimm, 1996 nach Girgensohn, 2007, S. 39).

Ruhmann bezeichnet diese Entwicklung an deutschen Hochschulen als eine Schreibbewegung, die sich quasi als informelle Bildungsreform von unten, ohne einheitliche Konzeption und ohne Verordnung verbreitet hat (2014, S. 34). Die US-amerikanische Schreibforscherin Scott (2016) empfiehlt gar ihren Kolleg:innen in den USA, sich die schreibdidaktischen Aktivitäten in Deutschland als Vorbild zu nehmen, da diese die Schreibforschung und Schreibdidaktik entscheidend vorantreiben. Damit würde sich die Richtung der Einflussnahme, die – wie in diesem Kapitel beschrieben – lange Zeit unidirektional verlief, umkehren.

2.3 Komponenten und Entwicklung der Schreibfähigkeit

Um Schreibgruppen als schreibdidaktisches Format untersuchen zu können, stellt sich die Frage, was Studierende tun, wenn sie (akademisch) schreiben. Für eine Antwort auf diese Frage hat die Schreibforschung in großer Zahl Modelle hervorgebracht. Ein Modell kann dann beanspruchen, hilfreich zu sein, wenn es eine „synthesized representation of a way of viewing and understanding the act of writing and text production“ (Donahue & Lillis, 2014, S. 56) fördert. Um komplexe Zusammenhänge sowohl sprachlich wie auch grafisch leichter erfassbar zu machen, also mit einer durchaus didaktischen Absicht, abstrahieren und vereinfachen die Modellierungen bewusst. Sie stellen jeweils unterschiedliche Aspekte und Zusammenhänge besonders heraus und vernachlässigen dafür andere, ohne deshalb deren Existenz zu negieren. Beim Vergleich von Modellen ergeben sich daher manche Ähnlichkeiten, je nach Autorin wer-

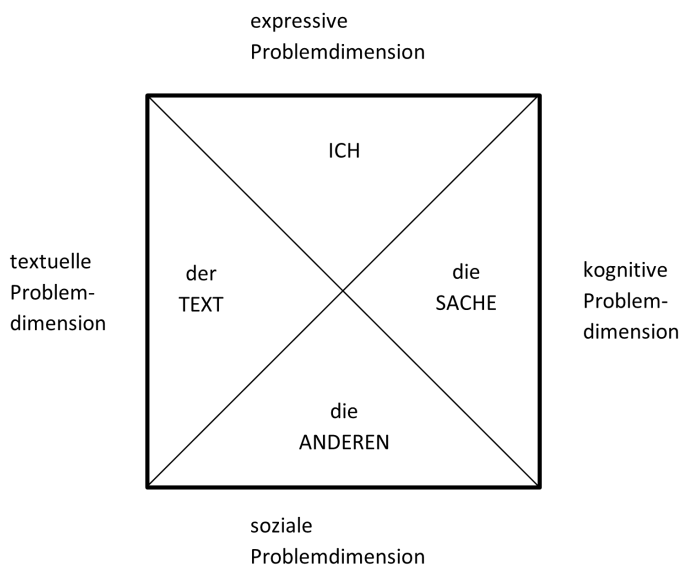


Abbildung 4: Kommunikative Handlungsprobleme beim Schreiben (Quelle: leicht modifiziert nach Feilke und Augst (1989, S. 309))

den bestimmte Zusammenhänge prominent hervorgehoben, die in der Vergangenheit z. T. dann auch intensiver erforscht worden sind. Trotz ihres Abstraktionsniveaus eignet sich die Vorstellung bekannt gewordener Modelle als Forschungsüberblick und zum Zweck der Diskussion, welche Modellannahmen für die vorliegende Arbeit sinnvoll sind.

Seit Mitte der 1970er-Jahre setzt sich die Schreibforschung damit auseinander zu verstehen, welche kognitiven Prozesse beim Schreiben ablaufen, welches Können benötigt wird, um zu schreiben, und wie die Entwicklung von Schreibkompetenz verläuft (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 31). Diese Annahmen und Erkenntnisse werden in Modellen dargestellt. Dabei gibt es allgemeine Modelle des Schreibens und Modelle, die sich bestimmten Formen oder Domänen des Schreibens widmen. Je nach der fachlichen Richtung, aus der die Modelle stammen, nehmen sie unterschiedliche Aspekte des Schreibens in den Fokus. Linguistisch orientierte Modelle z. B. stellen den Text ins Zentrum. Sie werden im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert. Für die vorliegende Arbeit fruchtbar sind Modelle, die die Schreibenden mit ihren kognitiven Prozessen oder die soziale Praxis des Schreibens in den Mittelpunkt stellen (für einen Überblick siehe Donahue & Lillis, 2014). Trotz aller Vielfalt tauchen in den meisten Modellen die typischen vier Handlungsbereiche einer Kommunikationssituation auf: das Ich der Schreibenden, die Sache, der entstehende Text und die Anderen, die als Leser:innen konzipiert sind. Besonders deutlich wird dies in dem vergleichsweise übersichtlichen Modell von Feilke und Augst (1989), das diese vier Handlungsbereiche als einen vierfach geteilten Problemraum darstellt, in dem das Schreiben stattfindet (siehe Abbildung 4).

Im Folgenden werden Modelle des Schreibprozesses, der Schreibkompetenzen und der Schreibentwicklung jeweils auf das akademische Schreiben bezogen, zudem wird der schreibdidaktische Ansatz der *Academic Literacies* dargestellt.

2.3.1 Der Schreibprozess – allgemein und im akademischen Umfeld

Die Frage, was passiert, wenn Menschen schreiben, ist die Frage nach dem Schreibprozess. Aus der Vielzahl von Modellen, die sich dieser Erklärung annehmen, gibt es bislang keines, das die Prozesse beim *akademischen* Schreiben fokussiert. Im Folgenden diskutiere ich daher mit Hayes und Flower (1980) und Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) sowie Kruse (2007a) und Knorr (2016c) jeweils zwei Modelle des Schreibprozesses, die den Schreibbegriff einmal in seiner engen Bedeutung – also die kognitiven Prozesse – und einmal in seiner weiten Bedeutung – die Phasen und Handlungen bei der Textproduktion – veranschaulichen.

Für die Modellierung der Schreibhandlung greife ich auf das Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) zurück. Zwar wurde dieses für das schulische Schreiben entwickelt, aber es eignet sich – wie sich zeigen wird – auch für das akademische Schreiben. Bachmann und Becker-Mrotzek beziehen sich mit ihrem Modell explizit auf das „klassische“ Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1980), das deshalb zuerst kurz erläutert werden soll. Mit seinen diversen Weiterentwicklungen (z. B. Hayes, 1996; 2012) zählt es trotz oder gerade wegen seiner Einfachheit zu den einflussreichsten

Schreibprozessmodellen. Ausgehend von ihrer empirischen Forschung mittels Protokollen lauten Denkens unternahmen Hayes und Flower 1980 erstmals den Versuch, die kognitiven Prozesse zu modellieren, die beim Schreiben ablaufen. Damit wandten sie sich vom Text als Schwerpunkt der Schreibforschungsbemühungen ab und läuteten die kognitive Wende in der Schreibforschung ein.

Bei Flower und Hayes (1980) besteht die Welt einer Schreibenden aus drei Teilen, nämlich ihrer Aufgabenumwelt (*task environment*), ihrem Langzeitgedächtnis (*writer's long-term memory*) und dem Schreibprozess. Aufgabenumwelt und Langzeitgedächtnis entsprechen den äußeren und inneren Einflüssen auf den Schreibenden. Die Aufgabenumwelt umfasst die Schreibaufgabe (Thema, Zielgruppe) und Aspekte, die die Motivation der Schreibenden beeinflussen, z. B. bei einer Studienarbeit die ECTS-Punkte. Zusätzlichen Einfluss auf die Schreibenden nimmt der bisher produzierte Text. Zu den inneren Einflüssen gehört das im Langzeitgedächtnis der Schreibenden gespeicherte Wissen über u. a. Themen, Zielgruppen, Schreibstrategien und rhetorische Muster. Der Schreibprozess umfasst drei Hauptprozesse: Planen (*planning*), Formulieren (*translating*) und Überarbeiten (*reviewing*). Der Planungsprozess ist wiederum in drei Subprozesse gegliedert: Ideen sammeln (*generating*), Strukturieren (*organizing*) und Schreibziele setzen (*goal-setting*). Beim Planen nutzen Schreibende Informationen aus der Aufgabenumgebung und dem Langzeitgedächtnis, um sich Schreibziele zu setzen und eine Strategie (*writing plan*) zu erarbeiten, die die Formulierung eines Textes erlaubt, der die gesetzten Ziele erfüllt. Beim Formulieren rufen Schreibende aus dem Langzeitgedächtnis sprachliche Elemente ab, die zu den Zielen und der Strategie passen. Bei der Überarbeitung lesen und revidieren Schreibende den im Formulierungsprozess produzierten Text, um dessen Qualität zu verbessern. Flower und Hayes identifizieren in ihrer Studie die häufig in Schreibanleitungen als „Phasen“ benannten Prozesse Planen, Formulieren, Überarbeiten, weisen jedoch darauf hin, dass diese auch rekursiv ablaufen können (ebd., S. 29). Insofern handelt es sich explizit *nicht* um Phasen. Dieses Ineinandergreifen von Teilprozessen führt in den Worten von Flower und Hayes zu einer ständigen kognitiven Überforderung:

The writer must exercise a number of skills and meet a number of demands – more or less all at once. As a dynamic process, writing is the act of dealing with an excessive number of simultaneous demands or constraints. Viewed in this way, a writer in the act is a thinker on full-time cognitive overload. (Flower & Hayes, 1980, S. 33)

Der sogenannte Monitor steht für eine gedachte psychische Instanz, nämlich die übergreifende zielorientierte Selbststeuerung und -kontrolle der Handlungsergebnisse.

Neu an dem Modell von Hayes und Flower (1980) war, dass es die Existenz verschiedener, miteinander interagierender Subprozesse im Schreibprozess aufzeigt und die Wichtigkeit des bisher produzierten Textes hervorhebt. Schreiben gilt seither als Problemlöseprozess, der Schreiben als Aufgabe fasst, die schrittweise, rekursiv, teilweise chaotisch und individuell gelöst wird (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017,

S. 31).³¹ Kritisiert wurde aus dem Bereich der *Writing-across-the-Curriculum*-Bewegung und dem Peer Tutoring die fehlende Berücksichtigung der sozialen Seite des Schreibens (vgl. z. B. Nystrand, 1989)³², was Hayes (1996) u. a. dazu bewegte, die Zielgruppe und eventuelle Co-Autor:innen einzuschließen.³³

Kritisch sehen lässt sich auch, dass der Bereich Sprache und sprachliches Handeln unzureichend abgebildet ist. Die mysteriöse Blackbox des Monitors und die mangelnde Ausarbeitung des Formulierungsprozesses leistet „gerade nicht das, was es leisten sollte: nämlich die Spezifik des schriftlichen Formulierens angemessen zu beschreiben“ (Wrobel, 1997, S. 17). Um diese Defizite zu adressieren, entwickelten Bachmann und Becker-Mrotzek ihr sogenanntes Drei-Kreise-Modell der Textproduktion, das ich im Folgenden ausführlicher darstellen werde (siehe Abbildung 5).

In der Schreibhandlung sind demnach mehrere Komponenten aktiv. Zunächst unterliegt jede Schreibhandlung den *Bedingungen der Schreibsituation*, die sich aus Personenmerkmalen und Ressourcen zusammensetzen. Diese Merkmale und Ressourcen können sich von Person zu Person stark unterscheiden, sind aber für die jeweilige Schreibsituation eher stabil. Dazu ein Beispiel: Eine Studentin, nennen wir sie Anne, schreibt ihre erste Hausarbeit und fühlt sich unsicher. In der nächsten Schreibsituation hat ihre Unsicherheit deutlich abgenommen, weil sie eine gute Note und Lob der Dozentin erhalten hat. In den nachfolgenden Semestern kann Anne beim Schreiben auf ihr bereits vorhandenes Wissen zu Hausarbeiten zurückgreifen. Zudem sind ihr bereits diverse Textmuster bekannt, z. B. weiß sie, wie eine Einleitung in einer wissenschaftlichen Arbeit aufgebaut sein kann. Sie muss die Struktur und Rhetorik nicht von Grund auf neu entwickeln. Im Zusammenspiel mit den äußeren Komponenten werden also *prototypische* sowie *adaptierte Schreibaufgaben und Textmuster* aktiviert. Diese steuern und definieren die Textproduktion und den entstehenden Text. Die grundlegenden sprachlichen Prozesse, das *Lesen* und das *Schreiben* (in der Abbildung im zentralen Kreis angeordnet), setzen um, was im Langzeit- und Arbeitsgedächtnis aktiviert, adaptiert und ergänzt worden ist. Sichtbar wird die sprachliche Produktion durch den Text in seinen verschiedenen Stadien.

Die *Bedingungen* umfassen zwei situative Voraussetzungen, die außerhalb der Schreiberin liegen: den konkreten Schreibanlass, zum Beispiel die Bachelorarbeit und etwaige Co-Aktant:innen wie die Betreuungsperson. Zusätzlich findet sich hier die Motivation als innerpersönliche Bedingung, die in zentraler Weise beeinflusst, wie aufwendig und in welcher Qualität die Schreibaufgabe bearbeitet wird. Das *Langzeitgedächtnis* umfasst Ressourcen im engeren Sinne: Weltwissen, sprachliches Wissen und

31 Ähnlich geht das ebenfalls kognitiv-sprachproduktionsorientierte Modell von de Beaugrande (1984) von einer starken Verknüpfung und flexiblen Organisation der einzelnen Verarbeitungsstufen aus. Ein für das akademische Schreiben bedeutsames Merkmal des Modells besteht darin, auf die kognitive Belastung beim Schreiben hinzuweisen, die durch die Herausforderung verursacht wird, die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen parallel ablaufenden, interagierenden Teilprozesse zu verteilen.

32 Damit findet die sogenannte soziale Wende in der Schreibforschung statt: Während die Schreibforscher:innen der 70er-Jahre den Prozess für sich entdeckten, nahmen die Forscher:innen in den 80er-Jahren die Rolle des sozialen Kontextes für das Schreiben in den Fokus. Nystrand (1989) und andere bemerkten, dass sich Schreibende nicht nur beim Schriftspracherwerb als Anfänger fühlten, sondern immer wieder in der Anfängerrolle wiederfanden, je nachdem, mit welchem Thema und Schreibkontext sie es zu tun hatten.

33 Eine ausführliche und auch kritische Darstellung des Modells findet sich z. B. bei Weinhold (2000).

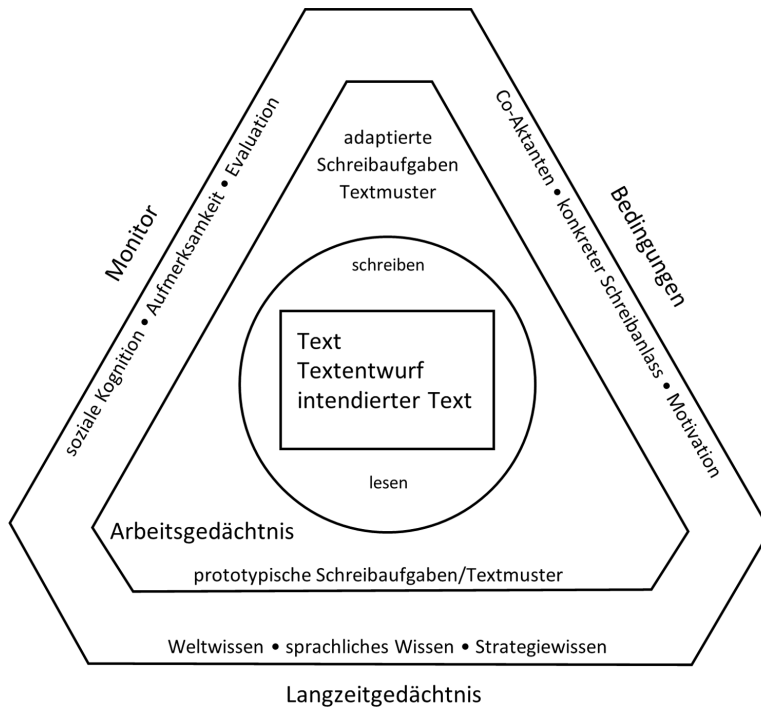


Abbildung 5: Drei-Kreise-Modell der Textproduktion (Quelle: Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017)

Strategiewissen. Auf diese relativ stabilen materiellen Wissensbestände – zumindest für die jeweilige Schreibsituation – greift die Schreiberin für die Bearbeitung der Schreibaufgabe zurück. Die Bestandteile der *Monitor*gruppe sind kognitive Komponenten, welche die basalen sprachlichen Prozesse – Lesen und Schreiben – initiieren, kontrollieren und steuern. Sie sind Bedingung für sämtliche kognitive Aktivitäten, die die vorhandenen Wissensbestände auf die konkrete Schreibaufgabe hin selektieren, anpassen und erweitern.

Das innere Dreieck entspricht dem *Arbeitsgedächtnis*, das zwei Sorten von musterhaften mentalen Repräsentationen umfasst: die prototypischen Schreibaufgaben und die darauf bezogenen prototypischen Textmuster. Textmuster beinhalten

für unterschiedliche Handlungsmuster je spezifische Verhältnisse von prototypischen Inhalten, sprachlichen Mitteln und Strukturen, die den Sprachteilhabern zur Realisierung ihrer individuellen Ziele zur Verfügung stehen. (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 29, vgl. auch Ehlich & Rehbein, 1979)

Die prototypischen und adaptierten Textmuster agieren quasi als Brücke: Sie vermitteln zwischen den materiellen, kognitiven und motivationalen Ressourcen und den basalen sprachlichen Prozessen und integrieren diese im Hinblick auf die Textproduktion. Durch die basalen sprachlichen Prozesse wird das adaptierte Textmuster Schritt

für Schritt in Text verwandelt. Die sprachlichen Prozesse werden kognitiv durch die Bestandteile des Monitors und materiell-sprachlich durch das adaptierte Textmuster gesteuert. Die Nutzung von Textmustern entlastet das Arbeitsgedächtnis, weil relevante Informationen und Inhalte darin bereits eingearbeitet sind und nur noch in Ausnahmefällen auf die Ressourcen und Bedingungen des Schreibanlasses zurückgegriffen werden muss.

Diese Hervorhebung von Textmusterwissen als Komponente, mit deren Hilfe die Schreibende den Schreibprozess kontinuierlich entscheidend gliedert und steuert, ist die Besonderheit des Modells. Die Autor:innen begreifen Schreiben mit ihrem Modell nicht mehr ausschließlich als eine sprachliche Form des Problemlösens,

sondern als eine adaptive und ressourcengeleitete Bearbeitung von Schreibaufgaben, für die – in Abhängigkeit von der Schreiberfahrung – etablierte Bearbeitungsvorschläge in Form von Textmustern zur Verfügung stehen. (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 51)

Gerade durch die starke Betonung von Textmustern eignet sich das Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek für die Modellierung des akademischen Schreibens, das in besonderem Maße auf Textmuster angewiesen ist (vgl. z. B. Sandig, 1997).

Neben dieser Modellierung der Schreibhandlungen werden – insbesondere im didaktischen Kontext – auch Modelle eingesetzt, die die Gesamtheit der anfallenden Tätigkeiten des akademischen Schreibens in seinem breiten Begriffsverständnis veranschaulichen. Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit erfordert hohen Zeitaufwand: Wochen, Monate oder auch Jahre. Dieser Prozess der akademischen Textproduktion lässt sich in verschiedene Handlungen und Phasen gliedern, die hier einmal nach Kruse (2007a) und nach Knorr (2016c) dargestellt werden. In der Darstellung von Kruse wird das wissenschaftliche Schreiben von Wissenschaftler:innen im engeren Sinne behandelt, bei dem Publikationen entstehen. Dieses Modell passe ich für das akademische Schreiben von Studierenden an, bei denen der Prozess mit der Begutachtung und Benotung endet (siehe Abbildung 6).

Kruse (2007a, S. 112 ff.) gliedert den Schreibprozess in vier Phasen mit einer idealisierten, scheinbar linearen Abfolge von erforderlichen Aktivitäten; Meilensteine sind jeweils verschiedene Stadien des Textes. In der ersten Phase, Planen und Abstimmen, fallen Aufgaben an wie den Schreibauftrag zu verstehen, ein geeignetes Thema zu finden, zu diesem Thema erste Recherchen anzustellen und sich einzulesen. Eine Fragestellung ist zu formulieren – eine Aufgabe, die gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften anspruchsvoll und zeitaufwendig sein kann. Eine oder mehrere Thesen und die Zielsetzung sind festzulegen. Sinnvoll ist es, den Rahmen zu klären, was den Umfang der zu schreibenden Arbeit sowie die einzuhaltenden Termine anbelangt, und sich über die erwartete Qualität zu verständigen. All diese vorbereitenden Tätigkeiten können in ein Exposé münden. In der Phase der Materialsammlung und Datenerhebung wird systematisch recherchiert, Fachliteratur gelesen und exzerpiert, Daten werden verarbeitet, strukturiert und ggf. in Abbildungen oder Tabellen visualisiert. Die Gliederung, die vielleicht vorher schon als vorläufige vorhanden war, wird festgelegt. Der in dieser Phase entstehende Text kann nun als Rohtext bezeichnet werden. Die

dritte Phase bezeichnet Kruse als Arbeit am Text und Überarbeitungsphase, wobei zwischen inhaltlicher und sprachlicher Überarbeitung unterschieden wird. Es wird Feedback eingeholt, das Layout gestaltet und der Text Korrektur gelesen. Am Ende dieser Phase steht die Manuskriptfassung, die nun noch zur Abgabereife gebracht werden muss. Hierzu zählt auch die finale Korrektur von Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung, das Abschließen der typografischen Gestaltung und – wie Kruse explizit einfügt – das bewusste Loslassen, da jede Arbeit ad infinitum weiterbearbeitet werden könnte. Begutachtung und Benotung sowie ein (fakultatives, siehe Kapitel 2.2.4) summatives³⁴ Feedback beenden den akademischen Schreibprozess.

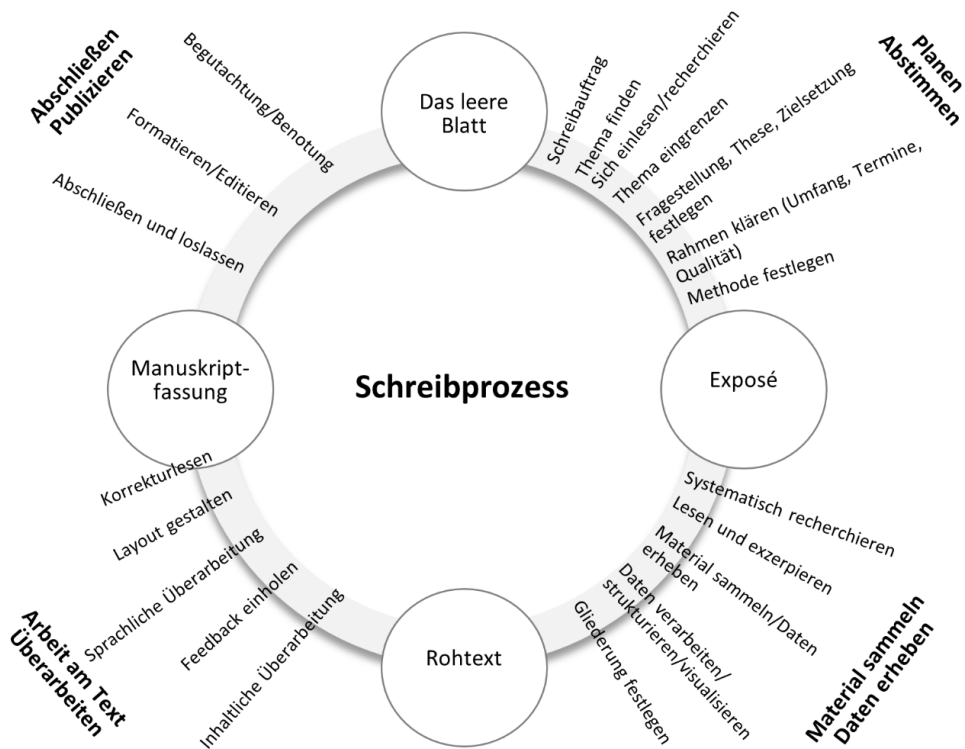


Abbildung 6: Der akademische Schreibprozess im Überblick (Quelle: leicht modifiziert nach Kruse (2007a, S. 112))

Kruse betont, dass die Phasen und Schritte in dieser für didaktische Zwecke erstellten Darstellung des Schreibprozesses nicht etwa als voneinander getrennte, sukzessiv ablaufende zu verstehen sind, sondern die Rekursivität mitgedacht ist. Auch muss bei der Rezeption klar sein, dass dieser Ablauf je nach Fach unterschiedlich ist. In vielen ingenieurwissenschaftlichen Fächern wird die Fragestellung beispielsweise vorgege-

³⁴ Summatives Feedback wird am Ende des Prozesses abschließend gegeben. Es bleibt daher – anders als formatives Feedback, das prozessbegleitend gegeben wird – ohne Wirkung auf den aktuellen Prozess.

ben. Auch würde in diesen Fächern die Sammlung von Material und die Erhebung von Daten nicht als Teil eines Textproduktionsprozesses gesehen. Gerade dies ist aber m. E. ein Vorzug dieses Modells, da es Studierenden deutlich macht, dass der Schreibprozess mit dem Forschungsprozess verknüpft ist. So entstehen auch in scheinbar nicht schreibrelevanten Aktivitäten bei dem Verfassen einer Abschlussarbeit wie der Durchführung von Versuchen oder bei Besprechungen immer wieder (Para-)Texte, die später in den eigentlichen Text integriert werden oder epistemische Funktion haben, z. B. Gesprächsnotizen, Exposé-Entwürfe, Exzerpte, Memos, Einträge im Forschungstagebuch oder in die Labordokumentation etc.

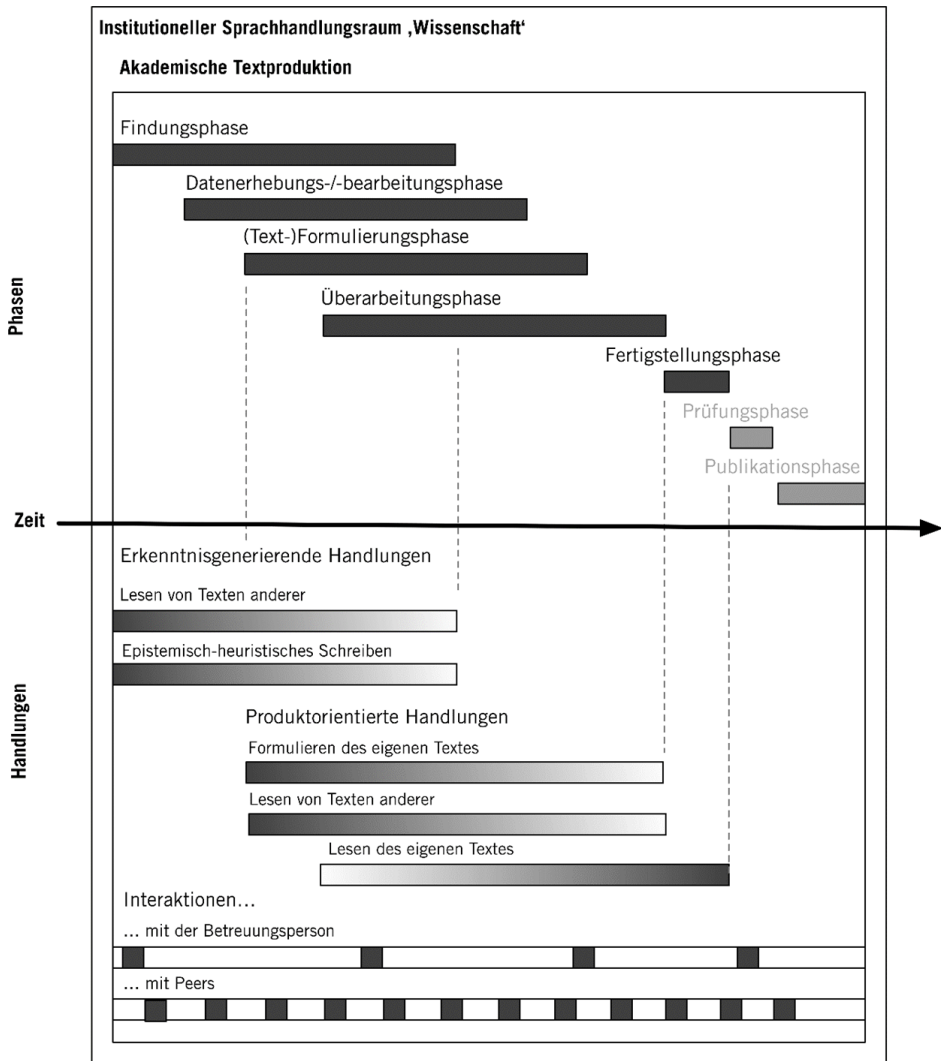


Abbildung 7: Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“ (Quelle: Knorr 2016c, S. 262)

Beim akademischen Schreiben lässt sich zwischen wissensgenerierenden und produktorientierten Handlungen unterscheiden, wie es Knorr in ihrem – ebenfalls für didaktische Zwecke konzipiertem – Modell der Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion darstellt. Anders als Kruse veranschaulicht Knorr die Überlappung der Unterprozesse im Gesamtschreibprozess (2016c, siehe Abbildung 7).

Schreiben wird hier explizit nicht als solistischer Prozess angesehen, wie er häufig in Schreibmodellierungen dargestellt wird. So enthält Knorrs Modell nicht nur die Phasen der akademischen Textproduktion im zeitlichen Verlauf, sondern auch Interaktionen mit anderen – sei es den Betreuungspersonen oder den Peers. Knorr unterscheidet außerdem die Handlungen im Textproduktionsprozess in wissensgenerierende und produktorientierte. Wissensgenerierende Handlungen dienen dazu, dass die Autorin für sich das Wissen erarbeitet oder strukturiert, das für die Erstellung des Textes erforderlich ist. Produktorientierte Handlungen umfassen all diejenigen, die direkt auf das Endprodukt, nämlich den abgabereifen Text, abzielen (Knorr, 2016, S. 260).

Neben der Abbildung der überlappenden Phasen liegt die wesentliche Leistung des Modells darin aufzuzeigen, wie die verschiedenen Prozesse in Abhängigkeit von der Zeit dynamisch miteinander verzahnt sind und dadurch der „Komplexität des Zusammenspiels zwischen Phasen und Handlungen in Abhängigkeit vom zeitlichen Fortgang eines Textproduktionsprojekts Rechnung“ tragen (Knorr, 2016, S. 267).

2.3.2 Komponenten der Schreibkompetenz

Was muss ich können, um zu schreiben, um einen Text zu produzieren? Meist wird diese Frage damit beantwortet, dass ein Bündel aus Teilkompetenzen erforderlich ist, die zusammenspielen müssen, damit ein angemessener Text entsteht. Kompetenzen gelten hier mit einer häufig zitierten Definition von Weinert als Kombination aus Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft, diese zielgerichtet anzuwenden:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27 f.)

Eine Vielzahl von Schreibkompetenzmodellen versucht darzustellen, welche Fähigkeiten beim Schreiben allgemein benötigt werden: z. B. Bereiter und Scardamalia (1987), Feilke und Augst (1989), Fix (2006, 2008), Becker-Mrotzek und Schindler (2007), Abraham et al. (2007), Blatt et al. (2009), Baurmann und Pohl (2009) sowie Pohl (2013). Modelle zur *akademischen* Schreibkompetenz gibt es deutlich weniger. Im Folgenden diskutiere ich die Modelle von Kruse und Chitez (2014), Schindler und Siebert-Ott (2013) und Beaufort (2007). Bei Letzterem handelt es sich um ein Modell, das aus einer Studie mit beruflich Schreibenden entwickelt wurde, das aber in der deutschen Schreibwissenschaft breit rezipiert wird.

Alle Schreibkompetenzmodelle greifen vier grundlegende Komponenten jeder Kommunikationssituation auf (siehe Abbildung 4). Unter verschiedenen Bezeichnungen

gen ist damit in all diesen Modellen die oben erläuterte Sach-, Kommunikations-, Ausdrucks- und Textkompetenz präsent. Die Modelle differieren darin, wie sie angeordnet werden und welche weiteren Dimensionen zusätzlich aufgenommen werden.

Kruse und Chitez unterscheiden beispielsweise als Kompetenzfelder des Schreibens Wissen, Sprache, Prozess, Kommunikation, Genre und Medien (2014; in Anlehnung an Kruse & Jakobs, 1999).

Schreibende müssen über inhaltliches, fachliches *Wissen* verfügen, um schreiben zu können. Darunter verstehen Kruse und Chitez den Umgang mit Wissenssystematiken, ein Verständnis für die Wissensgewinnung im Fach, vermittelt über Forschungsmethoden, Recherchemethoden und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Wissen (2014, S. 112).

Weiterhin müssen Texte *sprachlich* so gestaltet werden, dass sie den Anforderungen der Zielgruppe entsprechen. Mit *Genre* wird eine form- und sprachorientierte Dimension fokussiert: Studierende sollen wissen, was ein bestimmtes Genre (im deutschen Sprachraum oft auch Textsorte³⁵ oder Textmuster) an Sprachgebrauch, Argumentationsweise und Intertextualität erfordert. Dabei besteht ein großer Unterschied zwischen dem Verständnis, was ein bestimmtes Genre ausmacht, und der entsprechenden produktiven Fähigkeit. Wie in Kapitel 2.2.1 diskutiert, ist im deutschen Sprachraum die Seminararbeit – vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Artikels (siehe Graefen & Thielmann, 2007) – ein Schlüsselgenre für das akademische Schreiben, während es im angelsächsischen Sprachraum der kritische Essay ist (Kruse & Chitez, 2014, S. 114).

Die Dimension *Kommunikation* beschreibt den sozialen Rahmen, in dem sich das Schreiben abspielt. Schreibende müssen für sich die Frage beantworten, als wer und für wen sie schreiben. Die Dimension *Prozess* beinhaltet im engeren Sinn die beteiligten kognitiven Prozesse. Dazu gehört auch die Anforderung, das eigene Schreiben und Überarbeiten zu organisieren und zu steuern, dabei die eigene Motivation zu regulieren und Schreibkrisen zu überwinden. Hierfür ist metakognitives Wissen über die beim Schreiben beteiligten Unterprozesse und Phasen eines Schreibprojekts sowie Wissen über Methoden, mit denen sich diese Prozesse unterstützen lassen, erforderlich.

Zuletzt enthält das Modell die Dimension *Medien*: Schreibende müssen in der Lage sein, Medien und insbesondere die neuen Medien so einzusetzen, dass diese sie in ihrem Schreibprozess unterstützen. Kruse und Chitez betonen, dass sich Schreibkompetenz nicht additiv aus den einzelnen Fähigkeiten zusammensetzt, sondern in der Fertigkeit besteht, diese Kompetenzen „in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess zu verbinden“ (2014, S. 112).

In der etwas anderen Perspektive von Beaufort (2007) benötigen Schreibende Schreibprozesswissen (*writing process knowledge*), Wissen zu Rhetorik und Stilistik³⁶ (*rethorical knowledge*), inhaltliches Wissen (*subject matter knowledge*), Textsortenwissen (*genre knowledge*) und Wissen um die Diskursgemeinschaft (*discourse community knowl-*

35 Hauptmerkmale von Textsorten sind nach Slevins (1988, zit. n. Beaufort, 2014, S. 158) rhetorische Ziele, inhaltliche Parameter, Struktur und linguistische Merkmale. Wissen über die Textsorte erfordert die Kenntnis der Zielgruppe sowie das Wissen darüber, welches inhaltliche Wissen für diese Textsorte angemessen ist.

36 Die Übersetzungen der Begriffe folgen der Darstellung des Modells in Girgensohn und Sennewald (2012).

edge), um erfolgreich schreiben zu können. Beauforts Modell der *writing expertise* unterscheidet sich von anderen Schreibkompetenzmodellen unter anderem dadurch, dass es diese Teildimensionen als abhängig von dem Wissen um die Diskursgemeinschaft zeigt. In der deutschen Übersetzung des Textes³⁷ wurde das Modell dahingehend verändert, dass diese Prägung unterschiedlich auf die Teildimensionen wirkt (siehe Abbildung 8): Der Schreibprozess ist demnach geringer von dieser sozialen Seite des Schreibens geprägt. Beauforts Modell unterscheidet sich auch dadurch, dass sie von Wissen anstelle von Kompetenzen spricht, auch wenn Girgensohn (2007) dazu treffend anmerkt, dass Beaufort zwar von Wissen spricht, aber vermutlich doch Kompetenzen meint. Dies erscheint nachvollziehbar, beziehen sich doch Beauforts Beobachtungen auf die Handlungen von Schreibenden in der Praxis. So begann z. B. eine Schreiberin ihr Schreibprojekt nicht mit dem ersten Abschnitt, sondern mit dem, der ihr am leichtesten fiel (Beaufort, 2014, S. 162). Beauforts Modell wurde, gerade in seinen Adaptionen, von der deutschsprachigen Schreibwissenschaft breit rezipiert.

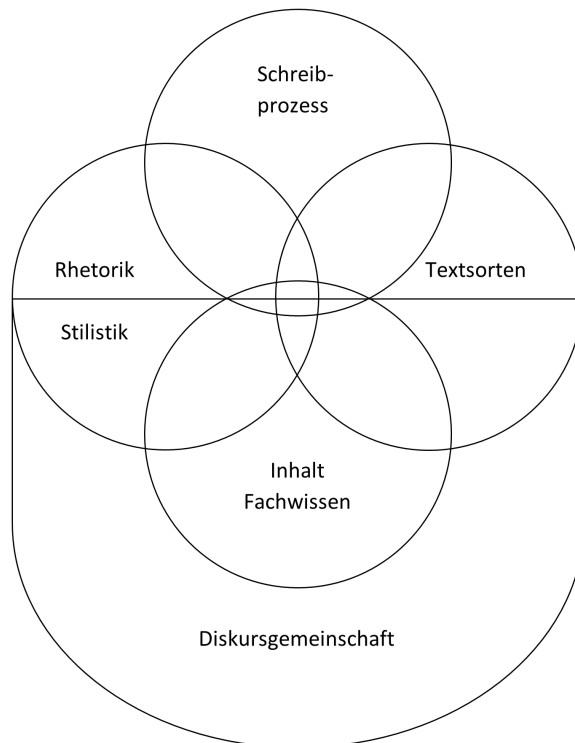


Abbildung 8: Schreibkompetenzmodell (Quelle: nach Beaufort (2007), grafische Darstellung nach Girgensohn und Sennewald (2012, S. 34))

37 Beauforts Text „Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen“ ist eine Übersetzung ihres Beitrags „Adapting to New Writing Situations“ (Beaufort, 2005) von Nadja Sennewald und Anja Roueche; die Adaption der Abbildung erfolgte mit Einverständnis der Autorin (Beaufort, 2014, S. 165). Eine weitere Adaption erfolgte durch Girgensohn und Sennewald (2012, S. 34). Zur Rekonstruktion der Adaptionen siehe Ollinger (2020).

Das einzige Modell, das die akademische Schreibkompetenz modelliert und zugleich einen Bezug zum schulischen Kontext herstellt, indem es die in der Schule entwickelten Kompetenzen integriert, stammt von Schindler und Siebert-Ott (2013) (siehe Abbildung 9)³⁸. Das Modell verbindet bestehende Überlegungen zu akademischen Textkompetenzen (u. a. von Becker-Mrotzek und Schindler, 2007; Kruse, 2007b; Beaufort, 2005). Schindler und Siebert-Ott sprechen in ihrem Modell von akademischer Textanstelle von Schreibkompetenz, da sie Letzteres als Teil des Ersteren verstehen, nämlich als die Grundlage, die Studierende aus der Schule mitbringen. Textkompetenz ist für Schindler und Siebert-Ott „die Kompetenz, in Prozessen der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung fremde Texte zu nutzen und (medial mündlich und schriftlich) eigene Texte zu produzieren.“ (2013, S. 151).

Schindler und Siebert-Ott sehen vier Dimensionen, die mittelbar oder unmittelbar auf die Entwicklung akademischer Textkompetenzen einwirken (siehe Abbildung 9).

Die (basale) Schreibkompetenz wird nach Schindler und Siebert-Ott in der Schule entwickelt. Zu ihr gehören motorische Fertigkeiten des Schreibens, das Wissen um die Lexik und die Grammatik und deren aufgabengemäße Anwendung sowie das Wissen über Schreibmedien und deren Nutzung. Als Grundlage für das Verständnis dieser Grundkompetenzen dient Schindler und Siebert-Ott das dreidimensionale Kompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007). Neben der Schreibkompetenz zählen Fach- und Lesekompetenz zu den aus der Schule mitgebrachten Basiskompe-

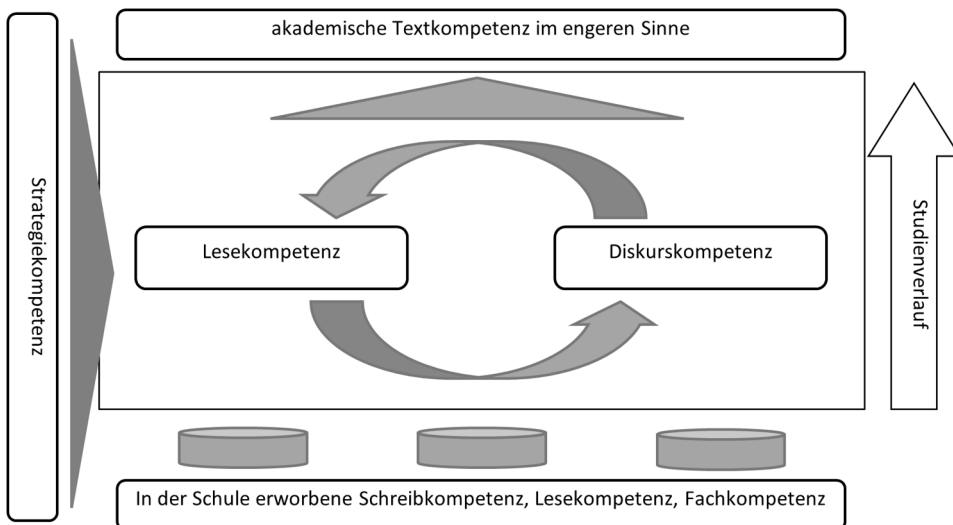


Abbildung 9: Modell akademischer Textkompetenz (Quelle: nach Schindler und Siebert-Ott (2013))

³⁸ Siebert-Ott et al. (2014) haben ein Modell akademischer Textkompetenzen entwickelt, das Prozesse und Produkte akademischen Schreibens institutionell verortet. Mit seinem Fokus auf die Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden ist es m. E. zu spezifisch, um im Kontext der vorliegenden Arbeit berücksichtigt zu werden.

tenzen, auch wenn sich diese – das wird im Modell nicht deutlich – von den an der Hochschule benötigten Fähigkeiten unterscheiden.

Die zweite Teilkompetenz im Modell von Schindler und Siebert-Ott, die Strategiekompetenz, entspricht dem, was u. a. Kruse und Chitez (2014) sowie Beaufort (2007) als Prozesskompetenz bezeichnen. Zu ihr gehören metakognitive Fähigkeiten wie das Vermögen, Texte zu planen und den Gesamtprozess in Teilprozesse zu gliedern. Hierunter fällt auch, den eigenen Schreibstil bzw. das individuelle Schreibhandeln zu reflektieren. Schindler und Siebert-Ott gehen davon aus, dass die Strategiekompetenz in der Schule angebahnt wird, sich aber mit zunehmender Schreiberfahrung weiterentwickelt.

Die Lese- sowie die Fachkompetenz halten Schindler und Siebert-Ott für besonders wichtig, von ihnen hängt die akademische Textkompetenz unmittelbar ab. Es ist ein Charakteristikum akademischer Texte, andere Texte zu referieren. Wie eng Fachkompetenz mit Lesekompetenz (auch im Sinne des Recherchierens, Exzerprierens, Verstehens und Verarbeitens) gekoppelt ist, ist je nach Disziplin unterschiedlich; in den Geisteswissenschaften besteht in der Regel ein enger Zusammenhang.

Die Diskurskompetenz wird benötigt, weil akademische Texte die Information und den Austausch in wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften darstellen. Eine solche Diskursgemeinschaft kann sich durch Kooperation auszeichnen, aber (gleichzeitig) auch geprägt von Konkurrenz sein: Erfolge sind wesentlich für Stellenoptionen und Forschungsmittel, die für gewöhnlich als Triebfedern der Textproduktion fungieren. Um erfolgreich Wissenschaft betreiben zu können, müssen sich Forschende daher sowohl kooperativ beteiligen als auch gegen andere durchsetzen und behaupten, und dazu ist Wissen um typische sprachliche Handlungsmuster und deren gekonnte Anwendung vonnöten. Diskurskompetenz kann sich frühestens im Verlauf des Studiums entwickeln, da sie Fach- und Lesekompetenz voraussetzt. Anders als letztgenannte wird die Diskurskompetenz, wie Schindler und Siebert-Ott betonen, selten durch Anleitung hervorgebracht.

Was das Modell von Schindler und Siebert-Ott (2013) den Modellen von Kruse und Beaufort voraussetzt, ist die Betonung, dass die in der Schule erlernten Fähigkeiten die Grundlage für den Erwerb einer akademischen Textkompetenz darstellen und dass sich diese im Studienverlauf entwickelt (vgl. Kapitel 2.3.3) sowie die Beobachtung, dass Diskurskompetenz und Lese- und Fachkompetenz einander befruchten. Was im Vergleich zu Beaufort fehlt, ist die Beobachtung, dass die Diskurskompetenz die anderen Kompetenzen mehr oder weniger beeinflusst. Die richtige Aussage, dass sich die Strategiekompetenz im Studium weiterentwickelt, müsste auch auf die Schreib-, Lese- und Fachkompetenz zutreffen. Es ist also unklar, warum die einzelnen Kompetenzdimensionen getrennt voneinander behandelt werden.

Das Schreibkompetenzmodell, das ich in dieser Arbeit für die Einordnung der Ergebnisse nutze, ist eine Weiterentwicklung des Modells von Beaufort (siehe Abbildung 10).

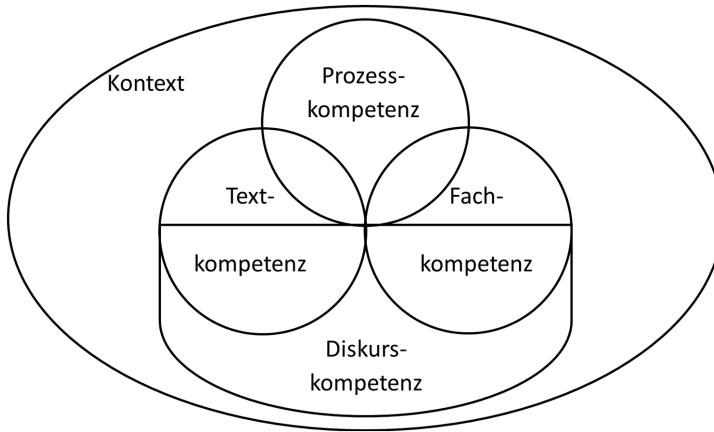


Abbildung 10: Akademisches Schreibkompetenzmodell (Quelle: eigene Weiterentwicklung des Modells von Beaufort, 2007)

Es kennt vier Kompetenzdimensionen. Anders als bei z. B. Beaufort gibt es mit der von mir als Textkompetenz bezeichneten Dimension nur eine Kategorie für das produktbezogene Feld; es umfasst die beiden Dimensionen Rhetorik/Stilistik und Textsorte (zu einer Kritik an der Trennung dieser beiden Teildimensionen siehe auch Sennewald in Ollinger (2020, S. 72)³⁹). Wie auch bei Beaufort (nach Girgensohn & Sennewald, 2012) beeinflusst in meiner Darstellung die Diskurskompetenz alle drei anderen Dimensionen, die Prozesskompetenz allerdings geringer als die beiden anderen. Alle Dimensionen sind umgeben vom Kontext als eine Art Globus, der sämtliche Dimensionen von Schreibkompetenz beeinflusst. Das ist zum einen die Domäne Wissenschaft/Hochschule insgesamt, zum anderen auch die konkrete Hochschule, der Studiengang, die Schreibaufgabe, die Anforderungen der Betreuungsperson etc. Nicht abgebildet in diesem Modell ist die Entwicklung von Kompetenz, auf welche sich die im Folgenden diskutierten Schreibentwicklungsmodelle beziehen.

2.3.3 Entwicklung der Schreibkompetenz

Wenige Schreibentwicklungsmodelle modellieren das Schreiben Erwachsener jenseits des Schriftspracherwerbs. Prominent sind die Stufenmodelle zur Entwicklung der Schreibfähigkeit von Bereiter (1980) sowie Becker-Mrotzek und Böttcher (2006). Diese Modelle werden kurz angerissen, bevor mit Pohl (2007) und Steinhoff (2007) zwei Schreibentwicklungsmodelle diskutiert werden, welche die Entwicklung des akademischen Schreibens im Fokus haben.

Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) unterscheidet fünf Stufen – die trotz des Begriffs aber nicht in einer bestimmten Reihenfolge zu denken sind, sondern von Schreiblernenden in beliebigen Folgen absolviert werden können. Auch

³⁹ Nadja Sennewald im Interview: „Ich persönlich würde sagen (...) der Bereich Rhetorik und Stilistik ist ein Teilbereich von Genre oder Textsorte, aber [Beaufort] trennt das aus bestimmten Gründen, die aus der Logik ihrer Studie heraus auch Sinn machen.“ (Ollinger, 2020, S. 72).

müssen nicht alle Stufen bzw. Organisationsformen durchlaufen werden. Nach Bereiter beinhaltet die Entwicklung zum jeweils nächsten Level die vorherige Ausbildung neuer Fähigkeiten, die dann in das bisherige Set an Kompetenzen integriert werden und automatisiert ablaufen können.⁴⁰ Beim assoziativen Schreiben (*associative writing*) werden Ideen spontan notiert, so wie sie der Schreiberin in den Sinn kommen. Eine Orientierung an den Leser:innen fehlt, der Text kann inkohärent sein. Die nächste Stufe ist das normorientierte Schreiben (*performative writing*). Hier versuchen die Schreibenden Anforderungen wie Rechtschreibung, Zeichensetzung oder die Nutzung typischer Wendungen zu erfüllen. Eine Stufe weiter, beim adressatenorientierten Schreiben (*communicative writing*) tritt Bewusstsein über den sozialen Kontext hinzu: Die Schreiberin versucht, eine bestimmte Wirkung bei den Leser:innen zu erreichen. Auf der Stufe des sogenannten kritischen Schreibens (*unified writing*) werden die Leser:innen nicht nur berücksichtigt, sondern es gelingt der Schreiberin, ihren Text aus der Sicht einer Leserin zu betrachten: Es wird ein sogenannter „writing-reading feedback loop“ (Bereiter & Scardamalia, 1987) integriert. Beim epistemischen Schreiben (*epistemic writing*) schließlich wird das Schreiben zum Erkenntniswerkzeug.

Ein ähnliches Modell, allerdings mit vier Entwicklungsstufen und bezogen auf Altersabschnitte, präsentieren Becker-Mrotzek und Böttcher (2006):

1. Erste Schreibversuche (5 bis 7 Jahre): stark assoziatives und wenig geplantes Schreiben
2. Orientierung am Erlebten (7 bis 10 Jahre): vorwiegend erzählendes Schreiben, auch performatives Schreiben nach Bereiter (1980)
3. Orientierung an der Sache und dem Lesenden (10 bis 14 Jahre): Sachverhalt und Leserin geraten in den Fokus, Schreibende können Leser:innen erstmals umfassend berücksichtigen
4. Literale Orientierung (ab Adoleszenz): Schreiber:innen handeln vollständig im Medium der Schriftlichkeit. Relevant werden Kriterien wie Stil, Ausdruck und Logik (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006)

Dieses Modell bezieht die literale Entwicklung im Erwachsenenalter mit ein, differenziert aber nicht die weitere Entwicklung im Studium oder im Beruf. Explizit zur Schreibentwicklung im Studium haben Pohl (2007) und Steinhoff (2007) geforscht. Beide zeigen, wie Studierende allmählich in der Domäne Wissenschaft sozialisiert werden. Damit liefern die Autoren mithilfe linguistischer Methoden jeweils einen soziokulturellen Ansatz für die Schreibkompetenzentwicklung.

Steinhoff beschreibt vier typische Entwicklungsphasen, die Studierende sukzessive durchlaufen und sich dabei zunehmend an die Diskurspraxis in ihrer Disziplin annähern: Die „Entwicklung führt von einem kontextinadäquaten zu einem kontextadäquaten Sprachgebrauch“ (2007, S. 421).

40 “The word stage inevitably evokes the idea of Piagetian stages and all their associated conceptual baggage, but the word is used here in a more limited connotation. A stage is simply a form of organization that is preceded or followed by other forms.” (Bereiter, 1980, S. 82).

Dazu analysierte Steinhoff ein Textkorporus mit 296 Hausarbeiten von Studierenden verschiedener Fächer, verfasst zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium, einen Experten-Korporus mit 99 wissenschaftlichen Fachartikeln sowie einem Korpus mit journalistischen Texten im Hinblick auf die fehlende, inadäquate oder adäquate Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache. Zu Beginn der Entwicklung sind zwei Verfahren der Problemlösung zu beobachten, die Transposition und die Imitation. Bei der *Transposition* übertragen die Studierenden bekannte Muster aus fremden Domänen (z. B. Journalismus⁴¹ oder Schule⁴²) auf das eigene Schreiben. Bei der *Imitation* werden Muster aus wissenschaftlichen Texten nachgeahmt, meist ohne diese vollständig funktional im eigenen Text einzusetzen⁴³. In der Phase der *Transformation* werden Textformen erkannt und passend eingesetzt, allerdings ist das Repertoire eingeschränkt, sodass einige Wendungen übermäßig häufig genutzt werden. In der letzten Phase, der Phase der *kontextuellen Passung*, handeln Schreibende dann gemäß den Konventionen der Domäne: Nicht nur nutzen sie wissenschaftssprachliche Formen differenziert und variabel, sondern sie haben auch gelernt, ihre eigenen Denk-, Forschungs- und Schreibhandlungen sowie die von zitierten Autor:innen genau zu klassifizieren und zu benennen (ebd., S. 424). Diese Entwicklung benötigt Zeit: Es erfolgt eine stufenweise „Einweihung“ in die wissenschaftliche Kommunikation (ebd., S. 425).

Auch Pohl (2007) zeigt durch die Analyse studentischer Texte, dass das wissenschaftliche Schreiben einem Entwicklungsprozess unterliegt. Durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte und eigene Schreibversuche lernen die Studierenden nach und nach, wissenschaftliche Texte zu verfassen. Dabei schreiben Studierende zu Beginn der wissenschaftlichen Schreibentwicklung eng oder auch zu eng – dann plagierend – an der rezipierten Fachliteratur entlang. Häufig fehlen ihnen die typischen wissenschaftsspezifischen Formulierungsbestände (ebd., S. 500). Auch ihr Wissenschaftsbegriff entwickelt sich erst stufenweise (ebd., S. 506 ff.). In der ersten Entwicklungsstufe gehen Studierende von der Existenz einer Wahrheit aus, die es im wissenschaftlichen Text zu beschreiben gelte. Auch antizipieren die Schreibenden dabei keine konkreten Leser:innen, sondern erklären sich selbst schreibend den Gegenstand. In der zweiten Entwicklungsstufe halten Studierende nicht mehr den vermeintlich klar erkennbaren Gegenstand für maßgeblich, dafür aber den wissenschaftlichen Diskurs. In diesen Texten wird dann vorwiegend der Diskurs dargestellt und unterschiedliche Positionen werden referiert. Hier unterstellen sie verstehende Leser:innen. Die dritte Entwicklungsstufe entspricht dann schließlich dem neuzeitlichen Verständnis von Wissenschaftlichkeit. Die Studierenden gehen dann davon aus, dass weder die Aussagen über die Welt noch der wissenschaftliche Diskurs für sich allein Wahrheit beanspruchen können, sondern von der jeweiligen Beobachterin, Methode und Theorie abhängen.

41 In der Phase der Transposition schreiben Studierende beispielsweise „Die Wissenschaftler gehen davon aus, dass...“ (Steinhoff, 2007, S. 422).

42 Wenn Studierende auf schulische Textmuster zurückgreifen, schreiben sie beispielsweise „meiner Meinung nach“ oder „ich glaube“, verlagern textkritische Äußerungen in den Schlussteil oder reflektieren den Textproduktionsprozess (Steinhoff, 2007, S. 422).

43 In der Phase der Initiation setzen die Studierenden beispielsweise Nominalisierungen übertrieben ein oder nutzen überkomplexe Ausdrücke oder gespreizt wirkende, elaboriert schriftsprachliche Mittel in einer unangemessen wirkenden, überzogenen Weise (Steinhoff, 2007, S. 423).

Damit wird Erkenntnis zu einem vorläufigen, dynamischen Prozess in einem „inter-subjektiv geteilten fachlichen Diskurs“ (ebd., S. 508). In diesem Verständnis müssen vorgestellte Leser:innen überzeugt werden, womit die passende Darstellungsform der argumentierende Beitrag ist, der einer entwickelten wissenschaftlichen Schreibkompetenz entspricht.

Einschränkend muss gesagt werden, dass sich sowohl Pohl als auch Steinhoff auf Texte aus vorwiegend geisteswissenschaftlichen Studiengängen beziehen, die zudem vor Bologna, also vor der Modularisierung der Studiengängen und den damit zusammenhängenden Veränderungen von Schreibenanlässen im Studium entstanden sind (siehe Kapitel 2.2.1, vgl. Schindler, 2017b, S. 119). Auch beziehen sich die Aussagen von Pohl und Steinhoff – entsprechend der gewählten Methode – allein auf Erkenntnisse, die sich in den Texten widerspiegeln. So wird beispielsweise nicht sichtbar, wie sich die Organisation, die Motivation, die Emotionen oder die Intentionen der Studierenden im Laufe des Studiums in Bezug auf das Schreiben verändern.

Bei der Darstellung von Schreibkompetenz und auch von Schreibentwicklung genügt es nicht, mehrere Dimensionen von Kompetenz aufzulisten, sondern es muss auch beschrieben werden, wie diese zusammenwirken. Dies leisten nach Kruse und Chitez (2014, S. 117) sogenannte integrative Ansätze. Sie spannen einen konzeptuellen Rahmen, der die Einzelaspekte in eine plausible Ordnung bringt. Je nach den zugrunde liegenden Schreib[prozess]modellen sind dies entweder kognitive, rhetorische, soziokulturelle oder *Writing-across the-Curriculum-* bzw. *Writing-in-the-Disciplines-* Ansätze (ebd., S. 118 f.).

Für die vorliegende Arbeit mit ihrem Fokus auf den Austausch der Studierenden über das Schreiben in autonomen Gruppen bietet sich der Rückgriff auf Literacy-Ansätze (z. B. Street, 2003; Beaufort, 2007; Lillis & Turner, 2001; Lea & Street, 2006), insbesondere auf den *Academic-Literacies*-Ansatz nach Lea und Street (2006) an. Wie die Modelle von Pohl und Steinhoff gilt auch der *Academic-Literacies*-Ansatz als soziokultureller Ansatz, der Schreiben als Enkulturation in soziale Praktiken versteht (Kruse & Chitez, 2012, S. 72). Schon der Begriff *literacies* zeigt, dass hier davon ausgegangen wird, dass es nicht die eine *literacy* (die sich grob mit Text- oder auch Schreibkompetenz gleichsetzen lässt⁴⁴), sondern viele, multiple Literalitäten gibt, die sich nach Kontext – Ort, Zeit, Beteiligte etc. – unterscheiden. Damit verwahren sich Literacies-Vertreter gegen Ansätze, die den Schreiberwerb als die Aneignung eines Sets fixer Kompetenzen betrachten, und plädieren für einen Ansatz, der Schreiben als soziale Praxis versteht. Die Merkmale von Schreiben, die Anforderungen an das Schreiben, so die Annahme, variieren und werden von Menschen im Miteinander ausgehandelt oder einander auferlegt:

This model [...] posits [...] that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in

44 Literacy lässt sich – als die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben – mit dem deutschen Begriff Textkompetenz übersetzen. In der deutschsprachigen Schreibdidaktik umfasst der Begriff Schreibkompetenz häufig auch die Leseperspektive, sodass ich Schreibkompetenz und Literalität synonym nutze.

social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. (Street, 2003, S. 77)

Das *Academic-Literacies*-Modell sieht Schreibkompetenz abhängig von *meaning making*, Identität, Macht und Autorität. Es betrachtet die Prozesse beim Erwerb und bei der Anwendung literaler Kompetenzen als komplex, dynamisch, nuanciert und situiert (Lea & Street, 2006, S. 228).

Überträgt man das zugrunde liegende Konzept auf den Kontext der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schreibgruppen, zeigt sich, dass Studierende beim Schreiben ihrer Abschlussarbeit erleben, dass die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben nicht fix sind, auch wenn sie es vielleicht in einer Einführungsveranstaltung so, nämlich als Regelkatalog, vermittelt bekommen haben. Textmerkmale unterscheiden sich je nach Fach, Textsorte und je nach Betreuungsperson. Die Anforderungen variieren ebenso, z. B. werden schärfere Anforderungen an Texte gestellt, je weiter die Studierenden im Studium fortgeschritten sind. Ein Problem ist das Fehlen von geeigneten Vorbildern, denn auch die Texte von Wissenschaftler:innen, z. B. Artikel in Fachzeitschriften, taugen nicht als Vorbild, da Studierende in ihren Abschlussarbeiten eine ganz andere Art von Wissen produzieren und reproduzieren als Mitglieder der Scientific Community. Es etablieren sich mit der Bachelor- und der Master-Arbeit Textsorten, die zwar an wissenschaftliche Textsorten „da draußen“ angelehnt sind, aber durch ihr Wesen als Leistungsnachweis eigenen Konventionen gehorchen. Es lässt sich folglich von einer funktional differenzierten *academic literacy* sprechen. Nicht nur die Prozesse der Aneignung, sondern akademisches Schreiben selbst ist somit komplex, dynamisch und differenziert. Nicht zuletzt ist die normative Gestaltung der akademischen Literalität eine Frage von Macht und Autorität. So sind die Lehrenden als wichtigste Leser:innen auch immer die Instanz, die über die Angemessenheit der jeweiligen Konvention entscheidet, bis hin zu der Frage, was ein Plagiat ist und was nicht.

In dieser Arbeit nutze ich für die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 5 meine Weiterentwicklung des Schreibkompetenzmodells von Beaufort (2007). Darüber hinaus sind für meine Arbeit, die die soziale Seite des Schreibens untersucht, kognitive wie soziokulturelle Modelle der Schreibkompetenz und der akademischen Schreibkompetenzentwicklung wichtig, die die Schwierigkeiten und die Komplexität akademischer Schreibvorhaben kontextualisieren. Zugleich macht aber die Untersuchung der Schreibgruppen, wie später noch zu sehen sein wird, deutlich, dass strukturelle Zwänge und Abhängigkeiten das akademische Schreiben stark beeinflussen, was die *Academic-Literacies*-Ansätze betonen. Deshalb ist es nicht möglich, diese Arbeit einem der konkurrierenden Modelle zuzuordnen. Wie eingangs gesagt erhellen die vorgestellten (auch die hier nicht diskutierten) Modelle und Theorien, ob kognitiv oder soziokulturell, jeweils bestimmte Aspekte des Schreibens, ohne dabei anderen ihre Plausibilität abzuspochen. Mit dieser Studie plädiere ich daher für eine Multiperspektivität der Schreibforschung (vgl. Scharlau & Klingsieck, 2019, S. 216).

3 Akademische Schreibgruppen – und die Gespräche in ihnen

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist zunächst einmal die autonome akademische Schreibgruppe von Studierenden. Um diesen Gegenstand wissenschaftlich zugänglich zu machen, habe ich mich, wie in Kapitel 4 ausführlich dargestellt wird, für die Untersuchung der in diesen Gruppen stattfindenden Gespräche entschieden: Der Blick auf die Schreibgruppen erfolgt also über ihre Gespräche. Im Folgenden werden daher autonome akademische studentische Schreibgruppen begrifflich, historisch, empirisch und theoretisch betrachtet und der Forschungsstand zu studentischen Gesprächen über das Schreiben aufbereitet.

3.1 Akademische Schreibgruppen von Studierenden

Die Idee und der Wunsch von Schreibenden, sich mit Gleichgesinnten zusammenzuschließen und wechselseitig zu unterstützen, sind alles andere als neu. So verweist bereits 1987 Gere in ihrem Grundlagenwerk „Writing Groups“ mit den Worten: „Writing groups are new *and* old“ (S. 10) auf die lange Tradition von Schreibgruppen – auch wenn diese immer wieder neu entdeckt werden. Unter den vielen Formen von Schreibgruppen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, fokussiert diese Arbeit auf Schreibgruppen als prozessorientierte schreibdidaktische Intervention an Hochschulen, die im Kontext von Schreibzentren initiiert werden. Was darunter genau zu verstehen ist, soll im ersten Teil dieses Kapitels (3.1) verdeutlicht werden. Um die nachfolgende Untersuchung verständlich zu machen, arbeite ich im zweiten Teil dieses Kapitels (3.1.2) die empirische Forschung zu Schreibgruppen auf. Im Anschluss ordne ich Schreibgruppen als kollaborative Lernform ein (Kapitel 3.1.3). Dabei hebe ich den theoretischen Ansatz des *collaborative learning* nach Bruffee (1984, 1999) hervor, der die Wirkweise des kollaborativen Lernens speziell beim Schreiben begründet.

3.1.1 Begriff, Geschichte und Arten von Schreibgruppen

Das Wort Schreibgruppe erscheint als ein Kompositum aus zwei alltäglichen Wörtern. Trotzdem erntet, wer es verwendet, häufig fragende Blicke. Dies liegt in der Natur der Sache: Schreibgruppen beruhen nicht auf einem klar definierten Konzept, und so ist es fraglich, ob der Begriff als Fachterminus gelten kann. Die Varianz von Schreibgruppen schlägt sich im angelsächsischen Sprachraum auch in einer Vielzahl von Benennungen nieder, die Gere aufzählt:

Writing groups, the partner method, helping circles, collaborative writing, response groups, team writing, writing laboratories, teacherless writing classes, group inquiry tech-

nique, the round table, class criticism, editing sessions, writing teams, workshops, peer tutoring, the socialized method, mutual improvement sessions, intensive peer review [...]. (1987, S. 1)

Die Fülle der hier aufgezählten Bezeichnungen zeigt, dass es im angelsächsischen Bildungskontext meist um eine Lehrmethode geht, bei der die Gruppen von Lehrenden für Schüler:innen oder Studierende initiiert werden.⁴⁵ Im deutschsprachigen Raum wird an Hochschulen meist die Bezeichnung Schreibgruppe verwendet (z. B. Mössner, 1989; Girgensohn, 2007; Girgensohn et al., 2009; Lange & Lange, 2010; Alers, 2016; Osman, 2016).⁴⁶

Das Konzept ‚Schreibgruppe‘ hat in der Hochschulrealität diverse Erscheinungsformen – variabel in Größe, Dauer, Zielen und Aktivitäten der Gruppe. Zur Begriffsbedeutung gehört aber immer: Eine *Schreibgruppe* bilden Menschen, die regelmäßig zusammenkommen, um einander in ihrem Schreiben zu unterstützen. Das entspricht dem Begriffsverständnis von Aitchison und Guerin:

We use writing groups as an umbrella generic term to refer to situations where more than two people come together to work on their writing in a sustained way, over repeated gatherings, for doing, discussing or sharing their writing for agreed purposes. (2014b, S. 7)

Vieles von dem, was hier und anderswo über Schreibgruppen gesagt wird, trifft wohl auch für Schreib-Tandems zu. Dabei treffen sich zwei Menschen, um die Aktivitäten einer Schreibgruppe durchzuführen. Auch dieser Fall kommt in den von mir erhobenen Daten vor, wenn auch nur als vorübergehende Konstellation. Anders als Aitchison und Guerin schließe ich Tandems also in den Begriff Schreibgruppe ein.

Schreibgruppen sind der Gegenentwurf zum ikonisch gewordenen Bild der einsamen Schreibenden, das immer noch von Teilen der Wissenschaft propagiert wird. Noch heute werden beispielsweise Einzelpublikationen höher bewertet als Texte, die in Co-Autorenschaft entstanden sind. Auch fokussierten Schreibforschung und Schreibdidaktik lange den einzelnen Schreibenden – was deutlich wird, wenn man sich wie in Kapitel 2.3.2 frühe Modelle des Schreibprozesses ansieht (z. B. Flower & Hayes, 1980). Ein entsprechendes Idealbild des einzelnen und unabhängigen Autors (selten: der Autorin) entstammt der Wissenschaftstradition. Seit dem Beginn der neuzeitlichen Wissenschaft im 18. Jahrhundert haben sich in einigen Fächern auch kollaborative Schreibpraxen entwickelt. Vorher galten viele philosophische und literarische Texte – wissenschaftliche Texte im strengen Sinn gab es kaum – als Allgemeingut oder von Gott oder auch einer der Musen eingegeben. Vom Schreiben zu leben, war bis dahin nicht möglich: Schreibende waren arm. Erst im 17. Jahrhundert wurde das Urheberrecht in England so geändert, dass die Autorenschaft geschützt wurde. Mit dieser ers-

45 Leßmann nutzt für eine ähnliche Lernsituation mit Grundschulkindern im Rahmen des Unterrichts die Bezeichnung *Autorenrunden* (2020).

46 Girgensohn (2007, S. 40) weist darauf hin, dass Gere und die gesamte US-amerikanische Schreibgruppenforschung eine Form von Schreibgruppe vor Augen hat, die sich im Wesentlichen trifft, um durch Vortragen, Teilen und Text-Feedback gemeinsam an Texten zu arbeiten, die Gruppe jedoch nicht nutzt, um gemeinsam zu schreiben. Es drängt sich der Gedanke auf, dass sich Schreibgruppen nach der Art der Aktivitäten einteilen ließe, doch zeigt die Praxis, dass die Aktivitäten gerade bei autonomen Gruppen häufig nicht klar definiert sind, sondern sich verändern und miteinander verschwimmen.

ten rechtlich-wirtschaftlichen Änderung breitete sich auch langsam das Konzept der Originalität als Genie aus und führte – insbesondere in Deutschland – zum modernen Konzept des Autors und, noch immer selten, der Autorin (vgl. dazu ausführlich Gere, 1987, S. 58 ff.).

Im literarischen Schreiben haben Schreibgruppen eine lange Tradition (vgl. Alers, 2016, S. 14 ff.). Auch wenn die meisten Menschen aufgrund mangelnder Bildung keinen Zugang zum Schreiben hatten, waren gesellige Spiele mit Schrift und Sprache im antiken Griechenland, an den Höfen im mittelalterlichen Japan und in der höfischen Gesellschaft des späten Mittelalters verbreitet. In der Romantik suchten Schreibende die Gemeinschaft, um sich über das gemeinsame Schreiben zu verbinden. Im 20. Jahrhundert differenzierte sich das Feld der Schreibgruppen dann aus: Zum einen kamen vermehrt bürgerliche und proletarisch-emanzipatorische Zusammenschlüsse auf, zum anderen rückten professionelle Autor:innengruppen wie die ‚Gruppe 47‘ ins Licht der Öffentlichkeit. Weiteren Aufwind bekam die Schreibgruppenbewegung durch die gesellschaftlichen Umbrüche in den 70er-Jahren, in denen sich Akteur:innen der neuen sozialen Bewegungen wie die Frauen- oder die Ökobewegung auch schreibend zusammenschlossen. Seit den 1980er-Jahren, so Alers (2016, S. 19), werden an Volkshochschulen Schreibwerkstätten angeboten, in denen sich zunehmend die Grenzen zwischen literarischem und therapeutischem Schreiben verwischen (siehe zur ‚Schreibbewegung‘ der 1980er-Jahre auch Pany-Habsa, 2021). Ende der 1990er-Jahre wurden 2000 Schreibwerkstätten mit insgesamt rund 40.000 Teilnehmenden an deutschen Volkshochschulen gezählt (Werder 1997, S. 5, zit. n. Alers, 2016, S. 20). Seit der Jahrtausendwende finden zunehmend auch marginalisierte Gruppen zum Schreiben, bei denen Schreiben weniger das persönliche Ziel als vielmehr Mittel zu sozialisatorischen und emanzipatorischen Zwecken darstellt. So werden z. B. in der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung Schreibgruppen für Migrant:innen, für ältere oder behinderte Menschen entwickelt (ebd., S. 20).⁴⁷ Die am wenigsten untersuchte Form von Schreibgruppen sind wohl, wie schon Harris (1992) vermutet, diejenigen, die informell und spontan entstehen, nämlich immer dann, wenn sich zwei oder mehr Köpfe zusammenstecken, um sich über das Schreiben auszutauschen, wenn Freund:innen, Kommiliton:innen oder Kolleg:innen Entwürfe der anderen lesen und Feedback geben.

Ein früher Apologet von Schreibgruppen an Hochschulen war Elbow mit seinem Werk „Writing Without Teachers“ (1973/1998). Hier propagiert er die *teacher-less writing class*, in der sich Studierende wöchentlich treffen, um der Gruppe den eigenen, frisch entstandenen Text zu präsentieren. Ziel ist es weniger, den Text zu bewerten, als den Autor:innen zu spiegeln, welche Wirkung ihr Text auf die Leser:innen hat. Um die konzeptionelle Vielfalt akademischer Schreibgruppen zu fassen, entwickelte Haas (2014) eine Typologie. Sie identifiziert elf Kategorien wie Ziel der Gruppe, Art der Mitglieder, Art der Gruppenleitung, Ort, Häufigkeit und Dauer der Treffen sowie Art der Aktivitäten, die wiederum mehrere Ausprägungen aufweisen. Die Typologie zeigt un-

47 Literarische Schreibgruppen werden in der vorliegenden Arbeit nicht weiter betrachtet (vgl. ausführlich zur Geschichte und der Didaktik literarischer Schreibgruppenarbeit: Alers, 2016), auch wenn sie sicherlich über einzelne Personen, Publikationen und Praktiken die Schreibgruppenarbeit an Hochschulen beeinflusst haben.

ter anderem, wie unterschiedlich die Aktivitäten sein können. Schreibgruppenmitglieder legen die Regeln ihrer Schreibgruppe fest, setzen sich Ziele, schreiben, lesen Texte der anderen Mitglieder, geben einander Feedback, diskutieren über das Schreiben, über das Feedback, über die Gruppe oder führen andere, verwandte Forschungstätigkeiten durch, wie Fachliteratur zu recherchieren oder Daten auszuwerten. Die im Folgenden dargestellte Tabelle 1 stellt in der rechten Spalte die Art der Aktivitäten und in der linken Spalte die jeweiligen Ausprägungen dar.

Tabelle 1: Typologie von Schreibgruppen nach Haas (2014) (eigene Darstellung)

Ziel der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine gegenseitige Unterstützung, um die Quantität bzw. Qualität des Schreibens der Gruppenmitglieder zu erhöhen • kollaborative Arbeit an gemeinsamem Schreibprojekt • andere Ziele, z. B. Weiterbildung
Mitgliedschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Teilnehmer:innen • Fach (übergreifend, spezifisch) • Schreibphase, Schreiberfahrung (gleich, unterschiedlich) • Motivation (eingeladen, verpflichtet, freiwillig)
Moderation	<ul style="list-style-type: none"> • keine Moderatorin • unerfahrene Moderatorin • Peer-Moderatorin (abwechselnd, fest) • Professionelle Moderatorin (Schreib-, Sprach-, Themen-Expertin, erfahrene Autorin)
Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • vor Ort, virtuell
(Tages-)Zeit	
Ort	<ul style="list-style-type: none"> • in der Institution (z. B. Hochschule) • Außerhalb der Institution (z. B. Hochschule)
Häufigkeit der Treffen	
Dauer der Treffen	
Existenzdauer der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • kontinuierlich, begrenzt
Aktivitäten während der Treffen	<ul style="list-style-type: none"> • die Gruppe benennen • Gruppenregeln festlegen • Ziele setzen • Schreiben (freies Schreiben, produktives Schreiben, Schreiben zu Schreibimpulsen, selbstständiges Schreiben) • Lesen (der Texte der Mitglieder) • Feedback/Rückmeldung geben • Gruppendiskussionen (über Schreiben, Feedback, die Treffen an sich) • andere Forschungstätigkeiten wie Literatur recherchieren, Fachliteratur lesen, Daten auswerten • sozialer Aspekt

(Fortsetzung Tabelle 1)

Tätigkeiten zwischen den Treffen	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele setzen • selbstständiges Schreiben • Texte vorlegen • Feedback zu den Texten der anderen Mitglieder • Gruppenkommunikation zwischen den Treffen • reflexives Schreibtagebuch führen • andere Forschungstätigkeiten (Literatur recherchieren, Fachliteratur lesen, Daten auswerten)
---	--

Auch wenn Schreiben, wie in der Typologie von Haas deutlich wird, nur einen Teil der Aktivitäten einer Schreibgruppe ausmacht, ordne ich diese dennoch als Form des gemeinsamen Schreibens ein. In der Literatur wird das gemeinsame Schreiben auch unsystematisch als ‚kooperativ‘ und ‚kollaborativ‘ bezeichnet. Einen wichtigen Unterschied thematisiert Lehnen, wenn sie gemeinsames Schreiben in zwei Verfahren gliedert: die Co-Autorschaft und die Kooperation:

Beim kooperativen Schreiben geht es um Kontexte und Arrangements, in denen zwei oder mehr Personen bei der Textproduktion zusammenarbeiten. Die Zusammenarbeit kann sich auf die gemeinsame Planung, Formulierung und Überarbeitung eines Textes beziehen. Sie kann sich aber auch auf die Rückmeldung zu einem nicht selbst produzierten Text beschränken, für den Ideen und Optimierungsvorschläge formuliert werden. Im ersten Fall hat man es mit Ko-Autorschaft zu tun, mit Formen kooperativen Schreibens, bei denen gemeinsam geplant und kollaborativ formuliert wird und ein gemeinsamer Text entsteht. Im zweiten Fall ist ein fremder, von anderen produzierter Text Gegenstand der gemeinsamen Schreibearbeit. (Lehnen, 2017, S. 299)

Mit „fremder, von anderen produzierter Text“ ist hier kein völlig fremder Text gemeint, sondern ein Text, der von einer der beteiligten Personen verfasst wurde. Tabelle 2 stellt die Unterschiede genauer dar. Für die im Rahmen meiner Arbeit untersuchten Schreibgruppen sind rückmeldeorientierte Verfahren typisch, wobei mündliche und schriftliche Verständigung zum Einsatz kommt.

Lehnen denkt bei der Co-Autorschaft sowohl an zwei oder mehr Verfasser:innen einer wissenschaftlichen Publikation als auch an die Fälle von studentischer Kooperation bei Projekt-, Haus- und (seltener) Bachelorarbeiten. In beiden Fällen sind die Schreibenden gleichermaßen beteiligt und als Co-Autor:innen gemeinsam verantwortlich (Schindler, 2017a, S. 25). Sie müssen daher eine geeignete Weise der Verständigung finden, bei der sie auch normalerweise unausgesprochene (häufig unbewusste) Entscheidungsgründe explizieren. Deshalb erlaubt die Beobachtung von Co-Autor:innen in Interaktion Forschenden einen Einblick in den Schreibprozess (ebd., S. 27).

Tabelle 2: Verfahren gemeinsamen Schreibens an Schule und Hochschule (modifiziert nach Lehnen [2014, S. 419])

Verfahren gemeinsamen Schreibens			
Rückmeldeorientierte Verfahren (fremder Text)		Co-Autor:innenschaft (gemeinsamer Text)	
mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich
z. B. Text-Feedback in der Schreibberatung	z. B. schriftliches Text-Feedback durch Schreibeutor:innen oder Kommiliton:innen	z. B. konversationelle Schreibinteraktion (mündliches Aushandeln oder kollaboratives Formulieren) bei einer Gruppenhausarbeit	z. B. gemeinsame Schreibinteraktion online (paralleles oder sequentielles Formulieren eines gemeinsamen Textes in einem Online-Tool)

Diese Interaktionen werden ‚konversationelle Schreibinteraktionen‘ genannt⁴⁸. Sie sind ein besonderer Fall des gemeinsamen Schreibens, bei dem die Schreibenden „an allen Phasen der Textproduktion gleichermaßen beteiligt“ (Schindler, 2017a, S. 25) sind und diese als Co-Autor:innen gemeinsam verantworten. Durch das gleichzeitige Schreiben sind sie zur Verständigung gezwungen (ebd., S. 27). Die Annahme Schindlers, dass die Co-Autor:innen bei konversationellen Schreibinteraktionen in *allen* Phasen der Textproduktion gleichermaßen kollaborieren, erscheint vereinfacht. Für die Schreibgruppen, wie sie im Fokus dieser Arbeit stehen, gilt sie jedenfalls nicht, da alle Teilnehmenden an ihren eigenen Texten arbeiten und nur punktuell gemeinsam formulieren.

Eine Einteilung von Schreibgruppen, wie sie insbesondere im Kontext Hochschule sinnvoll erscheint, nimmt Gere (1987) vor. Sie unterscheidet drei grundlegende Arten von Schreibgruppen entsprechend ihrem Grad der Autonomie: nicht-autonome, semi-autonome und autonome Schreibgruppen. Nicht-autonome Schreibgruppen werden von Lehrenden geleitet.⁴⁹ In semi-autonomen Gruppen räumen Lehrende Studierenden ein Mitsprache- und Gestaltungsrecht ein, sodass Studierende z. B. die Gruppeneinteilung selbst wählen. In autonomen Schreibgruppen finden Lernende eigenverantwortlich zusammen und bestimmen selbst ihre Ziele und Wege innerhalb des gemeinsamen Arbeitens (ebd.). Mit Girgensohn (2007) werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch solche Schreibgruppen, die zwar durch Hochschullehrende oder ein Schreibzentrum initiiert werden, dann aber selbstständig arbeiten, als *autonome Schreibgruppen* bezeichnet.

Einen damit verwandten Aspekt der Unterscheidung besprechen Fröhlich et al. (2017). In deren Matrix bildet die vertikale Achse den Grad der Initiative und Freiwilligkeit ab, während die horizontale Achse darstellt, ob es sich um Einzelprojekte oder ein

⁴⁸ Solche „konversationellen Schreibinteraktionen“ (Dausendschön-Gay et al., 1992), können im Hochschulkontext durch schreibdidaktische Interventionen hergestellt werden und als Material für die Untersuchung des Schreibprozesses genutzt werden.

⁴⁹ Dies kommt gerade im US-amerikanischen Kontext häufig vor, wo Schreibgruppen als didaktisches Konzept innerhalb einer Lehrveranstaltung genutzt werden.

Gruppenprojekt handelt (Abbildung 11). Die autonomen Schreibgruppen, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind, wären im oberen linken Quadranten einzuordnen: Es geht um Einzelprojekte, in denen die Gruppen in hohem Maße selbstorganisiert sind, auch wenn sie Schreibzentrum initiiert wurden.

Gegenstand dieser Arbeit sind also autonome Schreibgruppen von Studierenden als eine besondere Form des kooperativen Schreibens, die bestimmt ist durch Situationen, in denen Studierende regelmäßig über einen längeren Zeitraum hinweg zusammenkommen, um sich wechselseitig in ihrem Schreiben zu unterstützen. Was sie genau dort tun, ist offen und steht im Mittelpunkt des Interesses der nachfolgenden Untersuchung.

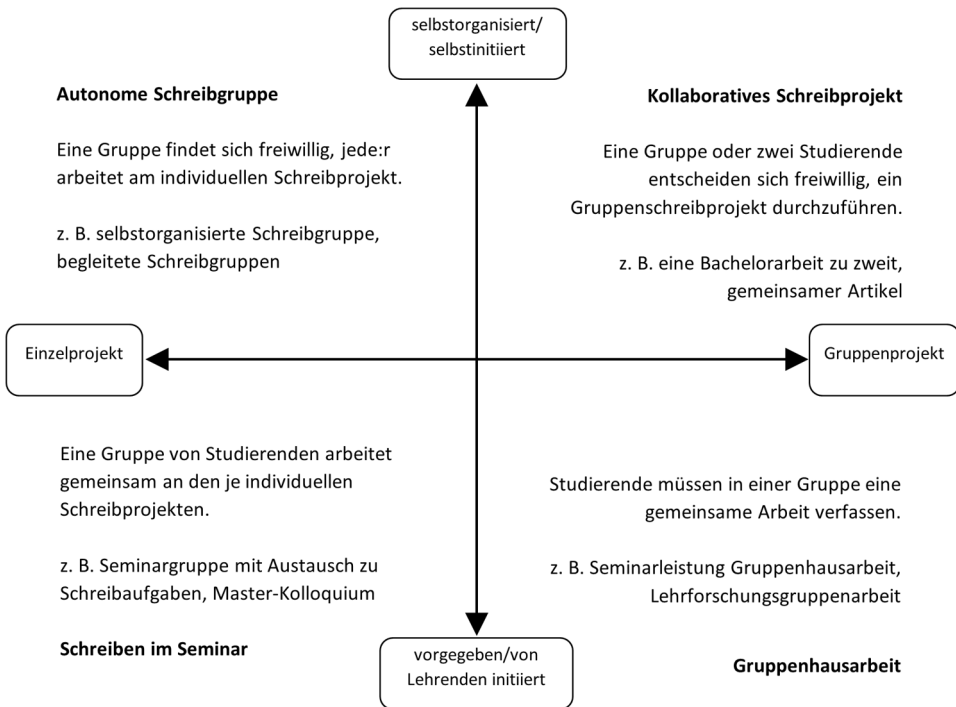


Abbildung 11: Matrix gemeinsamer Schreibprojekte (modifiziert nach Fröhlich et al. [2017, S. 13])

3.1.2 Empirie akademischer Schreibgruppen

Schreibgruppen für Studierende wurden bisher kaum untersucht – im Gegensatz beispielsweise zur Peer-Schreibberatung, dem vorherrschenden Peer-Schreiblernformat im Kontext von Schreibzentren. Eine der wenigen Studien mit studentischen Schreibgruppen führte Girgensohn (2007) durch. Allerdings konzentrierte sie sich auf Gruppen, die an kreativen, nicht akademischen Texten arbeiteten. Hier konnte sie nachzeichnen, wie sich die Teilnahme an einer autonomen Schreibgruppe an der Hochschule auf die Schreibmotivation und das Selbstverständnis als Schreibende auswirken. Ihre qualitative Studie mit Methoden der Grounded Theory entwickelte ein paradigmatisches

Modell, das zeigt, wie Studierende in Schreibgruppen das Schreiben in seinen verschiedenen Funktionen erfahren können: in seiner persönlichkeitsentwickelnden, kommunikativen, heuristischen und hedonistischen Funktion. Die Gemeinschaftlichkeit in den selbst gewählten, eigenverantwortlichen und gleichberechtigten Gruppen erlaubt es den Studierenden, sich mittels Austausch und Text-Feedback auszuprobieren, sich auf Neues einzulassen, Inspiration zu finden sowie ihre Kreativität auszuleben und Erfahrungen zu sammeln. Girgensohn nimmt an, dass die Studierenden ihre Schreibkompetenz erweitern, indem sie das Schreiben in seiner Komplexität erleben (ebd., S. 135 f.). Aufgrund seines Fokus auf autonome Schreibgruppen von Studierenden, die mit *kreativen*, nicht akademischen Texten und Aufgabenstellungen arbeiten, wird das Modell hier nicht weiter ausgeführt.

Die üblicherweise im Zusammenhang mit Schreibgruppen zitierten US-amerikanischen Autor:innen untersuchen in der Regel Schreibgruppen, die wenig mit den Gruppen in der vorliegenden Studie gemein haben, sondern eher dem Szenario ‚Schreiben im Seminar‘ ähneln. So liefert Harris (1992) einen Überblicksartikel, in dem sie die Vor- und Nachteile von Schreibgruppen mit denen von Peer-Tutoring vergleicht. Die Studien, die sie für ihre Aussagen heranzieht, untersuchten oft den Einsatz von Schreibgruppen als Methode im Unterricht. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Gere und Abbott (1985), die mittels Diskursanalyse neun Schreibgruppen von High-School-Schüler:innen untersuchten. Die von ihnen erforschten Schreibgruppen sind regulärer Teil des Unterrichts und folgen dem von Elbow entwickelten Format der *teacher-less writing groups* (1973/1998), bei dem sich die Teilnehmer:innen mündliches Feedback auf vorgetragene Texte geben. Gere und Abbott kommen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden ein Bewusstsein von sich selbst als Schreibende und ein besseres Gefühl für die Zielgruppe entwickeln. Auch wenn die untersuchten Schreibgruppen ein anderes Format aufweisen, ist die Untersuchung dennoch für die vorliegende Arbeit relevant, da Gere und Abbott die Ersten sind, die sich auf die mündliche Kommunikation in Schreibgruppen fokussieren. Im deutschsprachigen Raum fehlen Forschungsarbeiten zu akademischen Schreibgruppen nahezu vollständig.

Eine Ausnahme ist eine qualitative Studie zu einer studentischen akademischen autonomen Schreibgruppe, die sich an drei aufeinanderfolgenden Tagen im sogenannten ‚Schreibwohnzimmer‘ an einer Hochschule traf, um jeweils an der eigenen wissenschaftlichen Arbeit zu schreiben (Witt, 2016). Mittels Leitfrageninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring kommt Witt zu dem Schluss, dass die Anwesenheit der Gruppe und der klare Zeitrahmen einen – als positiv empfundenen – Druck auf die Schreiber:innen ausübt. Der Druck führt zu einer erhöhten Konzentration, was wiederum Qualität und Quantität des Schreibens steigert. Die Produktivitätssteigerung wird positiv wahrgenommen, was die Motivation der Studierenden zum Schreiben weiter erhöht (ebd., S. 204). Keine Forschungsarbeit, sondern einen Erfahrungsbericht mit studentischen Schreibgruppen publizierte Groß-Bölting (2016). Gemeinsam mit der Studienberatung wurde an der Universität Bielefeld eine Schreibgruppe mit dem Namen ‚Wir packen’s an – gemeinsam motiviert schreiben!‘ konzipiert, die von studentischen Schreibberater:innen der Schreibberatung ‚skript.um‘

moderiert wurde. Groß-Bölting berichtet von den positiven Rückmeldungen der Teilnehmer:innen und von der erfolgreichen Zusammenarbeit mit der Studienberatung.

Deutlich mehr Forschung zu autonomen akademischen Schreibgruppen gibt es mit Promovierenden. Als prominente Akteur:innen im Forschungsfeld sind hier Aitchison, Lee und Boud zu nennen (z. B. Aitchison, 2009; 2010; Aitchison & Guerin, 2014a; 2014b; Aitchison & Lee, 2006; Aitchison, 2003; Aitchison & Paré, 2012; Lee & Danby, 2012; Boud & Lee, 2003; 2005).

Boud und Lee (2003) zeigen, dass die Teilnahme an einer Schreibgruppe Forscher:innen auf PhD-Level dabei hilft, eine akademische Identität zu entwickeln, fachübergreifende Netzwerke aufzubauen und realistischere berufliche Entscheidungen zu treffen:

As a strategy for research development, the writing groups have clearly worked to reposition participants as active scholarly writers within a peer-learning framework. They have served to build mutuality and to break down boundaries between specialisms and hitherto separate areas in the faculty. They have functioned to equip members with resources for making realistic decisions about their careers as researchers and for fostering collaborations with colleagues. (Boud & Lee, 2003, S. 198)

Aitchison zeigt in ihrer Evaluierungsstudie mit Schreibgruppen an einer Universität, dass gemäß ihrer Selbsteinschätzung Promovierende ihre Schreibkompetenz insbesondere durch erhaltenes, aber auch gegebenes Feedback auf vielfältige Weise entwickeln. Die Teilnehmer:innen erweitern ihr Problemlöseverhalten in den Bereichen Rhetorik, Grammatik und Schreibprozess (Aitchison, 2009, S. 908).

Auf Grundlage von zwei Fallstudien zeigen Aitchison und Lee (2006b), dass Promovierende in Schreibgruppen eine Gruppenidentität entwickeln können. In der Gruppe teilen die Mitglieder die Arbeit des Schreibens als Arbeitsalltag, aber auch die Angst und die Unsicherheit, die sich aus der Isolation ergeben, welche in der hierarchischen Organisation der Universität begründet ist. Durch das regelmäßige Text-Feedback erlernen die Mitglieder typische akademische Routinen wie Kritik äußern, einen Expertenstatus ausüben, ein Argument vortragen, sich selbst in einem Text oder einem Feld zu positionieren oder eine eigene Schreibstimme (*voice*) entwickeln, die sich dann auch im Text niederschlägt. Nicht zuletzt regulieren die Teilnehmenden durch die Gruppen ihre eigene Produktivität und die der anderen und gehen – teils zum ersten Mal – persönliche Probleme wie Prokrastination oder Schreibblockaden an (Aitchison & Lee, 2006, S. 271 ff.).

Ebenfalls im Rahmen einer Evaluierungsstudie untersuchen Bosanquet et al. (2012) eine Schreibgruppe aus wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an einer australischen Universität. Beeinflusst vom Aktionsforschungsansatz werden in dieser Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse, ‚kritischer Reflexion‘ und ‚Wortwolken‘ mehrere qualitative Methoden trianguliert. Die Studie zeigt, dass die Teilnehmenden durch die Schreibgruppe ein Netzwerk aufbauen, einen interdisziplinären

nären Dialog pflegen und eine schreibbezogene *community of practice*⁵⁰ für Nachwuchsforschende bilden.

Girgensohn et al. reflektieren ihre Erfahrungen mit einer kollegialen Online-Schreibgruppe und beschreiben als Effekte, dass die Teilnehmenden hierdurch Motivation zum Schreiben und Publizieren gewinnen, ihre Produktivität durch Rhythmisierung und Regelmäßigkeit des Arbeitsprozesses steigern sowie zudem ihre Textqualität verbessern und ihre Selbstsicherheit stärken (2009).

Anforderungen und Bedingungen für eine produktive Schreibgruppenarbeit werden in mehreren Publikationen aufgestellt. Postuliert wurde beispielsweise von Badley, dass erfolgreiche Schreibgruppen kurzfristig angelegt sind, über nur wenige Teilnehmer:innen verfügen und eine unterstützende Kultur pflegen (2005)⁵¹, wobei nicht quantifiziert wird, was mit „kurzfristig“ oder „wenigen Teilnehmer:innen“ gemeint ist. Wichtig für die Konstitution von Schreibgruppen sei es, in der Auftaktveranstaltung Regeln für Text-Feedback gemeinsam zu erarbeiten und die Bedeutung von Verbindlichkeit für die Gruppe zu thematisieren (Girgensohn, 2007; Girgensohn et al., 2009). Diese Vorgaben gehen wohl auf Erfahrungswissen zurück und sind nicht durch empirische Studien belegt.

Insgesamt erweist sich die Schreibgruppenforschung als übersichtlich. Wenige Forscher:innen haben mit einer insgesamt geringen Anzahl von qualitativen Studien und Erfahrungsberichten unter dem Begriff ‚Schreibgruppe‘ Verschiedenes untersucht: von Schüler:innen und Studierenden, die angeleitet von Lehrpersonen im Unterricht ihre Textentwürfe besprechen mussten, bis hin zu Forschenden und nicht wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an Universitäten, die selbstständig Netzwerke bildeten, in deren Mittelpunkt ihr wissenschaftliches Schreiben stand. Damit ist ein Problem der empirischen Schreibgruppenforschung benannt: Häufig wird Unterschiedliches – nämlich ganz unterschiedliche Formen von Schreibgruppen – unter gleichem Namen betrachtet und beforscht, ohne aber die Unterschiede herauszuarbeiten und zu diskutieren, wie es in diesem Kapitel erfolgt ist.

Ebenfalls interessant für die Schreibgruppenforschung sind auch Erkenntnisse aus Arbeiten zu Wirkungen von Text-Feedback unter Peers. Hier ist u. a. die Studie von Lundstrom und Baker (2009) zu nennen, die beim Schreiben in der Fremdsprache zeigen konnten, dass die Sprachbeherrschung von Feedback-Gebenden von regelmäßiger Feedbackpraxis mehr profitiert als die der Empfänger:innen des Feedbacks. In Kapitel 3.2.3 diskutiere ich Ergebnisse aus gesprächsanalytischen Untersuchungen zum Text-Feedback.

Die oben genannten Wirkungen, die für Promovierende gezeigt werden konnten, bestätigen sich in der schreibdidaktischen Praxis auch für Studierende – auch wenn die Forschungslage dazu noch unzureichend ist. So zeigen auch meine Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden im Schreibzentrum der TH Nürnberg, dass Schreibgruppenmitglieder durch die Rhythmisierung und Regelmäßigkeit des Arbeitsprozes-

50 Vgl. Lave und Wenger (2011); siehe Kapitel 3.1.3.

51 Badley (2005) wird im Zusammenhang mit autonomen Schreibgruppen häufig zitiert, so zum Beispiel von Lange und Lange (2010). Bisher konnte ich jedoch die Originalquelle nicht finden; er reagiert nicht auf meine direkte Kontaktaufnahme. Was genau mit ‚kurzfristig‘ gemeint ist, konnte ich demnach nicht klären.

ses ihre Schreibproduktivität, Motivation und Selbstsicherheit erhöhen, die Prokrastination senken und damit die Qualität der entstehenden Texte verbessern.

Diese und weitere Wirkungen können, wie in Kapitel 4.2 ausgeführt wird, nur schwer in experimentellen und quantitativen Studien erhärtet werden. Dagegen kann durch weitere qualitative Studien, geordnet nach verschiedenen Zielgruppen, die Arbeitsweise von Schreibgruppen differenzierter analysiert werden. Dabei muss deutlich mehr als bisher der Blick auf das *Wie* des gemeinsamen (Inter-)Agierens gerichtet werden: Wenn Wirkungen und Erfolgsmöglichkeiten genauer und realistischer bestimmt werden sollen, müssen zunächst die von den Akteur:innen beschrittenen Wege in den Fokus treten. Die Frage ist also, was die Studierenden in den Schreibgruppen konkret tun, wie und worüber sie sprechen.

3.1.3 Schreibgruppen als Form des kollaborativen Lernens

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Empirie zur Schreibgruppenforschung aufgearbeitet wurde, sollen hier nun akademische Schreibgruppen als Form kollaborativen Lernens betrachtet werden, als eine Situation, in der Studierende gemeinsam ihre Schreibkompetenz erweitern. Der Begriff des kollaborativen Lernens (*collaborative learning*) nach Bruffee (1984, 1999) spielt eine zentrale Rolle in der Schreibwissenschaft⁵² und ist für das Verständnis der Wirkweisen von Schreibgruppen entscheidend. Das kollaborative Lernen im Kontext der Schreibdidaktik stellt dabei weniger eine Theorie als vielmehr eine Reihe pädagogischer Prinzipien und Praktiken dar (vgl. Girgensohn, 2017, S. 97). Obwohl Schreibgruppen als Format des kollaborativen Lernens gelten und so auch üblicherweise in schreibdidaktischen Publikationen präsentiert werden, ist der Begriff ‚kollaboratives Lernen‘ meines Erachtens innerhalb der Schreibdidaktik nicht definiert – auch nicht von Bruffee, dem das Konzept meist zugeordnet wird. Ich zeichne deshalb im Folgenden die Argumentation Dillenbourgs (1999, S. 1 f.) nach, der im Rahmen eines interdisziplinären Projekts aus Bildungswissenschaftler:innen, Psycholog:innen und Informationswissenschaftler:innen eine Definition erarbeitet. Er kritisiert die „Schwammigkeit“ des Begriffs und konstatiert, dass kollaboratives Lernen zunächst einmal nur sagt, dass „zwei oder mehr Menschen etwas zusammen lernen“.

Die Problematik beginnt beim näheren Hinsehen. „Zwei oder mehr Menschen“ können ein Paar sein, eine Kleingruppe, eine Klasse von 20 bis 30 Teilnehmenden, eine Gemeinschaft mit Hunderten oder Tausenden von Menschen oder eine Gesellschaft. Auch die Ausdrucksweise „etwas zu lernen“ ist unscharf. Lernende könnten an einem Kurs teilnehmen, Lernmaterialien durcharbeiten, ein Problem lösen, aus beruflichen Erfahrungen lernen etc. Ebenso wirft das Wort „gemeinsam“ Probleme auf, da es verschiedenste Interaktionen beschreiben kann: Face-to-Face oder computergestützt, synchron oder asynchron, einmalig, selten oder regelmäßig. Hinzu kommt, dass das Lernergebnis fraglich ist: Entwickeln alle Teilnehmenden wirklich gleicher-

52 Vgl. dazu die Habilitationsschrift von Girgensohn (2017): *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*, die zeigt, dass Leiter:innen von Schreibzentren den Ansatz des kollaborativen Lernens einsetzen, um ihre Arbeit gegenüber externen Akteur:innen zu legitimieren und ihre Teams zu stabilisieren und zu motivieren.

maßen Wissen oder Kompetenzen, oder teilen sie die Arbeit an der anstehenden Aufgabe nur unter sich auf?

Hier hilft der Blick auf das, was kollaboratives Lernen *nicht* ist (Dillenbourg, 1999, S. 1 f.): Es ist zum einen kein Mechanismus. Stattdessen werden im Rahmen des kollaborativen Lernens Aktivitäten durchgeführt, die wiederum zu Lernmechanismen wie Internalisierung, Wissensabruf oder kognitiver Entlastung führen können. Es ist zum anderen auch keine Methode, da die Interaktionen unter den Lernenden nicht festgelegt oder vorhersehbar sind. Kollaboratives Lernen wird somit für die vorliegende Arbeit mit Dillenbourg definiert als

eine Situation, in der Interaktionsformen von den Teilnehmenden erwartet werden, die Lernmechanismen auslösen können. Diese Situation variiert auf drei Achsen: der Anzahl der Teilnehmenden, der Form der Kollaboration, der Form des Lernens (1999, S. 1 f.).

Das kollaborative Lernen – auch als kooperatives⁵³ Lernen oder gemeinsame Wissenskonstruktion im Diskurs⁵⁴ bezeichnet – wurde nach Fischer (2002) aus verschiedenen Forschungsperspektiven betrachtet⁵⁵. Im Rahmen der Schreibzentrumsforschung ist das vorwiegend die soziokulturelle und situierte Perspektive, deren Vertreter:innen sich größtenteils auf Wygotsky (1986) beziehen. Er ging davon aus, dass die Entwicklung höherer psychischer Funktionen wie Gedächtnis, Problemlösen und Denken soziokulturell vermittelt ist. Menschliche Entwicklung ist demnach ein Prozess, in dem die Einzelne in der Interaktion mit anderen in einer spezifischen Umgebung kulturelle Werkzeuge und Symbole zu beherrschen lernt (vgl. Fischer, 2002, S. 123). In dieser Tradition wird davon ausgegangen, dass individuelle Kognitionen – also auch Wissen – und soziale Prozesse über das genetische Entwicklungsgesetz Wygotskys verknüpft sind. Demzufolge

treten höhere psychische Funktionen zunächst auf der interindividuellen Ebene – etwa als Argumentationsfigur in einer Diskussion – auf und erst dann auf der intraindividuellen Ebene. (Fischer, 2002, S. 123)

Ausgehend von diesen Grundgedanken wurde beispielsweise das Konzept der *learning community* populär (z. B. Scardamalia & Bereiter, 1994). In der soziokulturellen Perspektive wird Wissen in Kollektiven als sozial geteilt und als distribuiert betrachtet:

53 In dieser Sichtweise wird dann kollaborativ mit kooperativ gleichgesetzt. Es gibt aber auch die Unterscheidung, dass beim kollaborativen Lernen tatsächlich gemeinschaftlich vorgegangen wird, während beim kooperativen Lernen eher Teilaufgaben verteilt werden, sodass vermutlich von unterschiedlichen Teillernergebnissen in den Individuen auszugehen ist.

54 Die Begriffe ‚Diskurs‘ und ‚Gespräch‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Schreibgruppengespräche sind also Diskurse. Diskurse umfassen jedoch auch mündliche Kommunikation, die gemeinhin nicht als Gespräch aufgefasst wird, z. B. eine Vorlesung im Hörsaal.

55 Zu nennen sind hier nach Fischer (2002, S. 120 ff.) die soziogenetische Perspektive, die Perspektive der kognitiven Elaboration, soziokulturelle und situierte Perspektiven, die Perspektive des argumentativen Diskurses sowie die Perspektive der kollektiven Informationsverarbeitung. Sie unterscheiden sich jeweils in der Grundidee, zentralen Fragestellungen, dem Wissensbegriff, der Rolle, die dem Diskurs bei der Wissenskonstruktion zugeschrieben wird und der typischerweise verwendeten Methodologie. Die verschiedenen Perspektiven widersprechen sich nicht, sondern stellen „unterschiedliche Zugänge zu einem komplexen Phänomen“ dar (Fischer, 2002, S. 130). Gleich ist allen Perspektiven, die gemeinsame Wissenskonstruktion als Prozess und als Ergebnis der Kooperation zu verstehen. Dabei ist wichtig, die Wissenskonstruktion in der Gruppe von der mentalen Wissenskonstruktion im Individuum zu unterscheiden, da Wissen auch konstruiert werden kann, ohne dass alle Beteiligten das Wissen internalisieren.

sozial geteilt im Sinne des Gemeinsam-Habens und des Aufgeteilt-Seins, distribuiert in Werkzeugen und Begriffen (vgl. Fischer, 2002, S. 120).

Die Rolle des Diskurses besteht aus soziokultureller Perspektive darin, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit anderen Mitgliedern einer sozialen oder kulturellen Gruppe Wissen gemeinsam konstruieren. Wichtig für das Verständnis des Konzepts ist die Zone der nächsten Entwicklung des Individuums (Wygotsky, 1986). In dieser Zone können Lernende durch die Unterstützung anderer über ihren aktuellen Entwicklungsstand hinaus gehen, indem sie beispielsweise erfahreneren Gruppenmitgliedern Teile einer Aufgabe abgeben, die sie selbst noch nicht bewältigen können.

In der Lehr-Lern-Forschung wurden kollaborative und kooperative Lern- und Sozialformen wie die Gruppenarbeit breit beforscht. Häufig wurde nachgewiesen, dass das kooperative gegenüber dem traditionellen Lernen in Bezug auf die Leistung und auf die Persönlichkeitsentwicklung Vorteile bietet (siehe u. a. Slavin, 2000; Johnson et al., 2000; Hattie, 2010). Entsprechend ist die Gruppenarbeit eine an Hochschulen häufig eingesetzte Sozialform.

Die Schreibwissenschaft betrachtet, wie eingangs erwähnt, das kollaborative Lernen meist nach Bruffee (1999, 1984; vgl. dazu ausführlich Girgensohn, 2017, S. 97 ff.). Der Gedanke des kollaborativen Lernens entstand Ende der 1960er-Jahre in den USA aus politischen Beweggründen: Bildung sollte demokratisiert und von autoritären Sozialformen befreit werden (Bruffee, 1984, S. 636). In den 70er-Jahren entdeckten dann US-amerikanische Hochschullehrende wie Elbow (1973/1998) das kollaborative Lernen für sich (siehe Kapitel 1). Diesmal, weil sie nach einer Lösung suchten, wie sie „schwache“ Studierende unterstützen konnten, welche die üblichen Unterstützungsangebote nicht wahrnahmen (Bruffee, 1984, S. 637).⁵⁶Aus dieser Beobachtung heraus entstanden alternative Angebote zur traditionellen Hochschullehre wie das Peer-Tutoring und Gruppenarbeitsformen.

Der Nutzen des kollaborativen Lernens beim Schreiben und Schreibenlernen besteht nach Bruffee darin, dass solche Lernformen ein Gespräch stimulieren, das wiederum den Diskurs modelliert, durch den Expertengemeinschaften Wissen schaffen (1999, S. 53). Das Gespräch entsteht auf natürliche Weise, wenn Studierende miteinander über ihr Schreiben sprechen, zusammen schreiben, gemeinsam Texte überarbeiten, Texte vorlesen und mündliches Feedback einholen, die Texte anderer zusammenfassen oder schriftlich Text-Feedback geben. Lehrende können diese Situation initiieren. Durch das kollaborative Lernen haben Studierende Gelegenheit, in der Sprache, die sie mit ihren Peers teilen, zu erfahren, wie in der Wissenschaft und insbesondere in ihrer Disziplin im Gespräch Wissen produziert wird, also den diskursiven Prozess der Wissenskonstruktion zu erleben (ebd., S. 58). Damit wachsen sie allmählich in die akademische Kultur hinein, werden *enkulturiert*. In *transition communities*, in Gruppen von Gleichen, die sich kennen, fordern und stärken, erweitern die Studierenden ihre Kenntnisse und konstruieren dadurch Wissen, das eine größere Autorität in sich

⁵⁶ Dies deckt sich mit einer Beobachtung, die wir heute an der Hochschule machen. Es gibt vielfach attraktive Unterstützungsangebote, denen es an der Nachfrage mangelt, obwohl wenn der Bedarf vorab empirisch eruiert wurde. Daraus ergibt sich das Forschungsdesiderat: zu untersuchen, warum Angebote nicht wahrgenommen werden.

trägt, als es das Wissen eines Einzelnen vermag (ebd., S. 50). Letzten Endes führt das kollaborative Lernen an Hochschulen im Ideal – nicht nur unter Studierenden, auch zwischen Lehrenden und Studierenden sowie unter Lehrenden – zu Hochschulen, die nicht bloße Wissensfabriken sind, sondern Institutionen der Enkulturation, die den gesellschaftlichen Wandel fördern und eine ganzheitliche Bildung der Studierenden zu kritisch denkenden Bürger:innen ermöglichen (1999, S. xii).

An Bruffees Konzept des kollaborativen Lernens wird, wie Girgensohn herausarbeitet, aus den Reihen der Schreibdidaktik zweierlei kritisiert (2017, S. 103 ff.):

Zum einen merkt beispielsweise Gillam (1994) kritisch an, dass es sich hier weniger um eine fundierte Theorie handele als um eine nachträgliche, unkritische Rechtfertigung eines bereits etablierten pädagogischen Konzepts.⁵⁷ Tatsächlich bestätigte Bruffee, wesentliche Zusammenhänge zwischen Hochschullehre, sozialer Gruppenarbeit und Wissenskonstruktion erst im Nachhinein zusammengebracht zu haben (1999, S. xvi).⁵⁸ Ich halte es für unproblematisch – und auch nicht unüblich –, einen in der reflektierten Praxis wahrgenommenen und genutzten Zusammenhang erst später theoretisch zu fundieren. Hierdurch wird weder der Wert der Praxis noch die Richtigkeit der Begründung geschmälert.

Zum anderen wird, zum Beispiel von Grimm, kritisiert, dass das Konzept des kollaborativen Lernens nicht die bestehenden Wertesysteme und Strukturen (z. B. *whiteness*) insbesondere der Hochschulen hinterfrage, sondern Studierenden nur dabei helfen könne, mit diesen besser zurechtzukommen (1999, S. 12). Die von Bruffee gepriesene ‚Enkulturation‘ Sorge demnach nur für eine Anpassung an die herrschenden kulturellen Normen. Auch würde das Konzept unterstellen, dass Fleiß und Leistung für einen Bildungsaufstieg genügen, während in Wirklichkeit die Hochschule die weiße Mittelschicht strukturell privilegiere. Ich teile die Einschätzung, dass in Hochschule und Wissenschaft noch immer keine substanzielle Chancengleichheit besteht, auch wenn Diskriminierung in Deutschland andere Verlaufsformen nimmt als in den USA. Doch kann gerade das kollaborative Lernen im schreibdidaktischen Kontext emanzipatorisches Potenzial in sich tragen: Erstens fördert eine ausgebildete *literacy* das kritische Denken, mit dem Menschen den Status quo hinterfragen und gesellschaftliche Änderungen anvisieren (vgl. auch Bean, 2011; Kruse, 2017). Zweitens können die Studierenden in Settings des kollaborativen Lernens basisdemokratische Strukturen und symmetrische Interaktionsmechanismen erfahren und damit ein anderes Bildungssystem als die traditionellen hierarchischen Formate an der Hochschule in nuce erleben. Solche Erfahrungen müssen nicht, können aber eine Praxis

57 „Bruffee’s use of theory in relation to collaborative learning practice is uncritically justificatory: theory, specifically social constructionist theory, acts as a warrant or rationale for practices or rationales to which he is already committed. [...] As a result, Bruffee’s theoretical formulations of practice tend to be idealized, unproblematic and acontextual.“ (Gillam, 1994, S. 39).

58 „Only in 1989, when I began to write the first edition of this book and address a larger audience, did I begin to understand, under the rubrik of nonfoundational thought, the relationship among the three elements that concerned me—classroom teaching, social group work, and what we think knowledge is.“ (Bruffee, 1999, S. xvi).

anstoßen, die Institutionen reformiert⁵⁹. Insofern ist es gerechtfertigt, auf die Gefahr hinzuweisen, dass kollaborative Lernformen zu einer Anpassung an kritikable Strukturen führen können, eine sachliche Notwendigkeit sehe ich hierfür jedoch nicht. Im Gegenteil stelle ich – nicht zuletzt auch aufgrund praktischer Erfahrungen von mir und vielen Kolleg:innen –, bei Bruffees Konzept aufklärerisch-kritische Potenziale fest, die bei reflektierter Umsetzung emanzipatorische Bildungschancen bieten.

Aufbauend auf dem Konzept des kollaborativen Lernens ist das *situated learning* (Lave & Wenger, 2011) ein weiterer, für das Verständnis von Schreibgruppen fruchtbarer lerntheoretischer Zugang. Lave und Wenger beschreiben hier aus sozialkonstruktivistischer Perspektive, wie Lernen funktionieren kann. Von zentraler Bedeutung sind dabei die sogenannten *communities of practice* als die Situation, in der sich die für das Lernen essenzielle soziale Interaktion abspielt. In diesen Gemeinschaften entwickeln sich die Lernenden allmählich von *newcomers* zu *old-timers*. Stellt man sich die Gemeinschaft als Kreis vor, bewegen die *newcomers* mit zunehmender Reife von der Peripherie zum Zentrum. Ihre wachsenden Kompetenzen sind Teil einer sich entwickelnden, transformierenden Identität (ebd., S. 122). Motiviert werden diese Gemeinschaften durch den Wunsch nach Partizipation und Entwicklung. Das Konzept der *communities of practice* ist ein zentraler Gedanke des schreibdidaktischen Ansatzes der Academic Literacies (siehe Kapitel 2.3.3).

In der Idealvorstellung von Hochschule als einem Ort, an dem die Lernenden mit den Lehrenden gemeinsam forschen und gemeinsam an Texten arbeiten, um ihr Wissen an eine interessierte Fachöffentlichkeit zu kommunizieren, wären Schreibgruppen Runden von Autor:innen, die von- und miteinander lernen, motiviert durch ihren Wunsch, als Schreibende und Forschende zu reifen. Vielleicht glichen die Hochschulen zur Geburtsstunde des Seminars (siehe Kapitel 2.2.1) tatsächlich einmal dieser Vision. Die Realität sieht, wie in Kapitel 2.2 skizziert, anders aus. Studierende sind weitgehend isoliert von den Forschungs- und Schreibaktivitäten ihrer Lehrenden und schreiben meist allein an Themen, die ihnen vom Curriculum vorgegeben sind, bei denen es ihnen zuweilen schon schwerfällt, eine Fragestellung zu formulieren, da sie selbst keine Fragen zu dem Thema haben. Sie schreiben häufig ohne intrinsische Motivation. Die Frage ist nun, ob Schreibgruppen von Studierenden eigene, spezielle *communities of practice* darstellen können, in denen die Teilnehmer:innen versuchen, sich selbst „einen Reim zu machen“ auf die widersprüchlichen, komplexen Anforderungen des Schreibens, in denen es ihnen gelingen soll, als Lernende zu reifen.

Das kollaborative Lernen kann auch nachteilige Wirkungen hervorrufen, darauf hat bereits Bruffee hingewiesen:

59 In sozialen Bewegungen wird diese Form von Transformationshandeln unter dem auf Bloch, 1959/1995 zurückgehenden Stichwort ‚präfigurative Politik‘ diskutiert: „[...] zum einen wird Präfiguration als Bezeichnung für ein ethisches, nicht-konsequentialistisches Handeln verwendet, bei dem sich die Mittel des Handelns in Übereinstimmung mit den in den Zielvorstellungen verkörperten Normen und Idealen befinden; zum anderen wird damit die Schaffung von sozialen und politischen Beziehungen und Strukturen im Hier und Jetzt bezeichnet, die als Gegeninstitutionen zu den existierenden Verhältnissen und als Vorabbild einer erstrebten Gesellschaft fungieren und dadurch deren Gestalt und Machbarkeit demonstrieren sollen.“ (Sörensen, 2019, S. 34).

Organizing collaborative learning effectively requires doing more than throwing students together with their peers with little or no guidance or preparation. To do that is merely to perpetuate, perhaps even aggravate, the many possible negative efforts of peer group influence: conformity, anti-intellectualism, intimidation, and leveling-down of quality. (Bruffee, 1984, S. 652)

Zumindest aus dem Kontext Schule ist auch empirisch belegt, dass „die spontane, nicht strukturierte Kommunikation von Lernenden in Partner- und Gruppenarbeiten bezüglich der verwendeten Muster wie auch bezogen auf den Lerngegenstand nicht das erforderliche Qualitätsniveau aufweist“ (Heckt, 2009, S. 267). So wurde festgestellt, dass Aufgaben eher oberflächlich und schnell erledigt werden, Probleme nur insoweit erfasst werden, wie es für die Erledigung der Aufgabe erforderlich ist und somit die Verstehens- und Verarbeitungstiefe häufig unzureichend bleibt. Die Kommunikation reduziert sich auf den Austausch von knappen Aufforderungen, Aussagen und Satzfragmenten, schwächere und weniger selbstbewusste Gruppenmitglieder werden ausgegrenzt. Somit können gruppenspezifische Prozesse das Lernen aller oder einzelner Gruppenmitglieder beeinträchtigen. Unterschiedliche Sichtweisen oder Meinungsverschiedenheiten werden häufig umgangen, Konflikte nicht durch inhaltsbezogenes Argumentieren, sondern durch soziales Aushandeln bearbeitet (ebd., S. 267). Hierzu muss jedoch einschränkend bedacht werden, dass Partner- und Gruppenarbeiten in der Schule in einem Zwangskontext stattfinden. Auch beziehen sich die obigen Aussagen nicht auf die Optimierung eines eigenen (bewertungsrelevanten) Textes, sondern auf die gemeinsame Erledigung eines wie auch immer gearteten Arbeitsauftrags. Eine weitere mögliche unerwünschte Wirkung des kollaborativen Lernens wäre, dass die Lernenden falsches Wissen erwerben, verteilen und verstärken können. Inwieweit all dies auf studentische Schreibgruppen zutrifft, wird die vorliegende Arbeit am empirischen Material prüfen.

Mit diesem ersten Teil des dritten Kapitels konnte der Untersuchungsgegenstand theoretisch und anhand bereits vorliegender empirischer Untersuchungen präzisiert werden. Angesichts des dürftigen Forschungsstandes zu autonomen akademischen studentischen Schreibgruppen schien es dabei wie dargelegt geboten, Erkenntnisse aus verwandten Forschungsgebieten einzubeziehen, insbesondere zur Zielgruppe Promovierende. Im Folgenden nehme ich die mündliche Kommunikation im Allgemeinen sowie studentische Gespräche über das Schreiben im Besonderen in den Blick, um vor diesem Hintergrund die spätere Analyse der autonomen Schreibgruppengespräche verständlich zu machen.

3.2 Studentische Gespräche über das Schreiben

Wie in Kapitel 3.1.3 nachgezeichnet, wird allgemein davon ausgegangen, dass es die mündliche Kommunikation auf Peer-Ebene ist, die Schreibgruppen zu einem schreibdidaktisch interessanten Instrument macht. Aus diesem Grund stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit die Gespräche der Studierenden in den Schreibgruppen.

Schreibgruppengespräche sind Gespräche von Studierenden unter sich. Damit handelt es sich um eine erstmals in den Fokus genommene Form von akademischem Diskurs, die neben den traditionellen Formen wie Seminargesprächen, Prüfungsgesprächen oder Sprechstundengesprächen entsteht.

In allen Gesprächen über das Schreiben treffen mit Text und Gespräch zwei unterschiedliche Formen menschlicher Kommunikation aufeinander. Während beim Text eine *zerdehnte Kommunikation* (Ehlich, 1983; Rehbein, 2001, S. 928) vorliegt, d. h. eine Übertragung von Wissensinhalten von einer Sprechsituation in eine andere, zeitlich und/oder räumlich getrennte, wird beim mündlichen Diskurs „durch Aktanten als Wissensträger Diskurswissen *sur place* produziert“ (Rehbein, 2001, S. 937). Schriftsprache und mündliche Sprache unterscheiden sich wegen dieser Grundmerkmale der Sprechsituationen in vielen Bereichen. Für Schreibdidaktiker:innen muss daher die Tatsache von Interesse sein, dass sich die mündliche Kommunikation in Schreibgruppen auf Texte als zu begutachtende Objekte wie auch als Handlungsziel bezieht: In der Form mündlicher Kommunikation werden Eigenschaften schriftlicher Kommunikation erörtert.

Um die Besonderheiten von Schreibgruppengesprächen anhand des Datenmaterials genauer analysieren zu können, soll hier vorbereitend geklärt werden, wie Gespräche normalerweise ablaufen – zum einen generell und zum anderen bezogen auf studentische Teilnehmende und die Institution Hochschule, insbesondere Peer-Schreibberatungsgespräche und studentische Rückmeldegespräche.

3.2.1 Mündliche Kommunikation im Allgemeinen

Das Gespräch über das Schreiben ist insofern eine besondere Situation, als sich hier Menschen im Medium der Mündlichkeit auf ein Medium der Schriftlichkeit beziehen. Beiträge zur Mündlichkeit stammen aus der in Kapitel 4.6.1.2 vorgestellten Gesprächsforschung. Unter mündlicher Kommunikation wird mit Fiehler (2009, S. 26) die

Gesamtheit der kommunikativen Praktiken verstanden, in denen die *Verständigung* zwischen mindestens zwei Parteien durch verbale mündliche Kommunikation, körperliche Kommunikation und/oder Kommunikation auf der Grundlage visueller Wahrnehmungen und Inferenzen erfolgt.

Die gemeinten kommunikativen Praktiken sind „abgrenzbare, eigenständige kommunikative Formen, für die ihre Zweckbezogenheit und Vorgeformtheit konstitutiv sind und für die es alltägliche Bezeichnungen gibt“ (Fiehler, 2009, S. 29, siehe auch Dudenredaktion, 2016, S. 1180⁶⁰). Zur Realisierung einer Praktik bearbeiten Menschen je spezifische kommunikative Aufgaben: In einer Sprechstunde interagieren sie anders als in einem Gespräch mit der Thekenkraft in der Universitätsmensa. Diese konstitutiven Aufgaben können als ein Aufgaben- bzw. Handlungsschema dargestellt und beschrieben werden (Fiehler, 2009, S. 25).

⁶⁰ Fiehler (2009) entspricht im Wesentlichen dem Kapitel „Gesprochene Sprache“ in der Duden-Grammatik, in dem ebenfalls Fiehler eine zugängliche Zusammenfassung der pragmatischen Gesprächsforschung bis 2015 leistet (Dudenredaktion, 2016).

Im Gegensatz zu der zeitlich und räumlich „zerdehnten“ schriftlichen Verständigung wird ein Diskurs bestimmt als sprachliche Tätigkeiten von zwei oder mehr Akteuren „[...] die in ein einer Sprechsituation kopräsent sind“ (Rehbein, 2001, S. 928). Dabei erfolgt die mündliche Kommunikation „unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung [...], gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen: Sie ist *multimodal*.“ (Fiehler, 2009, S. 26 f.). Diese räumliche Identität und mediale Diversität ermöglichen den Einsatz der nonverbalen Kommunikationsmittel und der Intonation. Die wechselseitige Wahrnehmung erlaubt Zeigegesten und sprechbegleitende Gestik (ebd., S. 30). In natürlichen Gesprächen kommt es regelmäßig zu Wechseln der Sprecher-/Hörer:innenrolle. Da die mündliche Kommunikation immer situiert stattfindet, können auch Zeigewörter (wie *ich, hier, diese*) für die Orientierung der Hörer:innen im gegebenen Verweisraum eingesetzt werden (Zifonun et al., 1997, S. 311 ff.). Nur im Medium der Mündlichkeit besteht die Möglichkeit der direkten Kooperation zwischen Sprecher:innen und Hörer:innen⁶¹. Sie können unmittelbar aufeinander reagieren und die Aktivitäten der Hörer:innen – von Rückmeldepartikeln über zustimmendes Kopfnicken bis zu Einwänden – beeinflussen die Aktivitäten der Sprecher:innen.

Die mündliche Kommunikationsfähigkeit ist primär, d. h. Sprechen lernt man früher als Schreiben und scheinbar von selbst, den meisten Menschen fällt Sprechen deutlich leichter als Schreiben. Zugleich gilt die Schriftsprache überall als Realisierung der orthografischen und grammatischen Norm, woraus sich ein sogenannter *written language bias* entwickelt hat. Dieser bewirkt, dass das mündliche Sprechen als fehlerhaft oder abweichend wahrgenommen wird: „Die geschriebene Sprache tritt als Zensor der mündlichen auf und erteilt ihr das Verdikt, sie sei unrein, unzureichend, negativ zu bewerten“ (Ehlich, 1986a, S. 77 f.).

Eine theoretische Betrachtung löst sich von solchen normativen Orientierungen. Seitdem mündliche Kommunikation eigenständig analysiert wird, weiß man, dass auch sie eine Ordnung auf mehreren Ebenen aufweist („order at all points“ nach Sacks, 1984, S. 22). Auf der Grundlage derselben lexikalischen und grammatischen Eigenschaften der Sprache sind die Regeln der mündlichen Kommunikation von denen der geschriebenen teilweise unterschieden. Regeln existieren vor allem für:

- die Produktion einzelner Äußerungen, es gibt Formulierungsregeln, Gewichtungsmöglichkeiten, Stimmungen können kommuniziert werden u. a.,
- die Abfolge von Äußerungen, den Sprecherwechsel (*turn-taking*),
- das sprachliche Handeln (Handlungsschemata bzw. -muster und Ausdrucksformen).

Diese Regeln sind leichter variabel, an Kontexte und äußere Bedingungen anpassbar, zugleich deutlich weniger normativ als die Regeln schriftlicher Sprache. Während in der schriftlichen Kommunikation tendenziell alles verbalisiert werden soll, was für das Verstehen der Leser:innen wichtig ist, kann in der mündlichen Kommunikation vieles

⁶¹ Eine Ausnahme bildet der Chat. Er ist darin besonders, dass er zwar medial schriftlich ist, aber konzeptionell mündlich und die Beteiligten folglich ebenfalls unmittelbar aufeinander reagieren können.

ausgelassen und der „Mitkonstruktion des Hörers überlassen“ werden (Rehbein, 2001, S. 929).

Die Ordnung mündlicher Kommunikation zeigt sich beispielsweise in den Formulierungsverfahren, die zusammenspielen, wenn ein Gesprächsbeitrag produziert wird. Nach Fiehler (2009, S. 44) sind dies vor allem drei Gruppen von Formulierungsverfahren:

- Darstellungsverfahren, mit denen Sprecher:innen ihre Inhalte auf eine bestimmte Weise formulieren,
- Problembearbeitungsverfahren, mit denen Sprecher:innen anzeigen, dass sie z. B. ein Formulierungsproblem haben und es bearbeiten,
- Verfahren der Verständnissicherung, die das Verstehen der mitgeteilten Inhalte absichern sollen.

Anders als im Schreibprozess, in dem alles reflektiert und revidiert werden kann, ist einmal Gesagtes irreversibel und hinterlässt auch bei Korrektur Spuren in der mentalen Verarbeitung der Gesprächspartner.

Die oben angesprochene Funktion der Sicherung des (richtigen) Verstehens erfüllen auch andere auffällige Merkmale mündlicher Kommunikation, z. B. bestimmte, an die Äußerung angeschlossene Wörter, die das Bedürfnis der Sprechenden zeigen, Einverständnis mit den Adressat:innen zu erzielen, sogenannte Rückversicherungssignale wie: *ne?*, *nicht?*, *nicht wahr?*, *oder?*. Die Angesprochenen fühlen sich normalerweise dann nicht zu einer Bestätigung mit *Ja/Nein* verpflichtet, wohl aber zu einer Antwort, die ihre Stellung zur Vorgängeräußerung klarstellt.

Die Anforderungen, die die Versprachlichung mentaler Konzepte an die Sprecher:innen stellt, können dazu führen, dass begonnene Satzkonstruktionen nicht oder anders als geplant beendet werden. Da die Sprecher:innen an mehreren Formulierungsverfahren gleichzeitig arbeiten, kommt es in Gesprächen häufig zu Selbstkorrekturen, in der Gesprächsforschung als *Reparaturen* (vgl. Egbert, 2009) bezeichnet, die oft Formulierungsabbrüche implizieren. Diese sind in der hier gewählten Verschriftlichung an Brüchen in der Satzkonstruktion erkennbar, die in den Transkripten mit einem Schrägstrich (\) markiert werden (siehe Transkriptauszug 1):

Transkriptauszug 1: Selbstkorrektur – Gespräch 3 [134]

Stefan⁶²: Ich habe jetzt nicht verstanden, das das\ also, ich weiß auch nicht, wie du das dann machen möchtest?

Typisch für mündliche Kommunikation ist es auch, als Hörerin Formulierungen gedanklich zu verarbeiten, die man nicht vollständig hört. Die Hörer:innen stellen dann Hypothesen auf über das Gemeinte, die sich später bestätigen, verworfen bleiben oder auch offenbleiben.

62 Dieses und andere Beispiele stammen aus den in Kapitel 5 analysierten Schreibgruppengesprächen. Ebenfalls in Kapitel 5 werden die Sprecher:innen und der Kontext der Gespräche vorgestellt. An dieser Stelle dienen die Ausschnitte aus den Transkripten der Illustration allgemeiner Verfahren mündlicher Kommunikation.

In der mündlichen Kommunikation treten deutlich mehr Vagheitsindikatoren auf als beim Schreiben. Es handelt sich dabei um mündlich verbreitete Ausdrücke und Ausdruckskombinationen, die semantisch unklare Bezüge herstellen, wie *irgendwie*, *irgendwo*, *und so, so, sozusagen* (vgl. Delettres & Jallerat-Jabs, 2008). Das betrifft meist eine Stelle, an der eine sachlich-informative Vervollständigung der Äußerung nötig wäre oder erwartet werden könnte. Sie signalisieren Unsicherheit über Details der Aussage oder auch höfliche Zurückhaltung gegenüber Andersdenkenden, je nach Gesprächssituation. Mit einem *und so* am Ende der Äußerung deutet die Sprecherin an, dass eine Liste noch weitergeführt werden könnte, sie setzt dann aber darauf, dass der Hörer selbst Fehlendes ergänzen kann. Mit einem *irgendwie* wird häufig sogar eine gewisse Distanzierung der Sprecherin vollzogen, etwa in dem Sinne von: ‚Ich weiß zwar nicht genau Bescheid, kann oder will mich aber um Genaueres nicht kümmern‘.⁶³

Vagheitsindikatoren treten nicht nur in Assertiven, also beim Wissenstransfer, auf, bei denen sie den Wahrheitsanspruch schwächen. Auch in Vorschlägen (Transkriptauszug 2) und Ankündigungen (Transkriptauszug 3) wird gelegentlich auf diese Weise Unsicherheit signalisiert:

Transkriptauszug 2: Vagheitsindikator in Vorschlag – Gespräch 3 [246]

Maria: Ich würde irgendwie das mit reinbringen, dass [...]

Transkriptauszug 3: Vagheitsindikator in Ankündigung – Gespräch 4 [92]

Danielle: Ja ich\ ich müsste es vielleicht noch\ doch nochmal um\ ummodelln. Oder dann erklären oder irgendwie so, aber-

Diese Kategorie von Ausdrücken ist bei mündlicher Kommunikation schon deshalb erwartbar, weil die beim Sprechen benötigte Schnelligkeit der Formulierung es oft erschwert, alle nötigen Wissensbestandteile und den passenden Wortschatz gleichzeitig präsent zu haben.

Wesentliche Beiträge der Ethnografie und der Diskursforschung betreffen die Organisation des Sprecherwechsels (*turn-taking*). Diese Regularitäten erklären, warum natürliche Gespräche ohne Moderation auskommen, auch wenn die Rollen von Sprecherin und Hörerin immer wieder neu verteilt werden. Die wichtigsten Verfahren der Sprecherauswahl sind (vgl. Dudenredaktion, 2016, S. 1245):

- a) Selbstwahl: Nach einem Redebeitrag kann eine andere Sprecherin an einem übergaberelevanten Punkt den Turn übernehmen – die schnellste bekommt ihn; oder die bisherige Sprecherin redet, wenn niemand das Rederecht beansprucht, einfach weiter;
- b) Fremdwahl, d. h. die nachfolgende Sprecherin bekommt durch Aufforderung oder durch eine adressierte Frage den Turn.

⁶³ *irgendwie* wird außer als Vagheitsindikator auch bei Formulierungsschwierigkeiten, als Unerklärbarkeitsmarker sowie zur Abschwächung oder Exemplifizierung eingesetzt (Delettres & Jallerat-Jabs, 2008).

Parallele Selbstwahl und Frühstart eines Sprechers führen zu zeitweise überlappenden Redebeiträgen, wobei sich meist eine Sprecherin durchsetzt bzw. einer Sprecherin das Rederecht überlassen wird. Probleme mit der Ordnung des Sprecherwechsels können dann auftreten, wenn Konflikte ausgetragen werden und wenn mit großem Engagement oder hoher emotionaler Beteiligung gesprochen wird. Dann kommt es typischerweise auch zu Unterbrechungen eines Beitrags, ohne dass die Sprecherin „fertig“ ist, d. h. ihre Intonation zeigt noch keinen übergaberelevanten Punkt an. Im Transkript wird die gleichbleibende Tonhöhe am Ende eines Beitrags durch einen Gedankenstrich – markiert, siehe Transkriptionsauszug 4):

Transkriptauszug 4: Gleichbleibende letzte Tonhöhenbewegung – Gespräch 4 [258–259]

Maria: Also ich hatte das als PDF-Datei. Und so habe ich dann auch-

Leyla: (unterbricht) Ich dachte Word, weil man halt reinschreiben kann, lieber nicht. Und PDF kannst du ja nicht mehr \ist ja \ oder du gibst Word als schreibgeschützt ab. Weiß ich jetzt auch nicht (..)

Gruppengespräche zeichnen sich in einem sehr allgemeinen Sinn durch Kooperativität aus⁶⁴. Dies drückt sich in „natürlichen“, informellen Gesprächen darin aus, dass oft zwei oder mehr Teilnehmer:innen die Sprecher:innenrolle übernehmen wollen, was sich an parallelem Sprechen zeigt, ohne dass dadurch Konflikte entstehen. Zudem nehmen die Zuhörer:innen während der Rede einer anderen Gesprächsbeteiligten nicht die passive Rolle einer bloßen Rezipientin ein, sondern geben Rückmeldungen verschiedenster Art, oft kurze bestätigende bzw. mitfühlende Bemerkungen (Liedke, 1996, S. 42). Die von Hörer:innen am häufigsten verwendete Art der Rückmeldung sind die Partikel⁶⁵ *hm* bzw. *mhm*. Sie bildet eine Klasse von Elementen, „die sich inhaltlich durch ihre Bedeutung, formal durch den Tonverlauf und die Anzahl der Silben unterscheiden“ (ebd., S. 42). Je nach Kontext und Intonation steht *hm* für Ermunterung (*sprich weiter; ich höre zu; ich verstehe; ich weiß, wovon du sprichst*), Zustimmung (*das hatte ich mir gedacht; das finde ich auch; genauso ist es*), ein Verstehensproblem oder die Überwindung eines Verstehensproblems (ebd., S. 42, siehe auch Ehlich, 2007b).

Häufig werden in Gesprächen auch Interjektionen wie *oh*, *uh*, *ah* verwendet, die meist Überraschung signalisieren (siehe Ehlich, 1986b). Ihre Bedeutung hängt auch von der Stimmlage der Sprecherin ab: ‚hell‘ bzw. ‚dur‘ kennzeichnet etwas Vorhergehendes als allgemein angenehm, ‚dunkel‘ bzw. ‚moll‘ etwas als unangenehm“ (Liedke, 1996, S. 42). Bedeutungen können umfassen: *Das hätte ich nicht gedacht, das ist aber schade, Wie wundervoll, Ach, so ist das. Jetzt verstehe ich deine negative Einschätzung., Wie unangenehm, Das ist ja Klasse!* (ebd., S. 42).

Neben den Interjektionen finden sich in Gesprächen auch feste lexikalische Wendungen als unterstützende Zwischenbemerkungen (Liedke, 1996, S. 42 f.). Dies können Formen oder Formeln sein, die eine Übereinstimmung zwischen den Ausführungen der Sprecherin und der Meinung der Hörerin ausdrücken: *finde ich auch, stimmt.*

64 Konfliktgespräche sind ein Sonderfall, der hier nicht berücksichtigt wird.

65 Partikeln sind in der Grammatik kleine unveränderliche Wörter.

Darunter fällt auch die Wiederholung von vorher Gesagtem, ergänzt um ein *ja*. Eine weitere Form von Zwischenbemerkungen stellen Ausdrücke dar, die Überraschung, Verwunderung, Bewunderung oder Solidarität thematisieren. Das kann durch die Wiederholung von Teilen des Gesagten in überraschter Stimmlage ausgedrückt werden, oder auch durch Bemerkungen wie *toll!*, *Wahnsinn!*; *Das ist heftig!* (ebd., S. 42).

In Gesprächen mit vier oder mehr Teilnehmenden kommt es manchmal zum Aufteilen der Gruppe auf zwei parallele Gespräche. Dieser Prozess wird auch als Schisma-Bildung bezeichnet (Schising nach Egbert, 1993; 1997). Dabei führt ein Teil der Gruppe das vorher existierende Gespräch weiter, während ein anderer Teil ein eigenes Gespräch beginnt. Dieser für eine Gruppe eher bedrohliche Fall ist zu unterscheiden von dem Auftreten eines (zeitweisen) Nebendiskurses, bei dem sich Einzelne vorübergehend ausklinken, ohne den Gesamttablauf stören zu wollen.

In natürlichen Gesprächen können die Themen mehrfach und spontan wechseln. Diskursanalysen zu verschiedenen beruflichen Gesprächstypen haben ergeben, dass auch in der Arbeitskommunikation „Erlebens- und Emotionsthematisierungen, Klatsch oder Erzählungen eingelagert“ sein können (Dudenredaktion, 2016, S. 1196).

Bei höherer emotionaler Beteiligung kommt es u. a. zu sogenannten Kumulationen, die vor allem der Sicherstellung des Adressatenverstehens dienen, wie in mehreren Äußerungen von Leyla, zusammengefasst in Transkriptauszug 5:

Transkriptauszug 5: Kumulationen – Gespräch 3 [126, 153, 240]

Leyla: Danke, das ist sehr, ähm, vielen, vielen Dank.

Leyla: Nein, nein, nicht für euch [...]

Leyla: Ja, genau, so ist es. Genauso ist es.

Im Gruppendiskurs verschaffen sich die Sprecher:innen das Wort oder auch eine Art „Neustart“ innerhalb ihres Redebeitrags, indem sie die Gesprächspartikel *also* voranstellen. Damit wollen sie keinen logischen Zusammenhang ansprechen, wie das bei einem satzinternem *also* der Fall ist (schlussfolgernd). Ein vorangestelltes *also*, meist erkennbar an einer kurzen nachfolgenden Pause, wird als „Startsignal“ klassifiziert (Dudenredaktion, 2016, S. 601).

Ein Sonderfall situationsbezogener Kommunikation ist die sogenannte Metakommunikation. Der Gesprächsverlauf oder das Gesprächsverhalten der Teilnehmenden wird dann zum Gegenstand des Gesprächs, meist deshalb, weil Probleme auftreten (Dudenredaktion, 2016, S. 1195).

3.2.2 Sprecher:innen und ihre Selbstinszenierung

Ethnographische Studien zu Studierenden zeigen, dass Studierende typische studentische Praktiken ausüben, mit denen sie sich als ‚Studierende inszenieren‘ – was in diesem Feld als *being student* bezeichnet wird. So untersuchte Garfinkel (2002) die Strukturen einer Vorlesung und beschrieb dabei ausgewählte studentische Praktiken wie z. B. „Platz nehmen“, „Fragen“ oder „zu spät kommen“. Auch wenn ich mich in der vorliegenden Studie auf die verbale Interaktion konzentriere, erscheint der Bezug auf

die Erkenntnisse solcher Interaktionsstudien als Folie für die Analyse der Schreibgruppengespräche gewinnbringend.

In Interaktionsanalysen von Seminaren und Tutorials, aber auch durch die Analyse von Gesprächen in informellen Settings zu Hause beim Fernsehen, in der Universität auf dem Gang und bei der Online-Interaktion zeigt sich, dass Studierende ihre Vorbereitung und ihr Engagement mit akademischen Anforderungen verbal herunterspielen, minimieren oder ironisieren (Benwell & Stokoe, 2005; Stokoe et al., 2013). Die Studierenden möchten nicht mit ihren Leistungen „angeben“ und vermeiden es, Zuschreibungen wie „Cleverness“ oder „Fleiß“ zu provozieren oder Lob anzunehmen. Sie präsentieren sich in verschiedenen Situationen konsistent als Personen, die sich – oft ironisch – von den Anforderungen distanzieren. *Being too clever* oder *engaged* scheint innerhalb der von britischen Studierenden mitkonstituierten akademischen Kultur als problematisch empfunden werden, kurz: Das Sichtbarwerden von Leistung wird abgewertet und abgelehnt. Studierende nehmen auf diese Weise eine instrumentelle Haltung gegenüber ihren akademischen Leistungen und Bildungsaufgaben ein, die durchaus paradox ist. Sie sind Studierende und wollen Studierende sein, aber ohne sich den Anforderungen unterzuordnen:

(...) being unprepared, ironic and unenthusiastic appears to be a pervasively normative stance. Displaying the opposite of these is socialized ‚out‘ of, and decoupled from, ‚being a student‘. (Stokoe et al., 2013)

Dies deckt sich mit einer Studie von Heinzel et al. (2019), die für deutschsprachige Studierende zeigt, wie Praktiken des studentischen Tuns beim *doing group work* aussehen. In den von ihnen beobachteten Arbeitsgruppen wird das Handlungsproblem, ein Protokoll zu erstellen, aktiv „in Form eines notwendigen Minimums“ (Tyagunova, 2017, S. 258) bewältigt. Das heißt, bei der kollaborativen Erledigung der Protokolltätigkeit wird bei der Verteilung der Aufgaben unter den Studierenden delegiert, ausgelastet, spielerisch vergeben oder unter Tauschbedingungen übernommen (nicht aber abgelehnt), bei der Durchführung verhalten sich die Studierenden pragmatisch, erleichtern sich die Arbeit durch Hilfsmittel oder kürzen sie ab (Heinzel et al., 2019, S. 84). Heinzel et al. schließen mit ihren Beobachtungen für Studierende an das an, was Breidenstein als „Schülerjob“ (2006, S. 11) bezeichnet: Die Schüler:innen erledigen ihre Aufgaben und Verpflichtungen routiniert und pragmatisch, ohne sich damit tiefer gehend auseinanderzusetzen, aber auch ohne Sinn und Legitimität zu hinterfragen. Dies deckt sich mit den oben gemachten Beobachtungen über die negativen Begleiterscheinungen des kollaborativen Lernens in der Schule (siehe Kapitel 3.1.3).

Auch Tyagunova befasst sich ethnomethodologisch mit studentischen Praktiken, indem sie untersucht, wie Studierende „ihre Partizipation am universitären Seminar organisieren und das Seminargeschehen ihrerseits regulieren“ (Tyagunova, 2017, S. 9). Sie zeigt, wie sich die Studierenden widerständig zu den institutionellen Vorgaben der Seminarteilnahme und -interaktion stellen, indem sie Praktiken wie „Rausgehen“, „Online gehen“, „Schlafen“, „Sachen vor Beendigung der Stunde zusammenpacken“ oder „Jacke anziehen“ zur Schau stellen.

Bei der Analyse der studentischen Schreibgruppen ist interessant, wie dieses *being student in front of other students* in Abwesenheit einer Lehrperson in der autonomen Schreibgruppenarbeit aussieht.

3.2.3 Gespräche von Studierenden über das Schreiben

Die Schreibgruppengespräche sind eine Form von akademischem Diskurs. Sie fallen in die Kategorie Kommunikation in Bildungseinrichtungen (vgl. für einen Überblick Sucharowski, 2001), genauer zum Feld Wissenskommunikation in der Hochschule (Bachmann-Stein, 2018). Der gesellschaftliche Zweck von Hochschulen, Wissen zu erarbeiten und zu vermitteln, erfolgt im Diskurs: Hochschulen gehören zu den sprach- und kommunikationsintensiven Institutionen (Ehlich & Rehbein, 1986). Neben den an der Hochschule vertretenen Textsorten sind demzufolge auch die typischen Gespräche für die Forschung von Interesse. Aus dem Bereich des akademischen Diskurses untersuchten Bourdieu et al. (1994) beispielsweise, inwieweit Studierende die Sprache ihrer Hochschullehrer:innen verstehen oder Baudelot (1994) wie Studierende in Prüfungen sprechen. Auch im deutschsprachigen Raum zählen zu den Gesprächsformen an Hochschulen, die bereits untersucht wurden, in der Regel Gespräche, in denen der institutionelle Charakter der Hochschule deutlich wird: z. B. Seminare, Sprechstunden, Prüfungen (z. B. Boettcher & Meer, 2000; Meer, 2019), oder auch mündliche Referate (Guckelsberger, 2009). Meist handeln die Akteur:innen in asymmetrischen Rollen. Ausnahmen – und damit von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit – sind die bereits besprochene Studie von Heinzel et al. (2019), die Gruppenarbeitssituationen von Studierenden an der Hochschule untersuchten (siehe Kapitel 3.2.2), und die Arbeit von Grieshammer zum Text-Feedback in der Peer-Schreibberatung (2017b, mehr dazu auch in Kapitel 3.2.2).

Schreibgruppengespräche sind wenig untersucht, sodass zur Annäherung an das Thema im Folgenden zwei verwandte Situationen, in denen Studierende über das Schreiben sprechen, genauer betrachtet werden: studentische Rückmeldegespräche und Peer-Schreibberatungsgespräche. Die Zusammenstellung gesprächsanalytischer und linguistischer Erkenntnisse zu diesen Kommunikationstypen nutze ich bei der späteren Gesprächsanalyse der Schreibgruppengespräche als Bezugsgröße. Dadurch lässt sich bestimmen, ob das, was in Schreibgruppen passiert, für diese spezifisch ist, ob und inwiefern Ähnlichkeiten zwischen den „laienhaften“ Schreibgruppen und den „professionellen“ Schreibberatungen sowie zwischen reinen Rückmeldegesprächen, sonstigen studentischen Lerngruppen und eben Schreibgruppengesprächen bestehen.

Eine zentrale Form des Gesprächs über das Schreiben an der Hochschule ist das Gespräch in der Peer-Schreibberatung, im US-amerikanischen Kontext meist als Peer-Tutoring bezeichnet. Die Peer-Schreibberatung ist ein häufiges, teilweise auch das zentrale Angebot von Schreibzentren⁶⁶ (vgl. Kapitel 2.2.4). Hier beraten Schreib-Peer-Tutor:innen, die selbst Studierende sind, andere Studierende zu Themen rund um das akademische Schreiben. Die Beratung kann im Fach erfolgen, ist aber häufig fächerübergreifend konzipiert. Die Tutor:innen durchlaufen meist vor Beginn der Tätigkeit

66 Vgl. den ausführlichen Forschungsüberblick zur Peer-Schreibberatung bei Grieshammer (2017a, S. 39–56).

eine etwa 100 Stunden⁶⁷ umfassende Ausbildung, die Inhalte in den Bereichen Schreibdidaktik und -beratung abdeckt. Diese Art der Beratung ist idealiter nicht-instruierend, lösungs- und ressourcenorientiert, personenzentriert, kontextorientiert, ergebnisoffen und gilt im schreibdidaktischen Kontext als eine Form des kollaborativen Lernens auf Augenhöhe (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016). Die Gesprächsführung durch die Tutor:innen soll, so die mittlerweile auch viel kritisierte Theorie, minimalistisch (Brooks, 1991) bzw. nicht direktiv (Rogers, 2012) erfolgen. Typisch für diese nicht-direktive Schreibberatung sind sprachliche Handlungen wie Fragenstellen, aktives Zuhören, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Beobachten und Spiegeln, Berichten von eigenen Erfahrungen bis hin zu Herausfordern und Konfrontieren (vgl. etwa Grieshammer et al., 2016, S. 155). Voraussetzungen sind dafür aufseiten der Beraterin Zuwendung zur Sprecherin und Aufmerksamkeit für ihre Äußerungen (Widulle, 2012, S. 104).

In der Praxis werden die geforderten Normen der Hierarchiefreiheit, Gleichberechtigung und Kollaboration häufig nicht erreicht oder die dahin gehenden diskursiven Praktiken und Verhaltensweisen nicht konsequent angewendet (Babcock et al., 2012, S. 59 ff.)⁶⁸. Tutor:innen nutzen in der Beratung Techniken der nicht-direktiven Gesprächsführung wie Fragenstellen mitunter dafür, ihre Autorität zu demonstrieren, indem sie beispielsweise Fragen stellen, deren Antwort sie bereits wissen (Stachera 2003; Roswell 1992, beide zit. n. Babcock et al., 2012, S. 42 ff.; vgl. auch die Ausführungen zu Examens- und Regiefragen in Kapitel 4.6.2.4.2). Diese Sorte Fragen kann als unehrlich empfunden werden und deshalb den Verlauf der Kommunikation schädigen (Hunter 1993, zit. n. ebd., S. 42 ff.). Die Asymmetrie in der Peer-Schreibberatung zeigt sich auch häufig am Redeanteil, der bei den Tutor:innen höher liegt als bei den Ratsuchenden (Cardenas 2000, zit. n. ebd., S. 42 ff.). An beiden Befunden zeigt sich, dass Tutor:innen zumindest Gefahr laufen, ungewollt das Verhalten von Lehrpersonen zu imitieren. Letztlich ist die Frage nach der Asymmetrie den Schreibberatungsgesprächen nicht pauschal zu beantworten. Inwieweit tatsächlich eine gleichberechtigte Kollaboration stattfindet, hängt von den Kontextbedingungen ab. So hat beispielsweise das Verhalten des Ratsuchenden einen Einfluss: Je passiver die Ratsuchenden, desto direkter die Beratenden (ebd., S. 62 ff.). Auch die Studie von Girgensohn und Voigt zum Peer-Tutoring bei nicht-muttersprachlichen Ratsuchenden zeigt die Grenzen eines nicht-direktiven, minimalistischen Tutoring-Ansatzes (2015). Die Studien offenbaren ein Dilemma der Peer-Schreibberatung: „Symmetrie“ wird von schreibdidaktischer Seite als Postulat aufgestellt⁶⁹ und in der Ausbildung der Schreib-Peer-Tutor:innen als Anforderung vermittelt, gleichzeitig sehen sich die Tu-

67 Dieser Umfang variiert je nach den personellen Ressourcen der Schreibzentren, die im deutschsprachigen Raum häufig eher kleine Einrichtungen mit meist einem bis vier Mitarbeiter:innen darstellen (vgl. Hoffmann, 2019).

68 In ihrer Metastudie qualitativer Studien zur Schreibberatung im Kontext Schreibzentrum synthetisieren Babcock und Thonus (2012) eine Vielzahl von Studien, häufig im Rahmen von Qualifikationsarbeiten, die schwer zugänglich sind. Aus diesem Grund werden im Folgenden viele dieser Studien aus zweiter Hand zitiert.

69 „It is writing center dogma or formalism that that [sic!] tutors should adopt a student-centered or collaborative approach to tutorials and very little research or, indeed questioning of such a stance has occurred“ (Babcock et al., 2012, S. 3; siehe als eine der wenigen Ausnahmen Shamoon und Burns, 1995).

tor:innen in der Beratung einer Situation ausgesetzt, in der sie auch Lehraufgaben ausführen und dies seitens der Ratsuchenden auch von ihnen erwartet wird.

Aus der Schreibzentrumsforschung kommen weitere Ergebnisse zur mündlichen Kommunikation in der Schreibberatung mit Schreib-Peer-Tutor:innen:

Lob in Schreibberatungsgesprächen hat positive und negative Seiten. Vonseiten der Tutorin sorgt es einerseits dafür, dass eine vertrauensvolle Beziehung entsteht und sich die Ratsuchenden ihrer Stärken bewusst werden (Bell 1989; Haas 1986, beide zit. n. Babcock & Thonus, 2012, S. 45 ff.). Lob kann aber auch Autorität signalisieren, weil es impliziert, dass die Tutorin die Zustimmung auch verwehren kann (Nicholas 2002, zit. n. Babcock et al., 2012, S. 46). Auch wird Lob genutzt, um Empathie auszudrücken und die Ratsuchende zu ermutigen (McInerney 1998, zit. n. ebd., S. 54). In Schreibberatungsgesprächen als Höflichkeitsstrategie eingesetzt, kann Lob aber auch missverstanden werden, sodass im Anschluss negatives Feedback nicht mehr ernstgenommen wird (Bell & Youmans, 2006).

Lachen kann in Schreibberatungsgesprächen Peinlichkeit signalisieren oder einen Themenwechsel einläuten (Statcher 2003, zit. n. Babcock et al., 2012, S. 48). Es kann die Atmosphäre verbessern (Ritter 2002, zit. n. ebd., S. 48), ein Gefühl von Solidarität erzeugen (Haas 1986, zit. n. ebd., S. 48) und schwierige Situationen auflösen (Boudreaux 1998, zit. n. ebd.). Lachen wird häufig im Zusammenhang mit Kritik eingesetzt: Es macht sie leichter zu akzeptieren (Thonus 1998, zit. n. ebd., S. 55). Des Weiteren bauen Ratsuchende und Tutor:innen über eine Reihe von vorwiegend unbewusst eingesetzten linguistischen Strategien eine Verbindung auf. So imitieren Tutor:innen oft die Syntax der Ratsuchenden oder deren spielerischen Umgang mit Sprache, um Bestätigung und Verständnis auszudrücken (Blau et al., 1998). Ausdrücke, die den Geltungsanspruch der Aussage vermindern, wie „ich denke“ und „du könntest“ werden von Tutor:innen eingesetzt, um Kritik abzuschwächen und nicht-direktiv zu erscheinen (Thonus 1998, zit. n. Babcock et al., 2012, S. 55). In anderen Fällen können sie – ebenso wie das Lachen – den Eindruck von Solidarität verstärken (Ritter 2002, zit. n. ebd., S. 55).

Small Talk, also z. B. Gespräche über Hobbys, Familie oder Sonstiges, nicht unmittelbar Schreible relevantes, kann eine Verbindung schaffen zwischen Tutorin und Ratsuchender. Fehlender Small Talk kann auch Unbehagen ausdrücken (Ritter 2002, zit. n. ebd., S. 50). Dies kommt häufiger in Schreibberatungen mit Nicht-Muttersprachler:innen vor. Sitzungen mit Small Talk wurden von den Beteiligten positiver bewertet als solche ohne (Thonus 1998, zit. n. ebd., S. 50).

In Schreibberatungsgesprächen findet häufig Text-Feedback statt, insofern ähneln sie Rückmeldegesprächen. Häufig sind die Interaktionen aber auch weniger oder gar nicht textbezogen, wie in Beratungsgesprächen üblich, die gesprächsanalytisch weitgehend gut untersucht sind. In Beratungsgesprächen werden nach allgemeinem Verständnis ein Problem eines:r Ratsuchenden und mögliche Lösungen verhandelt. Im Kern läuft eine Beratung wie folgt ab:

Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäf-

tigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS. (Kallmeyer, 2000, S. 228)

Grundlegend unterschieden werden Beratungen nach ihrem Ziel. So gibt es Beratungen, in denen die Vermittlung von Informationen und Wissen im Vordergrund steht, und Beratungen, in denen der Ratsuchende im Prozess beraten oder begleitet wird und entsprechend als Person im Mittelpunkt steht (Kallmeyer, 2000, S. 228). Entsprechend gibt es Unterschiede in den Beratungsansätzen. So ist es Teil der systemischen Beratungsphilosophie, die auch der prozessorientierten Peer-Schreibberatung, wie sie in Schreibzentren meist praktiziert wird, zugrunde liegt, gerade keine Lösungen vorzuschlagen, sondern die Ratsuchenden dabei zu unterstützen, selbst eine Lösung zu finden (ebd., S. 228).

Aus linguistischer Perspektive wurde der Kommunikationstyp Beratung seit den 70er-Jahren im Hinblick auf Muster und typische Praktiken beforcht (z. B. Wunderlich, 1981; Kluck, 1984; Nothdurft, 1984; Nothdurft et al., 1994; Kallmeyer, 2000). Der Handlungsplan ‚Beraten‘ besteht aus der Bearbeitung folgender Teilziele (vgl. Nothdurft et al., 1994, 10 ff.):

- Situationseröffnung mit Instanzeinsetzung durch Ratsuchende und Beraterin,
- Problempräsentation durch die Ratsuchende,
- Entwicklung einer Problemsicht durch die Beraterin, darunter
 - die Feststellung des Problemsachverhalts und die Problemdefinition durch die Ratsuchende und die
 - Festlegung des Beratungsgegenstands durch Ratsuchenden und Beraterin,
- Lösungsentwicklung durch die Beraterin,
- Lösungsverarbeitung durch die Ratsuchende,
- Vorbereitung der Realisierung durch Ratsuchende und Beraterin,
- Situationsauflösung durch Ratsuchende und Beraterin.

Dabei sind im Beratungsverlauf Schleifen typisch, d. h. die Bearbeitung eines Teilziels wird häufig unterbrochen, um ein im vorherigen Verlauf bearbeitetes Teilziel wieder aufzugreifen.

Als *Rückmeldegespräche* werden im Folgenden Situationen bezeichnet, in denen eine Person einer anderen Person Feedback⁷⁰ zu einem Text gibt. Rückmeldungen sind typischer Teil von Schreibberatungsgesprächen und Schreibgruppengesprächen. Beim Rückmeldegespräch sind die Textproduzentin und eine andere Person, beispielsweise eine Kommilitonin, anwesend. Beide beziehen sich im Medium der Mündlichkeit auf einen Text. Im Gespräch wird die sonst vorherrschende „zerdehnte“ Kommunikationssituation des Textes aufgehoben. Die Feedback-gebende Person verbalisiert ihre Leseindrücke, sodass die Schreiberin diese in ihrer Überarbeitung des Textes berücksichtigen kann. Die Schreiberin erhält dadurch einen Einblick in das Textverstehen einer Leserin, der ihr normalerweise verwehrt bleibt.

70 Rückmeldung und Feedback werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Mit ihrer Untersuchung von *Rückmeldegesprächen von Studierenden* hat Schindler (2012b) erstmals die Diskursart ‚Rückmeldegespräch‘ in der deutschsprachigen Literatur beschrieben. Sie ordnet diesen Gesprächstyp als eine Form der aufgabenorientierten Kommunikation ein. Rückmeldungen, also bewertende und kommentierende Äußerungen zu einem Text, treten einseitig in Schreibberatungsgesprächen und wechselseitig in Schreibgruppengesprächen auf. Ihre Analyse von Gesprächen, in denen beide Gesprächspartner:innen wechselseitig die Rolle der Ratsuchenden und der Ratgeberin einnehmen konnten, zeigt, dass das Rückmeldegespräch die Studierenden in eine Situation bringt, in der das eigene Vorgehen diskutiert und kritisiert wird, sodass sie es möglicherweise erstmals überprüfen (ebd., S. 23). Im Einklang mit der Fachliteratur hebt Schindler hervor, dass Reflexion beim Schreiben gerade für den Erwerb akademischer Textkompetenz essenziell ist (ebd., S. 23). Die von ihr analysierten Gespräche ergeben, dass das Rückmeldegespräch eine Reflexion über die Textprodukte sowie die Auseinandersetzung mit Wissen anregt⁷¹. Im Rückmeldegespräch kann neues Wissen entstehen oder vorhandene Erfahrungen können verknüpft werden, worin Schindler seine epistemische Funktion sieht:

Das Sprechen über den einen Text ermöglicht aber auch eine Anschlusskommunikation, die sich auf Schreib- und Texterfahrungen bezieht, die die Studierenden an anderer Stelle gesammelt haben. (Schindler, 2012b, S. 25)

Bei wechselseitiger Textkritik bietet das Rückmeldegespräch sowohl Chancen als auch Risiken. Die Gesprächsteilnehmenden können in Bezug auf ihre Texte und ihren Schreibprozess Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Ein Risiko besteht darin, dass das eigene Feedback auch auf seine Wirkung beim Gegenüber geprüft wird – insbesondere bei negativem Feedback. Infolgedessen kann es sein, dass Kritikpunkte verschwiegen oder verschleiert formuliert werden, um eine Gesichtsverletzung⁷² zu vermeiden, die sich in der folgenden Feedbackphase negativ auswirken könnte (Schindler, 2012b, S. 18 f.). Rückmeldungen auf eigene Texte sind gleichfalls immer latent gesichtsbedrohend, sodass der Feedbackgebende neben der kommunikativen Aufgabe immer auch die soziale Aufgabe bearbeitet, diese Gefahr abzuschwächen. Dies zeige sich u. a. an der Schaffung von positiver Gesprächsatmosphäre, gemeinsamem Lachen und Heckenausdrücken wie *ziemlich, irgendwie* (siehe auch die Beispiele in Schindler, 2012a). Dabei können gerade Heckenausdrücke dazu beitragen, dass die Kritik unverständlich wird (Jost, 2008; Jost et al., 2011). Für die schreibdidaktische Praxis lässt sich daraus ableiten, dass es Vorteile hat, Peer-Text-Feedback nicht wechselseitig durchzuführen (Schindler, 2012b, S. 18 f.). In Kapitel 5 wird geprüft, wie im

71 Dazu Schindler zu einem Rückmeldungsgespräch in ihrem Korpus: „Der Austausch der beiden Schreiberinnen geht über den engen Bezug Text(sort)e Protokoll bzw. Schreibsituation hinaus und bezieht sich auf das Schreiben im Studium insgesamt. Sich solchermaßen auszutauschen und auch darüber zu versichern, dass die eigenen Schwierigkeiten nicht ungewöhnlich sind, kann eine Entlastung und neue Motivation schaffen.“ (2012a, S. 25). Über die kurz gefasste Anmerkung hinaus wurde diese Funktion des Austausches unter Studierenden zum akademischen Schreiben nicht weiter untersucht.

72 Mit Gesicht oder *face* ist das öffentliche Selbstbild gemeint, das Menschen für sich in Anspruch nehmen (vgl. Brown und Levinson, 2011; Goffman, 1967). Ein Aspekt linguistischer Gesprächsforschung behandelt das soziale Beziehungsmanagement der Sprecher:innen, auch Image- oder Face-Management genannt.

Gesprächskorpus dieser Arbeit mit gesichtsbedrohenden Handlungen in Bezug auf Textkritik umgegangen wird.

Schreibberatungen, die vorwiegend Rückmeldegespräche sind, hat Grieshammer gesprächsanalytisch untersucht. Beim Text-Feedback werden, wie sie zeigt, in der Regel drei übergeordnete sprachliche Aufgaben – Referenz zum Text herstellen, Probleme klären und eine mögliche Überarbeitung ableiten – bearbeitet. Diese beziehen sich jeweils auf eines von drei unterschiedlichen Konzepten von Text: „auf den aktuellen, d. h. vorliegenden, materiellen Text, auf den gelesenen bzw. geschriebenen Text oder auf den zu überarbeitenden Text“ (Grieshammer, 2017b, S. 89). Grieshammer schlussfolgert aus ihrer Studie zum Text-Feedback in Peer-Schreibberatungen, dass das

Sprechen über den noch unfertigen Text [...] daher eine hochkomplexe Art der Interaktion [ist], die verschiedene Verdeutlichungsleistungen von den Beteiligten erfordert, mit denen sie aufzeigen, auf welche Konzepte von Texten sie sich jeweils beziehen. Die Gesprächspartner müssen flexibel auf die jeweiligen Beiträge reagieren, um den Bewegungen des Textes in die verschiedenen Gesprächssituationen, in die er durch die jeweilige Bezugnahme gebracht wird, zu folgen. (Grieshammer, 2017b, S. 230)

Mit diesem dritten Kapitel sollte deutlich werden, vor welchem Hintergrund die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehenden studentischen Schreibgruppengespräche analysiert werden. Im Folgenden geht es um die Darstellung der methodischen Ansätze, die ich für die Analyse angewendet habe.

4 Methodik der Untersuchung

Die meisten der beim Schreiben ablaufenden Prozesse sind nicht beobachtbar. Das gilt nicht nur für die kognitiven Prozesse im engeren Sinne, sondern auch für die Intentionen, die Motivationen und die Emotionen der Schreibenden. Um dennoch Erkenntnisse über Schreibprozesse und damit den Schreibkompetenzerwerb zu gewinnen, bieten sich Methoden an, die die ablaufenden Prozesse durch Verbalisierung explizit machen. Hier wird unterschieden zwischen Situationen, die von Forscher:innen zum Zweck der Beobachtung intentional hergestellt werden, wie Methoden des lauten Denkens (z. B. Flower & Hayes, 1980) oder Stimulated-Recall-Ansätzen (z. B. Videokonfrontation⁷³ nach Karsten, 2014; 2017), und natürlichen Quellen wie Selbstzeugnisse von Autor:innen oder eben Gespräche von Schreiber:innen über ihr Schreiben.

Wie andere Verfahren des kollaborativen und kooperativen Schreibens (siehe Kapitel 3.1.3) erlauben es auch Schreibgruppen, Einsichten darüber zu gewinnen, wie Menschen schreiben und wie sie das Schreiben erlernen. Dies liegt unter anderem daran, dass die Teilnehmer:innen solcher Gruppen im Gespräch vieles an implizitem Wissen explizit machen müssen und es so für die forschende Erfassung zugänglich wird. Diese Exothesisierung der für den Schreibprozess konstitutiven mentalen Prozesse wird dadurch verstärkt, dass die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schreibgruppen in der Regel keine festen sozialen Gefüge sind, sondern allein zum Zweck der Schreibgruppe zusammenkommen. Schreibgruppen sind daher nicht nur didaktische Intervention, sondern ihre Beobachtung ist auch eine Forschungsmethode, durch die Schreib- und Schreiblernprozesse analysiert werden können.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als qualitative Studie mit einem explorativen Charakter. Als Leiterin eines Schreibzentrums forsche ich aus einer praxisorientierten Perspektive und sehe mich beeinflusst von den Ansätzen der Aktionsforschung. Im Folgenden präsentiere ich nach einem vorgeschalteten Überblick über die eingesetzte Methodik einige Vorüberlegungen zu der Wahl der Methoden, zu meiner Forschungshaltung und zur Qualitätssicherung im Forschungsprozess, bevor ich die Erhebung und Auswertung der Daten vorstelle. Zum Abschluss dieses Kapitels diskutiere ich Limitationen der gewählten Methodik.

4.1 Überblick über das Vorgehen

Für die Erforschung der autonomen akademischen Schreibgruppen von Studierenden, die sich ohne Anwesenheit einer Lehrperson wechselseitig beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit unterstützen, wählte ich einen qualitativen Ansatz, in dessen Zentrum die

⁷³ Bei der Videokonfrontation wird die Schreiberin beim Schreiben gefilmt. Später analysieren Schreiberin und Forscherin gemeinsam das entstandene Video (Karsten, 2017, S. 63).

Erhebung und die inhalts- sowie gesprächsanalytische Auswertung von Schreibgruppengesprächen stand. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartzt wirft Licht darauf, *worüber* die Studierenden in den Schreibgruppen sprechen – und *worüber nicht*. Die Gesprächsanalyse macht sichtbar, *wie* die Studierenden übers Schreiben sprechen, wenn sie unter sich sind.

Die ebenfalls denkbare Option, Interviews mit den Schreibgruppenmitgliedern durchzuführen, habe ich verworfen, weil es mir darum ging, eine datengeleitete Beschreibung des Phänomens Schreibgruppen zu produzieren und nicht die – subjektiven – Selbsteinschätzungen der Schreibgruppenmitglieder zu analysieren, die, wie ich in Kapitel 4.2 erläutern werde, sich häufig nicht von außen erhärtbar zeigen. Bei einem Fokus auf die Wirkungen der Schreibgruppen wäre eine Analyse der zwischen den Treffen entstehenden Texte denkbar gewesen. Auch diesen forschungsmethodischen Zugang habe ich verworfen, weil m. E. erst erforscht werden muss, was in den Schreibgruppen passiert, bevor etwaige Wirkungen untersucht werden können. Auch darauf gehe ich in Kapitel 4.2 noch vertieft ein.

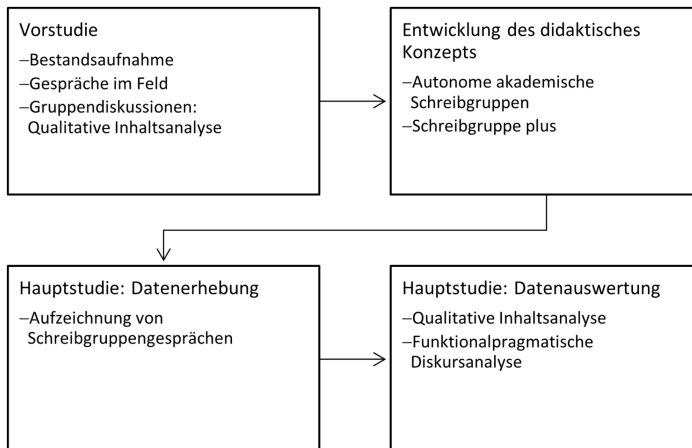


Abbildung 12: Übersicht über das methodische Vorgehen

Während in der Schreibzentrumsforschung die qualitative Inhaltsanalyse, meist von Interviews, eine häufig eingesetzte Methode ist (vgl. z. B. Kirschbaum & Rothärmel, 2017 oder Spielmann, 2017b), kommt die Gesprächsanalyse deutlicher seltener zum Einsatz. Auch wenn an der Hochschule und im Kontext von Schreibzentrum Gespräche beim Schreiben und über das Schreiben ständig vorkommen, z. B. in Schreibwerkstätten und -workshops aber auch in fachlichen Lehrveranstaltungen, in denen über das Schreiben gesprochen wird, in Text-Feedback-Gesprächen, in Einsichtnahmen von Studierenden bei Lehrenden und in der Schreibberatung, stehen solche Gespräche selten im Fokus schreibwissenschaftlicher Arbeiten. Die einzige mir bekannte gesprächsanalytische Arbeit im deutschsprachigen Raum in diesem Feld stammt von Grieshammer (2017), die durch ihre Studie an Schreibberatungsgesprächen zeigen konnte, wie Schreibtutorin und Ratsuchende beim Text-Feedback handeln. Im US-amerikani-

schen Forschungsraum gibt es eine Reihe von Arbeiten, die ebenfalls Schreibberatungsgespräche untersuchen (siehe Kapitel 3.2.3).

Die Gesprächsanalyse wurde in schreibwissenschaftlichen Arbeiten wohl deshalb bisher wenig eingesetzt, weil in der Regel Schreibprodukte als Texte untersucht werden⁷⁴. Die vorliegende Untersuchung befasst sich jedoch mit mündlicher Kommunikation über das Schreiben, sodass daher die Gesprächsanalyse angemessen ist. Babcock und Thonus weisen darauf hin, dass die Gesprächsanalyse für schreibdidaktische Gegenstände skeptisch zu bewerten sei, da es im Kontext von Schreibzentren keine authentischen Gespräche gäbe (2012, S. 49). Diese Skepsis ist sicherlich berechtigt, sofern Gespräche nur zu Forschungszwecken elizitiert werden. Bei den Schreibgruppen handelt es sich jedoch um natürliche Gespräche von halb-institutionellem Charakter: Die Studierenden treffen sich tatsächlich in den Gruppen, um sich wechselseitig bei ihren realen Abschlussarbeiten zu unterstützen. Gerade weil sich die autonomen Gruppen im Normalfall jeglicher Beobachtung entziehen, erlaubt die Gesprächsanalyse einen Einblick, der hochschulischen Akteur:innen sonst verwehrt bleibt.

Der eigentlichen Untersuchung war eine Vorstudie vorgeschaltet, um auf Grundlage der gewonnen Erkenntnisse das didaktische Konzept der autonomen Schreibgruppen zu erstellen.

4.2 Methodische Überlegungen

Zunehmend wird auch in der Schreibdidaktik der Ruf nach einer Evidenzbasierung didaktischer Interventionen laut, womit in der Regel umfangreiche, quantitativ angelegte, methodisch robuste Forschungsprojekte gemeint sind, die Wirksamkeit messen (vgl. Scharlau & Klingsieck, 2019). Doch ist die Frage, ob etwas in Lernprozessen wirkt, (nicht nur) im Feld der Schreibdidaktik bislang schwer zu beantworten. Fragen wie „Welche Kompetenzen können und sollen Studierende durch Schreibgruppen erwerben? Woran wird dies ersichtlich? Wie misst man einen Zuwachs an Schreibkompetenz?“ sind noch immer offen. Aktuell stehen für die Messung von Schreibkompetenz und Textqualität an Hochschulen (noch?) keine psychometrisch geprüften und standardisierten Instrumente zur Verfügung (vgl. Scharlau & Klingsieck, 2019, siehe auch Scharlau et al., 2017). Problematisch ist es auch, die Selbsteinschätzung von Studierenden oder die Zufriedenheit der Mitglieder mit ihrer Schreibgruppe als Zeichen für gesteigerte Schreibkompetenz und somit für die Wirksamkeit der Schreibgruppe zu werten. Letztlich wird damit nur genau das gemessen: die Selbsteinschätzung oder eben die Zufriedenheit, nicht aber die Wirkung der Intervention auf die Schreibkompetenz oder auf den Text. Dass Selbsteinschätzungen durchaus Fehleinschätzungen sein können, legen beispielsweise Studien nahe, die zeigen, wie selbstberichtete Lernstrategien und tatsächliche Strategien auseinanderfallen (z. B. Sturm, 2009; Schulmeister & Metzger, 2011; Scharlau & Klingsieck, 2019).

74 Vgl. zum kategorialen Unterschied von Text und Diskurs Ehlich (2007d).

Unerlässlich und zudem Bedingung für die quantitative Forschung ist jedoch die Frage, wie eine bestimmte, abgrenzbare Intervention wirken könnte, indem ihre Mechanismen offengelegt werden. Mit diesem Ansatz tragen qualitative Fallstudien, die in der Schreibdidaktik besonders häufig eingesetzt werden, ebenso zur Evidenzbasierung didaktischer Maßnahmen bei. Dies gilt gerade dann, wenn die Forschungslage zu einem Gegenstand noch dünn ist, wie es für die studentischen Schreibgruppen der Fall ist (siehe Kapitel 3.1.2). Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine solche qualitative Fallstudie, die sich der didaktischen Maßnahme der studentischen Schreibgruppen explorativ und beschreibend nähert und damit Grundlagenforschung betreibt.

Als Akteurin an einem Schreibzentrum sehe ich meine Forschung nicht als wertneutral, sondern als interventionistisch und handlungs- bzw. anwendungsorientiert mit dem Ziel, die Studierpraxis für die Studierenden zu verbessern. Damit sehe ich mich methodisch beeinflusst vom Forschungsstil der Aktionsforschung (engl. *action research*, im deutschsprachigen Raum auch Handlungsforschung) und der partizipativen Forschung. Auch wenn sich zwischen Aktionsforschung und partizipativer Forschung Unterschiede ausmachen lassen, genügt es für die vorliegende Erkenntnisabsicht, die Gemeinsamkeiten zu betonen: Das Ziel beider Ansätze ist es, durch eine partnerschaftliche Forschung die soziale Realität von Alltagspraktiken zu verändern (Bergold & Thomas, 2012). Partnerschaftlich bedeutet, dass alle Beteiligten, also in meinem Fall die Studierenden sowie ich, als Wissenschaftlerin und Leiterin des Schreibzentrums, im Rahmen der Forschung kooperieren. Besonders häufig wird dieser Ansatz eingesetzt in der Gesundheits-, Schul-, Jugend-, Behinderten-, Entwicklungs- oder sozialpädagogischen Forschung, also in Bereichen, in denen Praktiker:innen als Forschende die soziale Wirklichkeit zielgerichtet verändern wollen. Diese Forschungsgegenstände sind praxisbezogen und die Ansätze emanzipatorisch (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 596, Döring & Bortz, 2016). Dabei wird von Aktionsforschungsprojekten gefordert, dass sich im Idealfall die untersuchte Situation, also die Praxis, im Sinne der Betroffenen ändern soll. Dies beinhaltet eine Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten über die untersuchte Situation, das Fachwissen der Lehrenden sowie die erziehungswissenschaftliche und (fach)didaktische Forschung (Altrichter et al., 2018).

Während Lamnek und Krell die Hochzeit der Aktionsforschung in den 70er-Jahren sehen und ihr auch Börtz und Döring einen Bedeutungsverlust zuschreiben, erscheinen mir partizipative Forschungsstile im pädagogisch-didaktischen Kontext im Allgemeinen und in der jüngeren Schreibdidaktikforschung im Besonderen eher im Aufwind. So bezieht sich beispielsweise Spielmann mit seiner Untersuchung von E-Portfolio-Arbeit in der Schreibtutor:innenausbildung auf die Aktionsforschung (2017b). 2018 fordert die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung in einem Positionspapier das Schaffen von Rahmenbedingungen für eine partizipative Begleitforschung an Schreibzentren. Auch für Schule und Hochschulfachdidaktik wird

vermehrt für eine Aktionsforschung plädiert (vgl. Altrichter et al., 2018 für die Schule, Huber et al., 2014 für die Hochschule⁷⁵).

Inwieweit die Lernenden tatsächlich in die Gestaltung des Forschungsprozesses einbezogen werden, variiert. Im vorliegenden Forschungsprojekt waren die Studierenden als Teilnehmer:innen an den Schreibgruppen beteiligt. Im Vorfeld wurden sie umfassend über das Forschungsprojekt und seine Ziele informiert. Das didaktische Konzept der autonomen Schreibgruppen und der ‚Schreibgruppe plus‘ entwickelte ich aufgrund ihrer Rückmeldungen in den Gruppendiskussionen sowie aufgrund der Gespräche im Feld mit ehemaligen Schreibgruppenmitgliedern, Tutor:innen und Schreibdidaktiker:innen (siehe 4.3.2). Für die Aufzeichnung der Schreibgruppengespräche gaben die studentischen Schreibgruppenmitglieder ihre Zustimmung und unterzeichneten Einverständniserklärungen für den Umgang mit ihren Daten und deren Veröffentlichung. Die Ergebnisse führten bereits im Forschungsprozess dazu, dass schreibdidaktische Maßnahmen angepasst wurden und besser geeignete Materialien entwickelt wurden. So zeigte sich zum Beispiel durch das Forschungsprojekt, dass ein zentraler Leitfaden zum wissenschaftlichen Schreiben in einer Fakultät durch teilweise veraltete und widersprüchlich formulierte Inhalte den Studierenden fortlaufend Schwierigkeiten bereitete. Zur Verbesserung der Studienbedingungen wurde daraufhin eine vollständige Neuauflage des Leitfadens in Zusammenarbeit des Schreibzentrums mit Lehrenden der Fakultät und wiederum unter Beteiligung von Studierenden erarbeitet (Gröhlich et al., 2018).

Anders als in radikaleren Ansätzen der Aktionsforschung waren die beteiligten Studierenden nicht an inhaltlichen und methodischen Fragen beteiligt. Auch war ich – mit einer Ausnahme – nicht bei den Aufzeichnungen der Schreibgruppengespräche anwesend, da mir bewusst ist, dass ich als Lehrperson an der Hochschule auch als Autoritätsperson wahrgenommen werde und deshalb den Gesprächsverlauf über das übliche Beobachterparadoxon (siehe Kapitel 4.7) hinaus beeinflussen würde. Mit der Audioaufnahme wurden folglich studentische Hilfskräfte bzw. Schreib-Tutor:innen des Schreibzentrums beauftragt. Dennoch war ich mit den meisten Teilnehmer:innen im Gespräch, mit einigen fanden auch im Anschluss an die Schreibgruppenphase Gespräche statt, in denen sie mir informell über ihre Erfahrungen mit der Gruppe berichteten.

Nicht nur in Studien mit einer von Aktionsforschung geprägten Methodik, sondern in jeglicher qualitativer Forschung prägt die Subjektivität der Forscher:innen die Ergebnisse. Mit welchen Mitteln und Maßnahmen ich im vorliegenden Fall die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit gesichert habe, schildere ich im Folgenden. Dabei folge ich den Gütekriterien für qualitative Arbeiten nach Lamnek und Krell (2016, S. 19 ff.).

75 Im Sinne einer Scholarship of Teaching and Learning: „... die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen.“ (Huber et al., 2014).

Offenheit: Aufgrund des dürftigen Forschungsstands zu akademischen Schreibgruppen von Studierenden wurde die Studie explorativ angelegt. Die Forschungsfrage wurde zunächst offen formuliert. Sie konkretisierte sich im Verlauf der Studie von „Was passiert in akademischen autonomen Schreibgruppen?“ zu „Wie und worüber sprechen Studierende in akademischen autonomen Schreibgruppen?“

Forschung als Kommunikation: Ich nahm und nehme die Teilnehmenden als Subjekte wahr und habe sie vorab, während und (soweit möglich und gewünscht) nach ihrer Teilnahme in Gesprächen über den Forschungsprozess und aktuellen Stand informiert.

Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand: Das Verhalten der Studierenden in den Schreibgruppen wird als Konstruktion sozialer Realität, nicht als Produkt unveränderlicher Wirkungszusammenhänge gesehen. Sowohl ich selbst als Forscherin wie auch die studentischen Hilfskräfte beeinflussten den Forschungsgegenstand der Schreibgruppen, unsere Beteiligung ist als Teil des Forschungsprozesses zu werten.

Reflexivität von Gegenstand und Analyse: Der reflexiven Beziehung zwischen Erforschtem und Forscherin trug ich Rechnung durch ein Forschungstagebuch sowie durch zahlreiche Diskussionen mit anderen Schreibforscherinnen, sowohl in formellen Kontexten wie Konferenzvorträgen und Forschungswerkstätten als auch in informellen Zusammenhängen.

Explikation: Alle Einzelschritte der Studie sind dokumentiert und werden offengelegt, um die Interpretation nachvollziehbar zu machen und die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses zu sichern.

Flexibilität: In der qualitativen Sozialforschung wird das Untersuchungsinstrumentarium als anpassungsfähig betrachtet. Auch in der vorliegenden Arbeit war es erforderlich, die gewählten Forschungsmethoden (qualitative Inhaltsanalyse und funktional-pragmatische Diskursanalyse) im Prozess an die Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes und des Forschungsvorhabens anzupassen. Dies ist im Einzelnen in der folgenden Darstellung beschrieben.

Zur Herstellung der *Intersubjektivität*, einem weiteren Qualitätskriterium der qualitativen Forschung, diskutierte ich das Datenmaterial immer wieder in verschiedenen Zusammenhängen: im Rahmen von schreibwissenschaftlichen und gesprächsanalytischen Forschungswerkstätten und -kolloquien sowie in zwei Forscher:innengruppen, die meinen Prozess begleitet haben.

4.3 Methodik der Vorstudie

Ziel der Vorstudie war es, die aktuelle Praxis von studentischen Schreibgruppen an deutschen Hochschulen zu erfassen, um die Gestaltung des didaktischen Konzepts der Schreibgruppen und die anschließende Datenerhebung darauf aufzubauen. Die Bearbeitung erfolgte in drei Schritten und begann mit einer (1) *Bestandsaufnahme*. Hier wurden per Internetrecherche Schreibgruppenangebote an deutschen Hochschulen identifiziert. Die Internetrecherche wurde durch eine Telefonbefragung ergänzt. (2) In

einzelnen Fällen wurden die Telefonate mit Mitarbeiter:innen von Schreibzentren genutzt, um anhand von *Gesprächen im Feld* der schreibdidaktischen Praxis Wissen über die praktische Umsetzung sowie Risiken und Chancen von Schreibgruppen zu erhalten. Vertieft wurden diese Gespräche durch weitere Personen wie ehemalige Teilnehmer:innen und Anleiter:innen von Schreibgruppen. (3) Im letzten Schritt wurden zwei *Gruppendiskussionen* mit Schreibgruppen durchgeführt und ausgewertet. Abbildung 13 stellt die Schritte im Überblick dar.

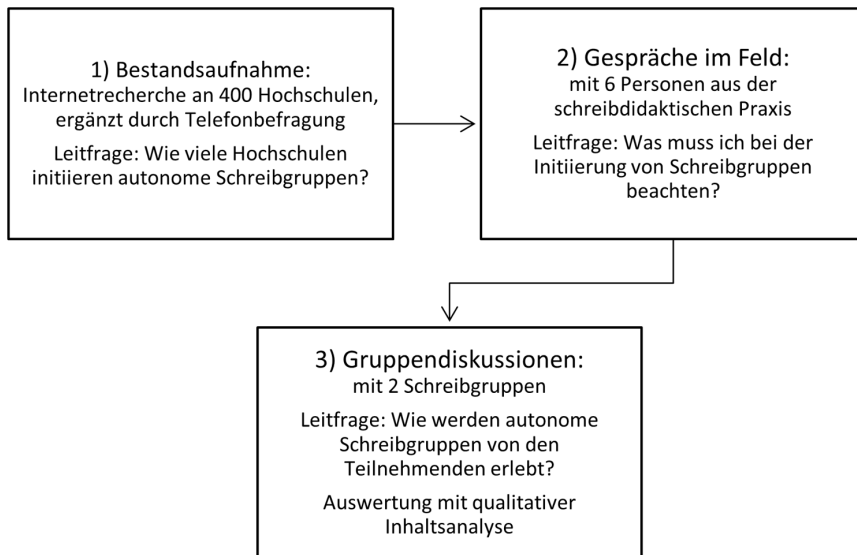


Abbildung 13: Methodisches Vorgehen im Rahmen der Vorstudie

4.3.1 Bestandsaufnahme

Um herauszufinden, wie viele Hochschulen akademische Schreibgruppen initiieren, führte ich zunächst eine Bestandsaufnahme anhand der Internetauftritte von 400 Hochschulen durch, die durch eine Telefonbefragung ergänzt wurde. Es war davon auszugehen, dass Schreibgruppen sowohl von Schreibzentren als auch von anderen Einrichtungen wie Lern-, Didaktik- oder Career-Zentren angeboten werden, die sich (u. a.) das Ziel setzen, Studierende im Studium zu unterstützen. Die Suchstrategie konnte sich also nicht nur auf bekannte Schreibzentren beziehen, sondern musste umfassender sein.

Zur Beantwortung der Frage, an wie vielen deutschen Hochschulen organisierte Schreibgruppen bestehen und wie diese Schreibgruppen organisiert sind, wurden folglich die Internetpräsenzen aller deutschen Hochschulen (gemäß der tagesaktuellen Liste zum 16.03.2015 der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz, 2015, n = 400) analysiert⁷⁶. Dazu wurde in einem ersten Schritt für jede Hochschule mehrere Suchläufe in der Suchmaschine Google durchgeführt, bei denen die Schlag-

⁷⁶ Die Internetpräsenzen von zwei Hochschulen waren zum Zeitpunkt der Recherche nicht erreichbar.

worte „autonome Schreibgruppe“, „Schreibgruppe“, „Schreibzentrum“ mit dem Namen der jeweiligen Hochschule kombiniert wurde. Im zweiten Schritt wurde auf den Websites der Hochschulen, bei denen Schreibzentren o. Ä. gefunden wurden, internen Links gefolgt, um das entsprechende Angebot zu erforschen. In einem dritten Schritt wurden die Websites der Hochschulen durchsucht, bei denen es bis dahin noch zu keinem Fund kam. Je nach Größe und Art der Hochschule variierte die Suche: Zum Teil erfolgte sie über die Suchfunktion der Websites mit den Schlüsselwörtern ‚Schreibzentrum‘, ‚Schreibberatung‘, ‚Schreibwerkstatt‘, ‚Schreibgruppe‘, ‚Schreib*‘, ‚*gruppe‘, ‚Beratung‘, ‚Text*‘, ‚Lern*‘, zum Teil über die Menüführung (z. B. ‚Für Studierende‘, ‚Beratung‘, ‚Service‘, ‚Bibliothek‘ u. Ä.).

Aufgrund der Unübersichtlichkeit der Internetpräsenzen mancher Hochschulen und der unterschiedlichen Bezeichnungen und institutionellen Verortungen der Schreibgruppen ist es denkbar, dass vorhandene Angebote vom angelegten Suchraster nicht erfasst wurden. Auch ist es möglich, dass die Webseiten nicht mehr aktuell waren, d. h. auch Schreibgruppen erfasst wurden, die nicht mehr angeboten wurden. Ergänzt und überprüft wurden die aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Daten durch eine Telefonbefragung (n = 109), die im Wintersemester 2015/2016 an deutschen Schreibzentren und Schreibfördereinrichtungen durchgeführt wurde, um unklare oder fehlende Angaben auf den Internetpräsenzen zu kompensieren. 17 weitere Hochschulen, bei denen die relevanten Einrichtungen wiederholt nicht per Telefon erreichbar oder keine Telefonnummern angegeben waren, wurden per E-Mail angefragt.

Die Bestandsaufnahme wurde 2019 wiederholt, um zu erfassen, ob die Schreibgruppen mit einer gewissenhaften Dauerhaftigkeit bestanden oder ob es sich nur um kurzfristige Projekte handelte. Nun wurden die Internetpräsenzen von 395 Hochschulen nach oben beschriebenem Suchmuster ausgewertet (Stand 12.12.2019). Wieder wurden zusätzlich Hochschulen (n = 40) per E-Mail angeschrieben, ob sie Schreibgruppen anbieten und wenn ja, welcher Art (Stand 17.12.2019). Die Rücklaufquote betrug 20 Prozent, d. h. 5 der angeschriebenen Kontaktpersonen antworteten. 2 Telefonate ergänzten die Recherche.

Bei der Rezeption der Ergebnisse muss bewusst sein, dass es sich trotz der zweifachen Erhebung um eine Momentaufnahme handelt, da viele Schreibfördereinrichtungen und ähnliche Angebote nur projektbasiert finanziert sind.

4.3.2 Gespräche im Feld

Teil der Vorstudie waren Gespräche, die – Experteninterviews ähnlich, aber in deutlich reduziertem methodischen Aufwand – geführt wurden, um in dieser „noch wenig vernetzten und informationell wenig vernetzten“ (Bogner & Menz, 2005b, S. 7) Explorationsphase einen Einstieg in Feld zu erhalten. Ausgewählt wurden Personen, die durch ihre Erfahrung als Teilnehmende bzw. ihre berufliche Praxis über Spezialwissen

in Bereich Schreibgruppen an Hochschulen verfügen, also als Expert:innen gelten können.⁷⁷

Im Rahmen der oben erwähnten Telefonbefragung wurden zwei Mitarbeiter:innen von Schreibzentren mit langjährigem Schreibgruppenangebot nach dem Angebot und ihren Erfahrungen befragt, z. B. dazu, welche Herausforderungen beim Etablieren von Schreibgruppen auftraten. Hinzu kamen Gespräche mit weiteren Personen, die aus anderen Perspektiven Erfahrung mit Schreibgruppen aufwiesen:

- eine Studierende als ehemaliges Schreibgruppenmitglied,
- eine Schreibzentrumsmitarbeiterin, die sowohl als Studentin Schreibgruppenmitglied war und als ehemalige Peer-Tutorin Schreibgruppen moderierte,
- eine ehemalige Lehrbeauftragte, die in dieser Funktion Schreibgruppen an einer Hochschule moderierte.

Auch diese Personen wurden nach ihren Erfahrungen zu Nutzen und Herausforderungen von Schreibgruppen für Studierende befragt.

Die Gespräche dauerten circa 15 bis 30 Minuten und wurden nicht aufgezeichnet. Die Gesprächsinhalte wurden in (teilweise) stichpunktartigen Notizen dokumentiert. Die Personen, mit denen Gespräche im Feld geführt wurden, wurden über das Forschungsprojekt informiert und stimmten der Nutzung der Gespräche für den Forschungsprozess zu.

4.3.3 Gruppendiskussionen – Datenerhebung und Auswertung

Während die Bestandsaufnahme, die Telefonbefragung und die Gespräche vor Initiierung der Schreibgruppen erfolgten, wurde die Datenerhebungsmethode der Gruppendiskussion genutzt, um erste Einblicke in Schreibgruppen zu erhalten, die aus dem vorläufigen Konzept entstanden. Die Gruppendiskussion (Loos & Schäffer, 2005; Kühn & Koschel, 2011) bietet sich an, um sowohl die Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmenden zu ermitteln sowie die kollektiven Erfahrungen der Gruppenmitglieder zu rekonstruieren.

In der ersten Kohorte der Schreibgruppen (Sommersemester 2015) habe ich zwei Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der autonomen Schreibgruppen geführt, die vom Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (im Folgenden TH Nürnberg) initiiert wurden. Ausgewählt wurden die sozialwissenschaftliche und die betriebswirtschaftliche Fakultät. Geplant war auch, eine ingenieurwissenschaftliche Fakultät einzubinden, da diese voraussichtlich in unterschiedlichen Gruppenarbeits- und Kommunikationsstilen agiert, doch sind die Auftakttreffen mangels Teilnehmender ausgefallen.

77 Anders als in der Alltagssprache bedeutet Expertentum hier nicht, dass die Person über eine entsprechende gesellschaftliche Position verfügt. Der Expertenstatus wird „in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung“ (Meuser und Nagel, 2005, S. 73; vgl. ausführlich zur Diskussion über die Definition des Expertentums bei Experteninterviews Bogner und Menz, 2005a, S. 39).

Ergänzt wurde das Datenmaterial durch eine Gruppendiskussion mit Schreibgruppenteilnehmer:innen der Goethe-Universität Frankfurt, die parallel zu einer moderierten Schreibgruppe autonome Schreibgruppen bildeten⁷⁸.

Tabelle 3: Codebaum zur Auswertung der Gruppendiskussionen

Lessons learned	Was würde ich bei der nächsten Schreibgruppe besser machen? Was würde ich bei der nächsten Schreibgruppe anders machen?
Herausforderungen	Die richtigen Personen finden Zeitaufwand Verpflichtung Spaltung Terminfindung
Ablauf der Schreibgruppe	Häufigkeit digitale Begleitstrukturen Dauer Ort Aktivitäten Themen Ortsfindung fehlende Mitglieder Ablauf
Nutzen der Schreibgruppe	keine Subkategorie

Beide Gruppendiskussionen dauerten je eine Stunde. Die Teilnehmer:innen unterzeichneten Datenschutzerklärungen und wurden über die Aufzeichnung informiert. Ihnen wurde zugesichert, dass die Auswertung der Ergebnisse so erfolgen würde, dass ihre Anonymität gesichert ist. Als Grundregel der Diskussion wurde um wechselseitigen Respekt und Wertschätzung gebeten. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass es weder um eine Anpassung an eine Gruppenmeinung noch um die Identifizierung von Mehr- oder Minderheiten gehe, die je nach Gruppe ganz unterschiedlich verteilt sein können, und dass es sich auch nicht um einen Wissenstest handle, dass es mithin keine richtigen oder falschen Antworten gäbe und dass es genauso interessant sei, wenn jemand zu einem Aspekt nichts wisse, weil sie das Thema als langweilig erlebe oder sich als begeisterte Befürworterin zu verstehen gebe.

Die aufgezeichneten Gruppengespräche wurden transkribiert und mittels einer inhaltlich-strukturierenden-qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) (siehe zu dem theoretischen Hintergrund der Methode Kapitel 4.6.1.1) ausgewertet. Dazu wur-

⁷⁸ Hier handelte es sich um ein Schreibgruppenformat, das später (wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben) als sogenannte ‚Schreibgruppe plus‘ in das didaktische Konzept integriert wurde.

den die Transkripte in MAXQDA in mehreren Schritten codiert. Es entstand der in Tabelle 3 dargestellte Codebaum.

Die Ergebnisse der Vorstudie wurden genutzt, um – angelehnt an die Prinzipien einer „Design-based Research“ (Euler, 2014) – das im Folgenden vorgestellte didaktische Konzept der Schreibgruppen zu entwickeln und in mehreren Schleifen zu überarbeiten.

4.4 Das didaktische Konzept der untersuchten Schreibgruppen

Im folgenden Abschnitt stelle ich das Konzept der autonomen akademischen Schreibgruppen vor, in deren Rahmen die Gespräche, die ich als Datenbasis für die vorliegende Untersuchung nutze, stattgefunden haben. Die zu beforschenden Schreibgruppen wurden an der TH Nürnberg im Rahmen des Angebots des hochschulübergreifenden Schreibzentrums⁷⁹ initiiert. Gründe für die Initiierung der Schreibgruppen waren schreibdidaktische Vermittlungsaufgaben und in der Lehre aufgetretenen Probleme, die eine weitere Unterstützung der Studierenden beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit als nötig erscheinen ließen. Dafür sollte eine offene Form des Austauschs unter Peers gefunden werden, mit der flexibel und ganz ohne Lehraufwand – scheinbar paradoxerweise – eine Verbesserung der Lehrergebnisse erzielt werden konnte.

	SoSe 2015	WiSe 2015/16	SoSe 2016	WiSe 2016/17
Konzept „Autonome Schreibgruppen“	entwickelt		angepasst	
Autonome Schreibgruppen		initiiert		
Konzept ‚Schreibgruppe plus‘			angepasst	
‚Schreibgruppe plus‘ durchgeführt				

Abbildung 14: Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Studie und der Verzahnung von Konzeptentwicklung und Studie

Anmerkungen: SoSe = Sommersemester, WiSe = Wintersemester

Für die Initiierung der Schreibgruppen entwickelte ich zunächst ein didaktisches Konzept für autonome Schreibgruppen, welches ich dann praktisch umsetzte. Angelehnt

⁷⁹ Das fakultätsübergreifende Schreibzentrum an der TH Nürnberg wurde 2013 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre I gegründet und 2021 verstetigt. Seine Aufgabe ist es, auf Grundlage einer prozessorientierten Schreibdidaktik und mit Fokus auf das kollaborative Lernen die Schreibkompetenz der Studierenden zu fördern. Dazu werden Schreibworkshops und Peer-Schreibberatung angeboten, Schreib-Events wie die Nacht des Schreibens veranstaltet, Materialien zum Selbststudium zur Verfügung gestellt und Lehrende zu schreibdidaktischen Fragen beraten.

an den iterativen Entwicklungsprozess des *research-based design*-Ansatzes (vgl. Euler, 2014) wurden die Erfahrungen bei der Umsetzung und die Erkenntnisse aus der Beforschung der Schreibgruppen dazu genutzt, das didaktische Konzept im Verlauf des Projekts zu modifizieren und produktiv weiterzuentwickeln.

Abbildung 14 stellt den zeitlichen Ablauf der Konzeption, Umsetzung und Beforschung der Schreibgruppen in einer Übersicht dar.

Ein Zwischenergebnis meines Forschungsprozesses war ein didaktisches Konzept für moderierte und autonome akademische Schreibgruppen für Studierende, welches ich 2017 als Open Educational Resource (OER) für Lehrende und Schreibdidaktiker:innen in Zusammenarbeit mit Erika von Rautenfeld veröffentlichte (Vode & Rautenfeld, 2017).

4.4.1 Vorüberlegungen zur Konzepterstellung

Die Planung von Lehr-Lern-Situationen aus konstruktivistischer Perspektive, welche in dieser Arbeit eingenommen wird, unterscheidet sich von traditionellen Modellen (vgl. Reich, 2006, S. 251): Die angestrebte Offenheit verbietet es, vorab jedes Detail festzulegen und im Verlauf schematisch Pläne abzuarbeiten. Üblicherweise werden für Lehr-Lern-Situationen Leit-, Grob-, Richt- und Feinziele festgelegt, wobei Letztere operationalisiert werden, damit ihr Erreichen evaluiert werden kann. Im Sinne der für konstruktivistische Lernformate geforderten Offenheit wurde für das Konzept der Schreibgruppen einzig das Leitziel festgelegt, nämlich die wechselseitige Unterstützung der Studierenden zu ermöglichen. Erst durch die Beforschung der Schreibgruppen sollte festgestellt werden, inwiefern die Schreibgruppen diese auch wirklich leisten können. Insofern sollte das didaktische Konzept zunächst nur dazu führen, die Bedingungen für diese wechselseitige Unterstützung zu schaffen. Diese sind, dass Studierende Schreibgruppen bilden und darin für die Dauer ihrer Abschlussarbeit gemeinsam an ihrem Schreiben arbeiten.

In die Erstellung des didaktischen Konzepts flossen die Ergebnisse der Vorstudie ein, deren Methodik in Kapitel 4.3 vorgestellt wurde. So stellten sich mehrere Aspekte in der Erfahrung der befragten Schreibdidaktiker:innen an Hochschulen bei der Initiierung von Schreibgruppen als herausfordernd dar. Zunächst sei es schwierig, Studierende für die Schreibgruppen zu gewinnen. Studierende scheinen – solange ihnen Schreibgruppen kein Begriff sind –, diese eher als unattraktives Angebot wahrzunehmen. Auch erfüllten sie zu Beginn oft nicht die Erwartungen der teilnehmenden Studierenden an ein hochschulisches Lehr-Lern-Format, da im Rahmen der Schreibgruppe nicht Wissen frontal vermittelt wird, sondern die Schreibgruppe von ihrem Eigenengagement lebt. Auch schrieben die Studierenden den Schreibgruppenterminen teilweise eine geringe Verbindlichkeit zu, sodass die Teilnehmendenzahl oft schwankte und mit der Zeit abnahm^{80, 81}.

80 „In der ersten Sitzung sind ganz viele da und – wie in allen fachübergreifenden Kursen ohne ECTS-Punkte – springen dann viele ab. Was dann auch heißt, dass kleine Gruppen oder einzelne übrig bleiben. Wir veröffentlichen mittlerweile eine Liste mit Namen, damit sich dann neue Gruppen finden können. (Schreibdidaktikerin 1, Gespräch am 03.05.2015).

81 „Wenn Leute häufig absagen, nicht auftauchen oder wegbleiben und man nicht weiß, was mit denen ist. Es gab selten Probleme.“ (Schreibdidaktikerin 2, Gespräch am 30.07.2015).

Auch, so die Erfahrung von Schreibdidaktiker:innen an Hochschulen, leiden Schreibgruppen zum Teil unter einem Ungleichgewicht in der Beteiligung der einzelnen Studierenden. Überhaupt kann eine ungünstige Gruppendynamik den Erfolg der Schreibgruppen gefährden. Empfohlen wird eine Moderation, die möglichst durch einen Peer geleistet wird. Wichtig ist ohnehin, das betonen die befragten Personen in Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen Literatur (z. B. Girgensohn, 2007), dass die Teilnahme an den Schreibgruppen freiwillig erfolgt⁸².

Studierende scheinen die Teilnahme an Schreibgruppen als förderlich in Bezug auf ihr Schreiben zu empfinden. In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass sie den Austausch über Produkt und Prozess schätzen und insbesondere das positive Text-Feedback als wertvoll wahrnehmen. Sie beschreiben mehrheitlich eine positive Wirkung auf ihre Produktivität.⁸³ Als förderlicher Faktor wird die Homogenität der Gruppenmitglieder in Bezug auf den Prozess beschrieben.⁸⁴

Insgesamt werden Schreibgruppen von teilnehmenden Studierenden als hilfreiches, unterstützendes Format wahrgenommen. Zugleich berichteten Schreibdidaktiker:innen übereinstimmend, dass sie eher schwierig zu implementieren sind. Diese Erkenntnisse wurden bei der Gestaltung der folgenden beschriebenen autonomen Schreibgruppen berücksichtigt.

4.4.2 Das Konzept „Autonome akademische Schreibgruppen“

Das Konzept der autonomen Schreibgruppe wurde im Zeitraum zwischen 2015 und 2016 an der TH Nürnberg durchgeführt. Zur Initiierung wurden sowohl hochschulweite als auch fakultätsinterne Auftaktveranstaltungen durchgeführt. Beworben wurden die Schreibgruppen per E-Mail sowie über die Website des Schreibzentrums, Plakate, Flyer und Social Media-Kanäle. Zudem wurden einzelne Lehrende angeschrieben, damit diese Studierende in der Abschlussarbeitsphase gezielt zur Teilnahme aufforderten. Mit einer Professorin der Betriebswirtschaftslehre ergab sich eine fruchtbare Zusammenarbeit, in deren Ergebnis zwei Auftaktveranstaltungen nur für jene Studierende veranstaltet wurden, deren Bachelorarbeit sie betreute. Die Teilnahme an der Auftaktveranstaltung war für diese Studierenden Pflicht, die daran anschließende Bildung von Schreibgruppen allerdings freiwillig.

Die Elemente des didaktischen Konzepts umfassen zwei Phasen und zwei Veranstaltungen (siehe Abbildung 15):

82 „Die Gruppe hat vielleicht so gut funktioniert, weil sie auf Eigeninitiative hin entstanden ist. Als ich einmal in Konstanz versucht habe, eine Schreibgruppe zu gründen, hat es nicht funktioniert, vielleicht weil ich als Tutor wahrgenommen wurde, das war irgendwie zu sehr von oben herab. Vielleicht habe ich es auch zu Beginn übertrieben, ich hatte vorgeschlagen, dass jeder zum ersten Treffen das Forschungsfünfeck aus-füllt, das war wahrscheinlich etwas viel, auf jeden Fall ist niemand gekommen.“ (Schreibdidaktikerin 3, ehemalige Tutorin, Gespräch am 16.03.2015).

83 „Regelmäßige Treffen, gezwungen zu sein vorwärtszukommen, der Austausch in der Gruppe, aber auch außerhalb der Treffen einen Ansprechpartner zu haben für die emotionalen Hochs und Tiefs, einen Ort für alle Gedanken und Fragen in Bezug auf das Schreibprojekt, getrennt vom privaten Bereich, sodass man Freunde nicht belastet. Die Rückmeldung auf die Texte, dass man weiterkommt mit seinen Gedanken, die Aufteilung des Schreibprozesses in kleine Schritte, das Schreibprojekt erfolgreich zu bewältigen.“ (Ehemaliges Schreibgruppenmitglied 1, Gespräch am 30.07.2015).

84 „Alle Teilnehmenden befanden sich etwa im gleichen Punkt im Schreibprozess – alle hatten quasi fertig geforscht und begannen jetzt zu schreiben. Das fand ich gut, dass alle am gleichen Punkt im Schreibprozess waren.“ (Ehemaliges Schreibgruppenmitglied 3, Gespräch am 16.03.2015).

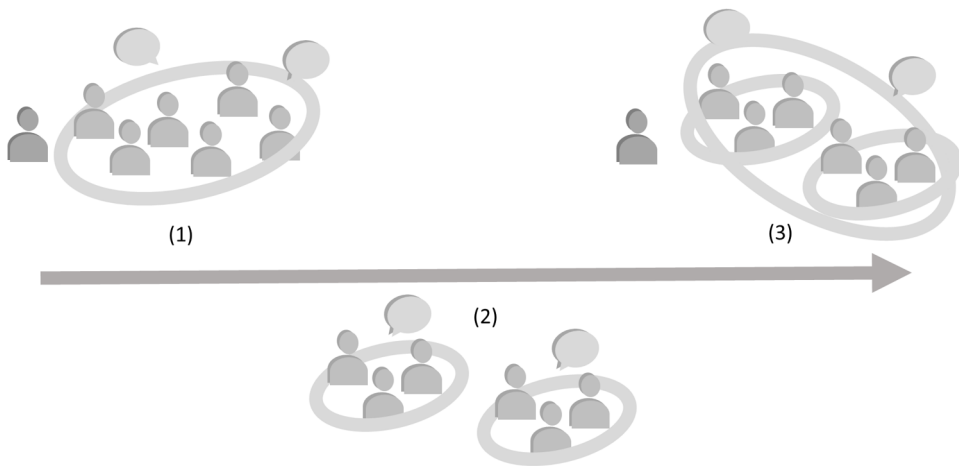
In der *Informationsphase* werden die Schreibgruppen mitsamt der Auftaktveranstaltung beworben, weiterführende Informationen auf der Website des Schreibzentrums bereitgestellt und über E-Mail-Verteiler an Studierende und Lehrende verbreitet sowie einzelne Lehrende für die Kooperation gewonnen.

Ziel der *Auftaktveranstaltungen* ist es, dass die Studierenden autonome Schreibgruppen bilden und erstes Rüstzeug für die Schreibgruppenarbeit an die Hand bekommen. In dem halbtägigen Workshop können Studierende ihre Fragen, Wünsche und Ängste thematisieren, erhalten Informationen über die Art und den Nutzen von Schreibgruppen und werden bei der Bildung von Gruppen unterstützt, die ihrem individuellen Bedarf entsprechen (die detaillierte Dramaturgie findet sich in den als OER veröffentlichten schreibdidaktischen Materialien in Vode und Rautenfeld, 2017). Die Veranstaltung, bei der bis zu 25 Studierende teilnehmen können, integriert Elemente einer konstruktivistischen Didaktik, indem sie ergebnisoffene, teilnahmeorientierte, aktivierende Methoden wie World-Café⁸⁵ (Brown & Isaacs, 2007) und Techniken aus dem kreativen Schreiben einsetzt.

Der hier vorgestellte Seminarablauf teilt sich in fünf Phasen: Warm-up, Transparenz, Hinführung zum Thema, Arbeit am Thema und Cool-down (Wendorff, 2009). Nach der Warm-up-Phase, in der die Studierenden ein Focus Writing⁸⁶ durchführen, folgt eine Transparenzphase, in der die Seminarleitung, das Schreibzentrum sowie Seminarziele und -ablauf dargestellt werden. In einem World-Café erhalten die Teilnehmenden zum einen die Möglichkeit, ihren eigenen Wissensstand zu reflektieren, Vorwissen zu aktivieren, für sich Fragen aufzuwerfen, aber auch Wissenslücken zu Abschlussarbeiten und zum Schreiben allgemein zu schließen (Phase *Hinführung zum Thema*). In der Phase *Arbeit am Thema* wird in einem Vortrag Wissen zu Arten und Zweck von Schreibgruppen vermittelt, bevor den teilnehmenden Studierenden – dem Prinzip der Freiwilligkeit folgend – angeboten wird, Schreibgruppen zu bilden. Kriterien für die konkrete Zusammenführung der Gruppen sind beispielsweise Abgabedatum, Präsenzzeiten vor Ort, Verfügbarkeit zu bestimmten Wochentagen und Uhrzeiten, Studienrichtung sowie auch persönliche Präferenzen. Die Verbindlichkeit der gebildeten Schreibgruppen wird gefördert, indem sich die Gruppen Namen geben, Kommunikationswege vereinbaren, die nächsten Termine ausmachen und eine Vereinbarung unterzeichnen, in der das Versprechen gegeben wird, die selbstgesetzten Regeln ernst zu nehmen. In der *Cool-down*-Phase werden der Termin für das Abschlusstreffen vereinbart, letzte offene Fragen geklärt und die Studierenden um ein Feedback zur Veranstaltung gebeten.

85 ‚World-Café‘ ist eine Methode für Gruppen unterschiedlicher Größe mit dem Ziel, die Teilnehmenden zu vorbereiteten Fragen und Themen miteinander ins Gespräch zu bringen. An Thementischen erarbeiten die Teilnehmenden in mehreren Runden in variierender Zusammensetzung. Die Fragen oder Aufgaben stehen auf den mit Papier bespannten Tischen, die Teilnehmenden notieren ihre Antworten direkt auf die „Tischdecken“. Mit Kaffee und Snacks wird für eine kaffeehausähnliche Stimmung gesorgt (Brown und Isaacs, 2007).

86 ‚Focus Writing‘, auch ‚Fokussprint‘ nach (Scheuermann, 2013, S. 79), ist ein ungesteuertes Drauflosschreiben zu einem Thema, eine Frage, einem Impuls, mit dem Ziel, ins Denken und Schreiben zu kommen, Ideen zu generieren, Blockaden abzubauen. Es ist eine Variante des ‚Free Writing‘ nach Elbow (1973/1998, S. 3 ff.).

**(1) Auftaktveranstaltung**

Die Studierenden informieren sich über Zweck und Arbeitsweise von Schreibgruppen und bilden bei Interesse autonome Schreibgruppen.

(2) Schreibgruppenphase

Die Studierenden arbeiten selbstständig in ihren autonomen Schreibgruppen.

(3) Abschlussveranstaltung

Die Studierenden reflektieren unter Anleitung die Schreibgruppenarbeit und ihre individuellen Lernergebnisse.

Abbildung 15: Die Phasen des didaktischen Konzepts der autonomen Schreibgruppen

Die Auftaktveranstaltung stellt eine didaktische Herausforderung dar. Insbesondere die Offenheit des World-Cafés fordert die Seminarleitung, wenn es ihr gelingen soll, die Studierenden mit ihren Fragen und Ängsten abzuholen. Dazu muss sie einerseits drängende Fragen gleich beantworten, sofern dies in der Kürze möglich ist, andererseits darf sie weitere, größere Fragenfelder gerade nicht öffnen, sondern muss in einer Weise auf weiterführende Ressourcen verweisen, sodass die Studierenden weiterarbeiten und sich den Schreibgruppen widmen können. Ebenfalls fordernd ist häufig die Bildung der Schreibgruppen, da es sein kann, dass Studierende sich Einzelnen oder Gruppen anschließen möchten, die ihren Wunsch nicht erwidern, andere Studierende keine Gruppen finden oder die Studierenden sich nicht auf gemeinsame Zeitfenster oder Ziele einigen können. Teilweise nahmen an den Auftaktveranstaltungen Lehrende teil, die Bachelorarbeit der anwesenden Studierenden betreuten. Einerseits ist zu begrüßen, dass so die Studierenden mit Fragen direkt auf den richtigen Ansprechpartner zugehen können, andererseits zeigt sich, dass in dieser Konstellation Zweifel und Ängste zum Schreibprozess weniger freimütig geäußert werden.

Im Anschluss an die Auftaktveranstaltung folgt die Phase der *Schreibgruppenarbeit*, in der sich die Studierenden selbstständig und autonom in Schreibgruppen von drei bis fünf Personen treffen und gemeinsam an ihrem Schreiben arbeiten. Die Studierenden legen selbst fest, wann, wo und wie häufig sie sich treffen, aber auch, was sie während der Schreibgruppentreffen sowie zwischen den Treffen machen. Begleitet wird die Schreibgruppenarbeitsphase durch das Angebot eines digitalen Lernraums

(z. B. Moodle), in dem die Studierenden Fragen und Antworten sowie Materialien hinterlegen können. Möglich sind auch weitere digitale Unterstützung durch Social Media oder Präsenzangebote, etwa wie eine Sprechstunde. Die Erfahrung zeigt, dass obwohl die Begleitung durch Schreibzentrumsmitarbeitende selten genutzt wird, die Möglichkeit der Hilfestellung geschätzt wird.

Das Format endet mit einer *Abschlussveranstaltung*, in der die Studierenden Antworten auf noch offene Fragen erhalten sowie das Format reflektieren und bewerten können. Dafür hat sich als Methode die Gruppendiskussion bewährt, mittels derer die kollektiven Erfahrungen von Gruppenmitgliedern rekonstruiert werden können (Mäder, 2013).

4.4.3 Das Konzept ‚Schreibgruppe plus‘

Aus den Erfahrungen mit den autonomen Schreibgruppen und den ersten Forschungsergebnissen zeichnete sich ab, dass die Studierenden sich zusätzlich zum Austausch mit den Peers auch eine Form von direkter Wissensvermittlung wünschten. Darauf eingehend wurde eine Erweiterung des Konzepts entwickelt, die ‚Schreibgruppe plus‘ (siehe Abbildung 16⁸⁷).

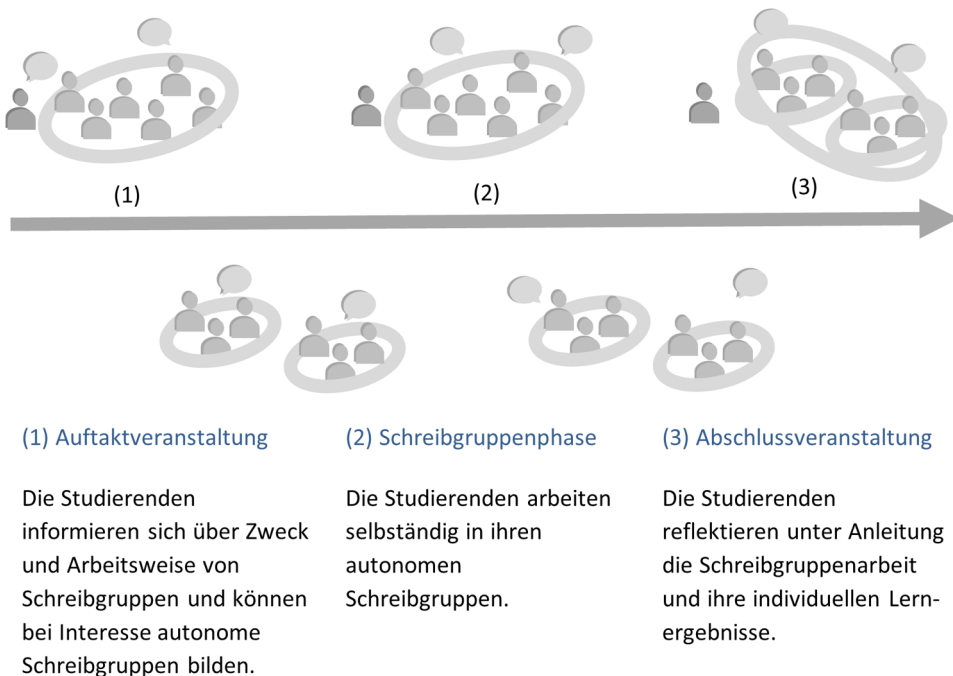


Abbildung 16: Die ‚Schreibgruppe plus‘

⁸⁷ Das Konzept wurde entwickelt aus einem Schreibgruppenformat, das ich am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main beobachten konnte.

Während bei den autonomen akademischen Schreibgruppen die Studierenden nur am Anfang Kontakt mit Lehrenden bzw. Schreibzentrumsmitarbeitenden haben und anschließend auf sich selbst gestellt sind, bleibt der Kontakt beim Konzept ‚Schreibgruppe plus‘ während der gesamten Dauer der Veranstaltung bestehen. Die ‚Schreibgruppe plus‘ umfasst eine moderierte Schreibgruppe, die jedoch von autonomen kleineren Schreibgruppen begleitet wird. Gleich im ersten Treffen der moderierten Schreibgruppe wird die Gruppenbildung angeregt. Die Schreibgruppen sollen sich mindestens vierzehntägig – versetzt zu den moderierten Schreibgruppentreffen –, auf Wunsch der Teilnehmenden auch häufiger treffen. Einzelheiten zur Durchführung der Schreibgruppe sowie passende schreibdidaktische Materialien finden sich in Vode und Rautenfeld (2017). Ziel der autonomen Schreibgruppen ist es, dass sich die Studierenden beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten individuell unterstützen, intensiver auf die Belange und Texte der einzelnen Teilnehmenden eingehen, als es in der moderierten Schreibgruppe möglich ist. Innerhalb der kleinen Schreibgruppe entsteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das den Teilnehmenden in der schwierigen Phase der Abschlussarbeit Rückhalt bietet.

4.5 Erhebung von Daten für die Hauptstudie

Als Datenbasis für die Hauptstudie wurden die fünf Gespräche der in Kapitel 4.4 beschriebenen Schreibgruppen genutzt, die als Audiodateien aufgezeichnet wurden und als Transkripte vorliegen. Vor der Datenerhebung wurden die Studierenden über den Ablauf der Datenerhebung und die Verwendung der Daten informiert. Ihr Einverständnis gaben sie schriftlich. Als Aufwandsentschädigung für die Teilnahme erhielten die Studierenden Einkaufsgutscheine über je 25 EUR.

Aufgezeichnet wurden insgesamt sechs Gespräche. Fünf wurden aufgrund der Gesprächslänge und der Aufnahmequalität als für die Analyse geeignet ausgewählt. Dabei handelt es sich um Gespräche von drei unterschiedlichen Gruppen.

Die Studierenden trafen sich jeweils an Orten an der Hochschule, in Seminarräumen oder offenen Lernräumen. Sie informierten das Schreibzentrum über ihre Terminwahl, woraufhin eine am Schreibzentrum beschäftigte studentische Hilfskraft (in der Regel eine Schreibtutorin) oder – in einem Fall – ich selbst mit einem Aufzeichnungsgerät dem Treffen beiwohnte.

Die aufgezeichneten Gespräche variierten in der Dauer von einer Dreiviertelstunde bis zu etwas über zwei Stunden. Die Gruppen bestanden meist aus drei Personen, in einem Fall aus vier Personen. Die Aufzeichnungen entstanden im Zeitraum zwischen Dezember 2015 bis Juli 2016. Tabelle 4 bietet eine Übersicht der analysierten Schreibgruppengespräche mit einigen der äußeren Charakteristika. Die Studierenden stammten aus zwei Fakultäten, Sozialwissenschaften und Betriebswirtschaft, sie studierten teils in einem Bachelor-, teils in einem Master-Studiengang, fast alle arbeiteten an ihren Abschlussarbeiten, aufgezeichnet wurden ein Ersttreffen und vier Folgetreffen.

Tabelle 4: Übersicht über das Datenmaterial aus den Schreibgruppentreffen

Gespräch	1	2	3	4	5
TN (Anzahl)	3	4	4	3	3
TN (Fakultät)	3x Sozialwissenschaften	2x Sozialwissenschaften, 2x Betriebswirtschaft	2x Sozialwissenschaften, 2x Betriebswirtschaft	3x Sozialwissenschaften	3x Sozialwissenschaften
Namen	Kerstin, Teresa, Jana	Leyla, Nikola, Maria und Stefan	Leyla, Nikola, Maria und Stefan	Martina, Sieglinde, Danielle	Martina, Sieglinde, Danielle
Art des angestrebten Abschlusses, Studiengang	3x Bachelor (3x Soziale Arbeit)	2x Master 2x Bachelor 2x Betriebswirtschaft, 2x Soziale Arbeit	2x Master 2x Bachelor 2x Betriebswirtschaft, 2x Soziale Arbeit	3x Bachelor (1x Erziehung und Bildung im Lebenslauf, 2x Soziale Arbeit)	3x Bachelor (1x Erziehung und Bildung im Lebenslauf, 2x Soziale Arbeit)
Ersttreffen/ Folgetreffen	Folgetreffen	Ersttreffen	Folgetreffen	Folgetreffen	Folgetreffen
m/w	3 w	3 w/1 m	3 w/1 m	3 w	3 w
Aufnahmedauer	2:07:50	58:37	01:08	1:31:17	0:45:17

Für eine Gesprächsanalyse schlägt Deppermann (2008, S. 29) ein zirkuläres Vorgehen vor, bei dem das Material nicht in einem Zug erhoben wird, sondern die Auswertung schon mit dem ersten erhobenen Fall beginnt, um dann im Sinne eines *theoretical sampling* nach der Grounded Theory auf Grundlage des Materials Fragen und Hypothesen zu formulieren, die die weiteren Schritte der Erhebung leiten. Aus forschungspragmatischen Gründen war ein solches zirkuläres Vorgehen nicht möglich, sodass die fünf Gespräche bereits vollständig aufgezeichnet waren, bevor ich mit der Auswertung beginnen konnte.

4.6 Auswertung der Daten der Hauptstudie

Die Analyse der Schreibgruppengespräche kombiniert qualitativ-inhalts- und gesprächsanalytische Verfahren. Rückblickend hätte ich die Gespräche nur gesprächsanalytisch untersuchen können, da die Gesprächsanalyse auch Inhalte betrachtet. Es ist dem offenen Forschungsprozess (siehe auch Kapitel 4.2) zu verdanken, dass ich mich den Gesprächen erst im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse näherte und später zusätzlich in einem separaten Analyseverfahren die funktional-pragmatische Diskursanalyse anwendete. Dies sorgte im Forschungsprozess für einen höheren Aufwand, der allerdings auch die Güte der Untersuchung erhöhte, da ich zu zwei verschiedenen Punkten im Forschungsprozess die gesamten Daten mit unterschiedlichen Methoden durcharbeitete, die Methoden also trianguliert wurden.

Dieses Kapitel erläutert jeweils zu beiden Analyseverfahren, d. h. der qualitativen Inhaltsanalyse und der funktional-pragmatischen Diskursanalyse, erst die theoreti-

schen Hintergründe des jeweiligen analytischen Zugangs und dann mein konkretes Vorgehen mit den Daten. Die Ausführungen zur funktional-pragmatischen Diskursanalyse sind in beiden Fällen deutlich umfangreicher als die zur qualitativen Inhaltsanalyse. Dies begründet sich darin, dass viele Leser:innen der Schreibwissenschaft als einem interdisziplinären Feld mit Theorie und Praxis einer linguistischen Gesprächsanalyse wohl weniger vertraut sind als mit der hier weiter verbreiteten qualitativen Inhaltsanalyse.

4.6.1 Theoretischer Hintergrund

4.6.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015) hat sich aus der klassischen Inhaltsanalyse entwickelt, die sich vorwiegend auf die quantifizierende Analyse von manifesten – also der Beobachterin offen zugänglichen – Inhalten richtete. Auf die Welt kam sie mit einem Vortrag Max Webers auf dem ersten deutschen Soziologentag 1910, in dem er vorschlug, „ganz banausisch“ mit Schere und Zirkel zu messen, wie sich Zeitungsinhalte quantitativ verändern (Kuckartz, 2018, S. 13). Ihre Hochzeit hatte die klassische Inhaltsanalyse zur Mitte des 20. Jahrhunderts, als Kommunikationswissenschaftler wie Lasswell Kriegsberichterstattung oder Lazarsfeld (unter vorübergehender Mitarbeit von Theodor W. Adorno) die Effekte von Massenmedien erforschten.

Als Korrektiv der quantitativen Methodik entwickelte sich die Hermeneutik (u. a. Dilthey, Schleiermacher, Klafki, Mollenhauer). Sie stellte das Verstehen und Interpretieren von Texten und anderen Kulturobjekten als eine geistige Leistung in den Vordergrund. Früh wurde in diesem Sinne die klassische Inhaltsanalyse mit dem Verweis darauf kritisiert, dass sie Inhalt nur oberflächlich bestimme, subtilere Bedeutungen jedoch nicht erfassen könne. Eine qualitative Inhaltsanalyse sollte es Forscher:innen dagegen erlauben, Texte zu verstehen und latente Bedeutungen zu erfassen. Durch ihr Hervorgehen aus der klassischen Inhaltsanalyse kann die qualitative Inhaltsanalyse auf eine über 100-jährige Geschichte zurückblicken, wichtige Begriffe wie *sampling unit*, *category* oder *intercoder reliability* entstammen aus dieser Geschichte (Kuckartz, 2018, S. 15).

Als Hilfestellung für die notwendige Systematik dient seit den 80er-Jahren ein Leitfaden für die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2015). Sie folgt einer kategorienbasierten Vorgehensweise und entwirft ein systematisches Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte. Dabei werden die gesamten Daten klassifiziert und kategorisiert, nicht nur Teile derselben, die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung werden reflektiert sowie Gütekriterien anerkannt (vgl. Kuckartz, 2018). Die von Kuckartz weiterentwickelte Form wird hier als erstes Verfahren der Analyse der Gespräche zugrunde gelegt.

4.6.1.2 Funktional-pragmatische Diskursanalyse

Als zweiten methodischen Zugang zu den Daten wählte ich mit der funktional-pragmatischen Diskursanalyse⁸⁸ eine Form von Gesprächsanalyse. Die Gesprächsanalyse entwickelte sich ab den 1960er-Jahren aus der amerikanischen Ethnomethodologie (Garfinkel, 1967). Es handelt sich bei Letzterer um eine interpretative, rekonstruktive Soziologie, die untersucht, wie Gesellschaftsmitglieder handelnd soziale Ordnung herstellen. Als weitere Wurzeln sind zu nennen die interaktionale Soziolinguistik (Auer, 1992; Gumperz, 1982/2002), die diskursive Psychologie (Potter, 1996/2004), die Grounded Theory (Strauss, 1991; Strauss & Corbin, 1996) und die objektive Hermeneutik (Oevermann, 1983). Starken Einfluss auf die moderne Diskursanalyse hatte die linguistische Richtung Funktionale Pragmatik, die von Ehlich, Rehbein und Redder entwickelt wurde. Wesentliche Prinzipien erläutert Ehlichs Aufsatz „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren“, der 1986 (2007c) veröffentlicht wurde. In der vorliegenden Arbeit nutze ich Methoden und Ergebnisse der funktionalen Pragmatik in Bezug auf Diskurse, also auf Ereignisse mündlicher Kommunikation (vgl. Zifonun et al., 1997; siehe Kapitel 3.2.1).

Eine wichtige Erkenntnis der frühen Gesprächsanalyse ist die Feststellung, dass Gespräche eine innere Organisation haben, wie besonders an der Untersuchung des Sprecherwechsels deutlich wurde (vgl. den berühmt gewordenen Aufsatz von Sacks et al. (1974)). Der Sprecherwechsel (*turn-taking*) hängt vom Diskurstyp ab und folgt manchmal äußeren Regeln (wie beispielsweise beim Vortrag), in spontanen Gesprächen aber verdeckten sozialen Regeln.

Wie schon in der Ethnomethodologie verläuft die Gesprächsanalyse datengestützt, mit einem mehr oder weniger radikalen Empirieverständnis. Zum Teil wird eine rein materialgestützte Entwicklung von Fragestellungen, Konzepten und Hypothesen gefordert und eine Formulierung von Fragestellungen a priori abgelehnt (vgl. Deppermann, 2020). Vertreter:innen der funktionalen Pragmatik sprechen sich dagegen für ein „reflektiert-empirisches Vorgehen“ aus (Rehbein, 2001, S. 928). Dabei nutzt man die Interaktionserfahrung und Institutionskenntnis der Wissenschaftler:innen für die hermeneutische Erschließung von Mustern, Intentionen und mentalen Prozessen der Gesprächsbeteiligten. Im Verständnis ihrer Vertreter:innen erlaubt es die funktionale Pragmatik, gesellschaftliche Implikationen von Kommunikation zu erfassen: In Text- und Diskursarten sind „jeweils Ausschnitte gesellschaftlicher Wirklichkeit vororganisiert“ (ebd., S. 929). Eine derart verstandene reine Gesprächsanalyse wäre für schreibdidaktische Gegenstände nicht angemessen, da sich diese der Kontextualisierung der Gesprächsanalyse verwehrt, die in Schreibzentrumsstudien gerade nötig ist, wie es auch Babcock und Thonus (2012) anführen. Folglich entschied ich mich für die vorliegende Studie für den Einsatz der funktional-pragmatischen Diskursanalyse, die es erlaubt, von der sprachlichen Oberfläche auf die Absichten und Zwecke der Sprechenden zu schließen.

88 Größere Einheiten mündlicher Kommunikation wie Gespräche jeder Art werden in der Funktionalen Pragmatik als Diskurse bezeichnet.

Aus der linguistischen (funktionalen) Pragmatik ergeben sich Hinweise auf die sprachlichen Qualitäten bestimmter Diskurstypen und Handlungsmuster. Wesentlich ist hierbei, dass von einer – gemeinsamen oder divergierenden – Zweckorientierung der Sprecher:innen ausgegangen wird, die im Gespräch zutage tritt. In einem prinzipiellen Sinn dient das Gespräch der Verständigung, d. h. die Gesprächsteilnehmer:innen versuchen, sich möglichst gut verständlich zu machen, oft durch Änderung ihres Äußerungsplans (Selbstkorrekturen) oder durch Erläuterungen und Begründungen, speziell dann, wenn sie bei der Gesprächspartnerin Anzeichen für Nichtverstehen oder Missverstehen entdecken. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse hat dafür den Begriff Reparatur eingeführt. Auch spontane Aktionen und Reaktionen wie Mimik und Gestik – die bei Tonaufnahmen nicht berücksichtigt werden können – helfen bei der Klärung, wie etwas gemeint ist. Bei einer Detailanalyse der sprachlichen Mittel ebenfalls interessant sind die oft routinemäßig eingesetzten, verständnissichernden Verfahren, auch Hörerrückmeldungen genannt (vgl. Ehlich, 2007b). Für die deutsche Sprache ist die Partikel „hm“ in unterschiedlicher Intonation die kürzeste, auch begleitend einsetzbare Art der Rückmeldung, in ihrer Bedeutung variabel von Bestätigung über Bezweifelung bis zu vorsichtiger Ablehnung (siehe auch Kapitel 3.2.1).

Grundbegriff der funktionalen Pragmatik ist die Sprechhandlung. In der funktionalpragmatischen Diskursanalyse wird vertiefend von sprachlichen Handlungsmustern⁸⁹ gesprochen. *jemanden informieren, etwas fragen, seinen Ärger ausdrücken, jemandem eine Empfehlung geben*. Ein sprachliches Handlungsmuster lässt sich definieren als

„eine spezifische Zweck-Mittel-Konfiguration, an der sich Sprecher orientieren können, um eine bestehende Wissens- und Situationskonstellation über kooperative Handlungsschritte in gewünschter Weise zu transformieren. Zu den Mitteln gehört das Gesagte (Diktum) mit den Formeigenschaften der Äußerung und ihrem propositionalen Gehalt, nonverbale Mittel können hinzukommen. Die Zwecke sind interaktionsgeschichtlich standardisiert, ohne daß dieser Vorgang abgeschlossen oder abschließbar wäre; einige sind universal in Handlungsmuster umgesetzt.“ (Zifonun et al., 1997, S. 101)

Handlungsmuster entsprechen also abstrakt dem zugrunde liegenden Zweck; die konkreten, empirisch dokumentierbaren Sprechhandlungen sind jeweils Varianten der Handlungsmuster, die sozusagen die Tiefenstruktur bilden. Von Interesse ist hier auch die Kategorie der Diskursart, weil sie eine Typologisierung größerer, komplexerer Einheiten von mündlicher Kommunikation ermöglicht. Eine Diskursart wie das Erzählen ist in der Diskursanalyse eine funktional charakterisierbare Tätigkeit eines Sprechenden mit entsprechenden Strukturierungen (zum Erzählen: Zifonun et al., 1997, S. 122).

Für alle Handlungsmuster gibt es gesellschaftlich entwickelte Ablattformen, komplexere Muster weisen einen systematischen Ablauf von einzelnen Handlungs-

⁸⁹ Der Parallelbegriff in der Konversationsanalyse ist Handlungsschema, dort allerdings theoretisch weit weniger entwickelt als in der Diskursanalyse. Die Theorie des Handlungsmusters (aus der früheren Sprechakttheorie entwickelt) ermöglicht, die empirisch auftretenden Handlungen der Sprecher:innen als (Teil-)Realisierungen eines bestimmten Musters zu verstehen. Im Anschluss an die Sprechakttheorie wird dann häufig von illokutiven Merkmalen gesprochen. Einfache Beispiele sind Handlungen wie:

schritten auf. So gehört etwa zum Handlungsmuster ‚Fragen‘ nicht nur die ausformulierte Frage selbst, sondern – zumindest gelegentlich – die Herstellung geeigneter Bedingungen (fragen, ob die andere eine Frage zulässt) und – normalerweise – eine Bestätigung, ob die Antwort verständlich, ausreichend und evtl. hilfreich war. Damit ergibt sich, dass Fragen und Antworten zwar einzeln, als Sätze, betrachtet werden können, sinnvollerweise aber ein zweiteiliges, zusammenhängendes Handlungsmuster bilden.

In der US-amerikanischen Schreibzentrumsforschung wird die Gesprächsforschung häufiger eingesetzt, insbesondere zur Untersuchung von Schreibberatungen (vgl. die Metastudie von Babcock & Thonus, 2012). Im hochschulschreibdidaktischen Kontext im deutschsprachigen Raum werden Gespräche selten untersucht. Erstmals wurde die Gesprächsanalyse (hier: nach Deppermann) als ausschließliche Analysemethode meines Erachtens in der schon erwähnten Arbeit von Grieshammer (2017b) eingesetzt, die im Kontext der Peer-Schreibberatung die Besonderheiten des Sprechens über unfertige Texte beforstete. Ihr Fokus lag dabei darauf, welche Perspektiven auf den Text und welche Verantwortlichkeiten für den Text in der Schreibberatung ausgehandelt wurden. Damit untersuchte sie, wie Ratsuchende und Beratende in Bezug auf den Text miteinander agieren (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die einzige mir bekannte Studie, die Schreibgruppen gesprächsanalytisch untersuchte, ist die von Gere und Abbott (1985) zur mündlichen Kommunikation in Schreibgruppen von High-School-Schüler:innen (siehe Kapitel 3.1.2).

Andere diskursive Praktiken im Bereich der Hochschulkommunikation wurden gezielt untersucht, beispielsweise die schon in Kapitel 3.2.3 erwähnten Arbeiten von Meer (2019) zu Hochschulprüfungen, Limberg 2019 sowie Boettcher & Meer (2000) zu Sprechstunden und Heinzel et al. (2019) zur Gruppenarbeit von Studierenden. Ebenfalls bereits diskutiert habe ich die Arbeit von Schindler zum Einfluss von Rückmeldeverfahren von Studierenden auf die Art und Effektivität der Rückmeldung (2012b, S. 17). In dieser Arbeit kombinierte Schindler die Analyse der Gespräche mit einer Analyse der Studierendentexte sowie einer Fragebogenerhebung.

4.6.2 Aufbereitung und Analyse der Daten

Im Folgenden erläutere ich meine Vorgehensweise bei der Transkription der aufgezeichneten Schreibgruppengespräche, beim Einstieg in die Analyse sowie bei der eigentlichen Auswertung durch eine qualitative Inhaltsanalyse und eine funktional-pragmatische Diskursanalyse.

4.6.2.1 Transkription der Schreibgruppengespräche

Die Audioaufzeichnungen der Schreibgruppengespräche wurden von studentischen Hilfskräften wörtlich transkribiert. Dabei wurde (unter Rückgriff auf Kuckartz, 2007; Dresing & Pehl, 2015) eine vereinfachte, ökonomische Transkription angewendet, die für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse mit ihrem Fokus auf ouverte Inhalte genügen sollte. Ein aufwendigeres Notationssystem wie in der Gesprächsanalyse üblich (GAT2 oder HIAT), das Tonhöhen, Prosodie, Sprecherüberlappungen etc. minu-

tios erfasst, erschien aufgrund des pädagogisch-didaktischen Forschungskontextes der Arbeit nicht erforderlich. In Zweifelsfällen nutzte ich die Möglichkeit der Auswertungssoftware MAXQDA, von einer Textstelle des Transkripts zur exakten Position in der Audiodatei zu springen, um mir das verbale Gegenstück im Original anzuhören.

Für die spätere Diskursanalyse wurden die Transkripte entsprechend der Anforderungen feiner ausgearbeitet. Die Erstellung der endgültigen Transkripte aus Rohmanuskripten von studentischen Hilfskräften erforderte erhebliche Nacharbeit. Im Schnitt wendete ich pro Transkriptseite eine Stunde Nacharbeit auf, in schwer verständlichen Einzelfällen, beispielsweise, wenn die Stimmen der Sprecher:innen überlappten oder Nebengespräche und Nebengeräusche auftraten, deutlich mehr.

Folgende einfache und ökonomische Transkriptionsregeln wurden verwendet:

- Äußerungen der Person, die die Aufzeichnung durchführt, werden durch „B“ gekennzeichnet. Für die Auswertung wurden den Teilnehmer:innen der Schreibgruppen fiktive Namen gegeben.
- Sprecher:innenwechsel wird durch einen Zeilenwechsel kenntlich gemacht.
- Es wird wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend. Wiederholte Wörter, abgebrochene Wörter und Sätze sowie Füllwörter („ähm“) werden notiert.
- Umgangssprachliches und Dialektales wird in der Verschriftung möglichst in schriftdeutscher Normalisierung festgehalten, ohne dabei die Reihenfolge der Wörter zu ändern, z. B. „ist“ statt „is“, „das“ statt „des“; „Er hatte noch so ein Buch genannt“ statt „Er hatte noch so’n Buch genannt“.
- Aussagekräftige Dialektausdrücke, die besonderes Kolorit besitzen, werden mit aufgenommen.
- Werden Stimmveränderungen wahrgenommen, z. B. bei emotionaler Involviertheit oder beim Simulieren und Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken, werden diese in Klammern beschrieben, z. B. „Teresa: (mit hoher Stimme) Jaaa!“.
- Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert. Die Anzahl der Punkte spiegelt die Länge der Pause wider. (.) steht für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden sowie (Zahl s) für mehr als drei Sekunden.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
- Beitragsüberlappungen werden mit dem Einschub (unterbricht) zu Beginn des Beitrags der gleichzeitig sprechenden Person gekennzeichnet.
- in Anlehnung an die in der Konversationsanalyse übliche GAT2-Notation wird die letzte Tonhöhenbewegung der Intonationsphrase wie folgt transkribiert: „?“ (hoch) steigend, „–“ gleichbleibend, „.“ (tief) fallend.
- Formulierungsabbrüche werden durch \ markiert.
- Lautäußerungen der Sprecherin, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Zur besseren Lesbarkeit folgt die Kommasetzung der Grammatik, hinzu kommen Markierungen von beim Sprechen entstehenden Pausen, bei schnellen Anschlüssen wird das Komma auch entgegen den grammatischen Regeln weggelassen.

- Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Angabe einer Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Wohngruppe?).

4.6.2.2 Einstieg in die Analyse

Die ersten Analyseschritte, die die Grundlage für sowohl die qualitative Inhalts- als auch die funktional-pragmatische Diskursanalyse bildeten, umfassen eine initiiierende Textarbeit und das offene Codieren.

Im Rahmen einer „initiiierenden Textarbeit“ nach Kuckartz (2018, S. 55) erstellte ich zu jedem Gespräch eine Zusammenfassung und ein Inhaltsverzeichnis sowie eine erste Beschreibung formaler und inhaltlich auffälliger Merkmale. Dazu wurden zuerst die einzelnen Gespräche mit einer hermeneutisch-interpretativen Grundhaltung gelesen und es wurde versucht, im Sinne der Fragestellung zu verstehen, was in den Gruppentreffen vor sich geht. Wie Kuckartz empfiehlt (ebd., S. 57), markierte ich dabei zentrale Begriffe, kennzeichnete mir auffällig erscheinende Abschnitte und schwer zu verstehende Stellen, analysierte Argumente und Argumentationslinien, betrachtete die formale Struktur, identifizierte die inhaltliche Struktur und den Ablauf. Diese ersten Arbeiten erfolgten auf Ausdrucken der Transkripte. Dabei griff ich auch immer wieder auf die Audiodaten zurück.

Im nächsten Schritt erstellte ich, wie Kuckartz (2018, S. 58) ebenfalls vorschlägt, ausführlich ausformulierte Fallzusammenfassungen (*case summaries*). Diese systematisch ordnenden, zusammenfassenden Darstellungen der Charakteristika der Einzelfälle sind nicht etwa als allgemein beschreibende Zusammenfassung zu verstehen, sondern halten aus der Perspektive der Forschungsfrage zentrale Charakterisierungen des Einzelfalls fest. Ziel ist es, eine faktenorientierte, eng am Text erarbeitete Komprimierung zu erhalten, etwaige Vermutungen, die nicht durch den Text eindeutig belegbar sind, werden kenntlich gemacht. Den Fallzusammenfassungen stellte ich jeweils „eine treffende Kurzbezeichnung“ voran (ebd., S. 59), im Bewusstsein, dass es sich dabei um eine „akzentuierte Charakterisierung mit einem mehr oder weniger hohen interpretativen Anteil handelt“ (ebd., S. 60). Eine für die Leser:innen überarbeitete Fassung der Fallbeschreibungen findet sich in Kapitel 5.1.

Tabelle 5: Beispiel der zeilenweisen Codierung eines Gesprächsabschnitts

Code	Transkribierte Äußerung
beschreibt, wie sie sich nachts Einfälle in ihr Handy notiert	Und dann hole ich schnell mein Handy und (...)gebe es in die Notizen ein
stimmt Vorrednerin zu	(lacht) Oh (gedehnt) ja, ich auch!
bewertet Spaßhaft das gemeinsame Verhalten negativ	Voll bescheuert.

Da eine grobe Strukturierung entlang von Hauptkategorien, wie etwa in einem Interview, bei den spontan verlaufenden Gesprächen nicht möglich war, codierte ich zunächst etwa 1,5 Gespräche – angelehnt an eine Grounded-Theory-Methodik (Strauss & Corbin, 1996) – zeilenweise offen. Hierzu beschrieb ich die Äußerungen der Sprecher:innen möglichst neutral (siehe Beispiele in Tabelle 5).

Das Codieren unterbrach ich regelmäßig, um Memos zu schreiben. Unter Memos werden „die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (Kuckartz, 2018, S. 58) verstanden.

Dadurch ergab sich eine relativ umfangreiche Codesammlung von über 500 Codes. Hier wurde deutlich, dass sich die Codes auf zwei Gruppen verteilen lassen, einmal in Codes, die Themen und Inhalte der Gespräche betreffen und Codes, die sprachliche Handlungen beschreiben. Das offene Codieren erlaubte es mir also, über die konkreten Analysemethoden zu entscheiden und die nächste Phase einzuleiten. Tabelle 6 und Tabelle 7 stellen jeweils einen Auszug aus der Liste der offenen Codes dar einmal für die thematischen Codes, einmal für die Codes, die sprachliche Handlungen bezeichnen.

Tabelle 6: Beispielhafter Auszug aus der Liste der offenen Codes– Themen

Themen
...
Formatierung
Titel
Merkblatt zur Anfertigung von Bachelorarbeiten
Anforderungen
schriftliche Arbeit wird zu lang
Anforderungen im Leitfaden
Anforderungen in Bezug auf Seitenzahlen
Vergleich zu den Anforderungen anderer Dozent:innen
Unterschiedliche Anforderungen je Betreuungsperson
Seitenzahlen
Art der Arbeit
Protokoll erstellen
Zusammenspiel von Text und Tabelle
Theorieteil
gendersensible Schreibweise
Abkürzungen
Abkürzungsverzeichnis
Umfang der Arbeit
Formular zur Anmeldung der Abschlussarbeit
...

Tabelle 7: Beispielhafte Zuordnung eines Themas zu den sprachlichen Handlungen

Thema	sprachliche Handlungen
...	...
Wie Gesetze zitieren	Vorschlag machen, Lösungs-
Wie Gesetze zitieren	Frage stellen
Wie Gesetze zitieren	Rückfrage stellen
Wie Gesetze zitieren	Problematik erläutern
Wie Gesetze zitieren	Begründen, Lösungsvorschlag
Wie Gesetze zitieren	Zustimmen, Lösungsvorschlag
...	...

Dabei wurde mir im Lauf dieser ersten Analyseschritte deutlich, dass neben der zunächst geplanten Inhaltsanalyse auch eine Gesprächsanalyse erforderlich ist. Gesprächsanalytische Kategorien verdeutlichen, wie die Gruppenteilnehmer:innen ihre Vorhaben und Probleme angehen, mit welchen Handlungsmustern sie das Potenzial der Gruppe zu nutzen versuchen. Im weiteren Verlauf der Analyse wurde dann ersichtlich, dass die beiden Analysemethoden ineinandergreifen, indem die eine die inhaltlichen Momente fokussiert, die andere das darauf bezogene Sprechhandeln. Dies deutet Tabelle 8 an.

Tabelle 8: Beispielhafter Auszug aus der Liste der offenen Codes– sprachliche Handlungen

Sprachliche Handlungen
...
Umfang eines Abschnitts benennen
Beschreiben was aktuell fehlt
eigene Vorgehensweise erklären bei der Literaturbeschaffung
von eigenen Erfahrungen berichten
von früherem Schreibprojekt berichten
über frühere Arbeiten sprechen
von eigenen Aktivitäten berichten
Wünsche der Betreuungsperson wiedergeben
von Treffen mit Betreuungsperson berichten
über den eigenen Zeitplan berichten
von Emailverkehr mit Betreuungsperson berichten

(Fortsetzung Tabelle 8)

Sprachliche Handlungen
von anderen Studierenden berichten, die Abschlussarbeit schreiben oder geschrieben haben
über Schreibprozess berichten
über Schreibfortschritt berichten
Erreichtes benennen
eigenes Schreibverhalten benennen
eigenes Vorgehen schildern
Berichten über andere Arbeiten
Berichten von eigenen Erfahrungen
Berichten über eigenes Vorgehen
...

Beide Analysen erfolgten computergestützt mithilfe der Software zur qualitativen Datenauswertung MAXQDA.

4.6.2.3 Qualitative Inhaltsanalyse

In diesem Kapitel beschreibe ich nun mein weiteres Vorgehen im Anschluss an die Aufbereitung der Daten, um eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2018, S. 97 ff.) durchzuführen, mit dem Ziel, die Themen der Schreibgruppengespräche zu bestimmen. Unter einem Thema verstehe ich hier mit Zifonun et al. „den kommunikativ konstituierten Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Diskurs oder Text(-abschnitt) fortlaufend etwas gesagt wird“ (1997, S. 509). Diese Themen entsprechen offenen Inhalten im Gegensatz zu verdeckten, die sich auf möglicherweise nur individuelle Intentionen der Sprechenden beziehen würden, aber auch in Abgrenzung zu sprachlichen Handlungen wie *Text-Feedback geben* oder *eine Begründung geben*.

Ausgehend von der Liste der offenen Codes fasste ich alle Codes, die Themen beschreiben, in mehreren Schritten inhaltlich zusammen. Dazu nutzte ich als Hilfsmittel die Funktion Creative Coding⁹⁰ von MAXQDA.

Als Ergebnis zeigten sich fünf Hauptkategorien (siehe Tabelle 9).

90 Hierzu eine Beschreibung der Funktion Creative Coding durch den Softwarehersteller: „Beim offenen Codieren erzeugen Forscher*innen zahlreiche Codes, die hinsichtlich ihrer Reichweite und des Levels der Abstraktion sehr unterschiedlich sind. Der kreative Vorgang, diese Codes zu erzeugen, zu sortieren und organisieren, Beziehungen zwischen ihnen zu definieren, Obercodes einzufügen und eine hierarchische Struktur von Codes zu bilden, wird mittels der Funktion Creative Coding wirksam unterstützt und erheblich erleichtert. Auf einer Arbeitsfläche mit viel Platz lassen sich die Codes hin und her schieben und sinnvoll gruppieren. Hier kann man Codes, die zusammengehören, in der Nähe zueinander platzieren, man kann Obercodes einfügen, Codes umbenennen, ihnen Farben zuordnen und eine sinnvolle Struktur erzeugen. In der Regel ist dies aber erst das Resultat einer längeren Phase des offenen Codierens und des Arbeitens mit den Codes.“ ((MAXQDA, o. D.).

Tabelle 9: Thematische Hauptkategorien der Schreibgruppengespräche

Kategorien	Inhaltliche Beschreibung
Schreibprozess	Alle Äußerungen, die sich auf den Schreibprozess (Zeitmanagement, Schreibstrategien, Vorgehensweise, Medien) beziehen, dazu gehören auch alle Äußerungen, die sich auf einer Metaebene auf die Schreibgruppe beziehen.
Sprache	Alle Äußerungen, die sich darauf beziehen, den Text sprachlich so zu gestalten, dass er den Anforderungen der Zielgruppe entspricht. Dazu gehören auch Äußerungen zur Textsorte.
Zitieren	Alle Äußerungen, die sich auf Zitierkonventionen beziehen oder darauf, den Text so zu gestalten, dass er den Zitierkonventionen entspricht.
Wissenschaftliches Arbeiten	Alle Äußerungen, die sich auf Methoden zur Gewinnung und Analyse von Daten (Forschungsmethoden), den Umgang mit der Fachliteratur und die Konzeption der Arbeit beziehen.
Betreuungsperson	Alle Äußerungen, die sich auf Betreuungspersonen beziehen.
Fachinhalte	Alle Äußerungen, die sich auf die Inhalte des Fachs und der wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden beziehen.

Die Kategorienbildung erfolgte insofern theoriegeleitet, als diese Hauptkategorien angelehnt sind an typische Dimensionen von Schreibkompetenz (siehe Kapitel 2.3.2). Sie weichen aber auch davon ab: So ist es zum Beispiel ein Ergebnis dieser Arbeit, dass die Betreuungsperson eine derart zentrale Rolle spielt, dass sie nicht einfach unter die Kategorie ‚Schreibprozess‘ subsumiert wird. Ebenso wurde auf gleicher Ebene eine Kategorie ‚Zitieren‘ gebildet. Üblicherweise wird das Zitieren als Teilbereich der Aspekte Intersubjektivität und Referieren, daher als typischer Teilbereich der Wissenschaftssprache gesehen, und hätte deshalb der Kategorie ‚Sprache‘ zugeordnet werden können (siehe Kapitel 2.2.2). Mit einigem Recht hätte man es aber auch der Kategorie ‚Wissenschaftliches Arbeiten‘ zuordnen können, gibt es doch immer wieder eine enge inhaltliche Nähe zum Umgang mit der Fachliteratur. So bildet es nun eine eigene Kategorie und ist somit Ausweis der relativ großen Bedeutung des Themas in den beobachteten Gesprächen.

Tabelle 10: Hauptkategorien und Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Hauptkategorien	Subkategorien
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des Schreibprojekts • Schreibstrategien • Umgang mit Medien
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Formulierung • Textsorte
Wissenschaftliches Arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsmethoden • Umgang mit der Fachliteratur • Konzeption der Arbeit

(Fortsetzung Tabelle 10)

Hauptkategorien	Subkategorien
Zitieren	Keine Subkategorien
Betreuungsperson	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Betreuungspraxis
Fachinhalte	Keine Subkategorien

Anschließend codierte ich alle fünf Schreibgruppengespräche mit diesen thematischen Hauptkategorien. Dabei wurden die Kategorien am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert, d. h. Unterkategorien für die Kategorien entwickelt (siehe Tabelle 10, vgl. Kuckartz, 2018, S. 97).

In der nächsten Phase entwickelte ich ein Kategorienhandbuch, das, wie Kuckartz betont, für die qualitative Inhaltsanalyse als ein regelgeleitetes Verfahren essenziell ist, da es neben dem Kategoriensystem auch deren Definitionen formuliert (ebd., S. 39).

Kategoriendefinitionen erlauben den Nachvollzug der Ergebnisse der Inhaltsanalyse und sie bilden einen Leitfaden für mich als Codierende (Kuckartz, 2018, S. 40). Einen Auszug aus dem Kategorienhandbuch stellt Tabelle 11 dar.

Tabelle 11: Kategoriendefinition für die Subkategorie Betreuungspraxis (Quelle: Auszug aus dem Kategorienhandbuch)

Hauptkategorie	Betreuungsperson
Subkategorien	Kommunikation – Betreuungspraxis
Inhaltliche Beschreibung	Alle Äußerungen, die Betreuungspraxis beschreiben
Anwendung der Kategorie	Wird codiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: z. B. die Anforderungen, die die Betreuungsperson stellt, Angebote, die sie den Studierenden macht.
Beispiel für Anwendungen	„Ja, da kommt es echt auf den Prof an, weil mein Prof hat gesagt, du kannst mich wirklich alles fragen und mich nerven bis zum geht nicht mehr.“ Gespräch 2 [140]

Mithilfe des Kategorienhandbuchs codierte ich in einem zweiten Durchlauf das gesamte Material mit den weiterentwickelten Kategorien neu.

4.6.2.4 Funktional-pragmatische Diskursanalyse

Im Folgenden beschreibe ich zunächst mein konkretes Vorgehen bei der funktional-pragmatischen Diskursanalyse, bevor ich die analysierten Handlungsmuster und Diskursarten vorstelle.

4.6.2.4.1 Konkretes diskursanalytisches Vorgehen

Zur Aufbereitung für die Diskursanalyse legte ich zunächst Inventare der fünf Schreibgruppengespräche an. Dabei konnte ich auf die Inhaltsverzeichnisse zurückgreifen, die

ich bereits für die qualitative Inhaltsanalyse erstellt hatte. Gesprächsinventare dienen der schnellen Übersicht über das Gesamtgespräch, erlauben systematischen Zugriff auf Materialstellen zu einer Untersuchungsfrage und damit das Auffinden von Vergleichspassagen (ähnliche oder kontrastierende Phänomene), machen makroskopische Gesprächsentwicklungen sichtbar, die in der Detailanalyse untergehen können, bereiten das Material vor, um Abschnitte für die Feintranskription eindeutig zu markieren und dienen als Grundlage für eine Globalparaphrase des Gesprächs (Deppermann, 2008, S. 32).

Entsprechend der Ausrichtung der funktional-pragmatischen Diskursanalyse, wie sie von Ehlich und Rehbein seit 1979 entwickelt wurde, verwendete ich in der Analyse die Kategorie Handlungsmuster als begriffliches Instrumentarium, um lokale Ereignisse im Diskurs zu verstehen. Die Handlungsmuster sollten dazu dienen, typische, also wiederkehrende, kommunikative Abläufe und Phänomene im Datenmaterial zu erfassen, die Intentionen der Sprecher:innen zu erschließen sowie Umsetzungsprobleme der Sprecher:innen oder individuelle Abweichungen von den Mustern zu beschreiben – mit dem übergeordneten Ziel, dadurch Aussagen über die Natur von Schreibgruppentreffen als kommunikative Abläufe anstellen zu können.

Im Rahmen der initiiierenden zeilenweisen, offenen Codierung (siehe Kapitel 4.6.2) hatte ich bereits eine Liste von Codes angelegt, die noch unsortiert insgesamt 24 verschiedene Sprechhandlungen, Handlungstypen und Handlungsmuster umfasste, wie *Fragen stellen*, *Emotionen äußern*, *Berichten*, *Bewerten*, *über den Text sprechen*, *Vorschlag annehmen*, *Vorschlag ablehnen* etc. Hier ging ich zunächst von einer alltagsnahen Verwendung der Verben aus, mit denen die Sprechhandlungen bezeichnet werden.

Tabelle 12: Zweckbereiche, Handlungsmustergruppen und Handlungsmuster (nach Zifonun et al. (1997, S. 103 ff.)

Zweckbereiche	Handlungsmustergruppen	Handlungsmuster
Transfer von Wissen	Fragen (Quaestive)	Propositionale Frage (Entscheidungsfrage, Alternativfrage, Bestätigungsfrage, Deliberative Frage) Nachfrage und Rückfrage Examensfrage und Regiefrage
	Assertive	Assertion (verschiedene Untertypen), Antwort, Behauptung, Begründung, Erzählung... Assertion (Information, Antwort u. a.) Behauptung und Begründung Rhetorische Frage Assertive Text-Diskursarten: Erzählung, Bericht, Beschreibung
Handlungskoordination von Sprecherin und Hörerin	Direktive	Aufforderung, Bitte, Befehl u. a.
	Kommissive	Ankündigung, Versprechen, Vertrag u. a.

(Fortsetzung Tabelle 12)

Zweckbereiche	Handlungsmustergruppen	Handlungsmuster
Ausdruck von Gefühlen des Sprechers	Exklamation (Ausruf)	
	Wunsch	

Ziel des nächsten Schritts war es, diese erste, intuitive Zuordnung an ein System rückzubinden. Seit der britischen Sprechakttheorie der 1960er-Jahre hat es viele Klassifikationsansätze von Handlungsmustern gegeben, die aber laut Zifonun et al. „weder exhaustiv noch konsistent“ (1997, S. 103) sind. Ihre „Grammatik der deutschen Sprache“ bietet eine umfassende Sprachbeschreibung, die über die Grenzen der traditionellen Grammatik weit hinausgeht. Zugleich handelt es sich um eine wissenschaftlich angelegte Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache, die auch die neuere Linguistik und die Pragmatik berücksichtigt. Von daher enthält sie eine geordnete Liste und Beschreibung der wichtigsten Handlungsmuster, die für die vorliegende Arbeit als Basis geeignet ist (siehe Tabelle 12).

Entsprechend ordnete ich die von mir identifizierten Sprechhandlungen etc. einer Liste von Handlungsmustern und Diskursarten nach Zifonun et al. (1997, S. 103–159) zu. Dabei übernahm ich diejenigen Handlungsmuster, die durch ihr häufiges Auftreten als relevant für die Schreibgruppenarbeit erschienen. Ausgehend von den Beschreibungen der Handlungsmuster und Diskursarten (ebd.) präziserte ich die Zuordnung.

Anschließend ordnete ich aus allen Schreibgruppengesprächen den ausgewählten Handlungsmustern jeweils die geeigneten Transkriptabschnitte zu. Im Rahmen einer Mikroanalyse der Diskurse registrierte ich auffällige Merkmale und Häufungen und verteilte sie hinsichtlich ihrer kommunikativen Relevanz auf folgende übergeordnete Zweckbereiche, die ein wesentliches Ergebnis der Analyse darstellen:

- Wissen aufbauen und transferieren
- sich wechselseitig beraten

Ergänzt wurde die Analyse der Handlungsmuster durch weitere Elemente der Diskursforschung: Analyse der thematischen Entwicklung, z. B. der Themenwechsel, der Unterbrechungen und der Modi des Sprecherwechsel, der Verteilung der Sprechanteile, der verwendeten Partikeln (emotionale, Hörerrückmeldung, Vagheitspartikeln u. a.) und sonstiger Auffälligkeiten, die die Kommunikation im Verlauf der Gespräche auf Makro-, Meso- und Mikroebene zeigt. Bei der Analyse der Themenentwicklung konnte ich auf die Vorarbeiten und die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zurückgreifen und diese vertiefen.

Die Analysearbeit führte zu dem Ergebnis, dass es einen weiteren Zweckbereich gibt, nämlich

- das Schreibgruppentreffen organisieren.

Die vollständige Liste der Zweckbereiche ist in Tabelle 13 dargestellt.

4.6.2.4.2 Handlungsmuster und Diskursarten

Im Folgenden beschreibe ich die im Rahmen der Gesprächsanalyse verwendeten Kategorien Handlungsmuster und Diskursarten. Handlungsmuster lassen sich grob aufteilen in Quaestive (Fragen) und die damit verwendeten Assertive (Antworten), außerdem in Direktive (Aufforderungen), Kommissive (Ankündigungen) und Expressive (Ausdruck der eigenen Gefühlslage). Handlungsmuster können mit einer oder mehreren Äußerungen realisiert werden, sie fallen aber nicht mit dieser Verbalisierung zusammen, sondern sind jeweils die Tiefenstruktur zu dieser Oberfläche. Tiefenstrukturen ergeben sich aus den von den Sprechenden verfolgten Zwecken. Zum Zweckbereich Assertive gehört auch eine Reihe von Diskursarten wie das Erzählen und das Berichten. Bei Diskursarten handelt es sich um umfangreichere Muster, bei denen assertive Sprechhandlungen zu einem übergreifenden Zweck miteinander verkettet werden (Zifonun et al., 1997, S. 22).

Das Handlungsmuster Frage-Antwort (Quaestive und Assertive) ist einschlägig für den Zweck, Wissen auszutauschen (Zifonun et al., 1997, S. 103). Die Fragende will eine Wissenslücke bei sich beheben. Im Alltag wird die sprachliche Form der Frage allerdings oft funktionalisiert für andere Zwecke; verbreitet ist die höfliche Bitte in Form einer Frage. Der Begriff Antwort ist dabei die Bezeichnung für die nachfolgende Assertion. Da sich grundsätzlich jede Assertion als Antwort auf eine Frage denken lässt, sofern Wissenstransfer ihr Zweck ist, müssen Frage und Assertion bzw. Antwort gemeinsam analysiert werden (ebd., S. 103). Tabelle 13 präsentiert eine Reihe möglicher Frage- und Assertionsarten, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Tabelle 13: Zweckbereiche der Schreibgruppengespräche und zugeordnete Analysekatogorien

Zweckbereiche	Kategorien-Definitionen
Gruppentreffen organisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibgruppenarbeit • Gespräch organisieren • Themenaufbau und Themenwechsel
Wissen aufbauen und transferieren	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen und Antworten • Erklären und verwandte Handlungsmuster • Berichten und Erzählen • Wissen erarbeiten • Text-Feedback geben und nehmen (unterteilt in Kritisieren und Ermutigen) • Problematische Assertionen wie Begründen
Wechselseitige Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung und Ablehnen • Emotionen artikulieren • Empfehlungen und Ratschläge • Abgleich persönlicher Zielsetzungen

Im Zusammenhang der institutionellen Wissensvermittlung in Schule und Hochschule hat das Handlungsmuster Frage eine große Bedeutung für Unterrichts- und Prüfungszwecke, vornehmlich mit der Examens- und der Regiefrage (vgl. Ehlich & Rehbein, 1986, S. 68 ff.). Das Muster der Examensfrage pervertiert in gewisser Weise den Zweck des Frage-Musters. Es hebt nämlich nicht darauf ab, eine Wissenslücke zu schließen, sondern will prüfen, ob die Interaktionspartner:innen die Antwort wissen, über die die Sprechenden zu verfügen glauben (Zifonun et al., 1997, S. 116). An der Oberfläche besteht kein Unterschied zu beispielsweise propositionalen Frageformen: „Was ist ein Abstract?“ könnte die Dozentin in einer Prüfungs- oder Seminarsituation fragen, um herauszufinden, ob die Studierenden die richtige Antwort auf die Frage wissen. Wenn dagegen die Studierenden in der Schreibgruppe fragen: „Was ist ein Abstract?“, suchen sie ihr eigenes Wissensdefizit zu beheben. Die Regiefrage ist typisch für Lehr-Lerndiskurse und verfolgt den Zweck, eine hörerseitige Wissenslücke zu schließen. Die Lehrperson nutzt die Frage, um der Lerngruppe zu ermöglichen, durch Nachdenken eine Antwort zu finden, über die sie zum Zeitpunkt der Frage noch nicht verfügt. Ob Examens- und Regiefragen in den Schreibgruppengesprächen vorkamen, war eine Leitfrage der Gesprächsanalyse (siehe Kapitel 5.3.2.1).

Zweck der Illokution des *Erklärens* (synonym auch *Erläutern*) ist eine charakteristische Veränderung des Wissens der Hörer:innen (vgl. Ehlich, 2016). Folgende Kriterien machen das Handlungsmuster Erklären aus:

- ein Wissensdefizit aufseiten der Hörer:innen als Ausgangspunkt,
- eine asymmetrische Konstellation zwischen der Person, die etwas weiß oder kann, und der Person, die etwas nicht weiß oder nicht kann,
- zerlegende und systematisierende Tätigkeiten aufseiten der: s Sprechenden
- sowie die Herstellung einer Suffizienz aufseiten der Hörer:innen als Zielzustand (Hohenstein, 2006, S. 133).

Bei Erklärungen sollten alltägliche vs. wissenschaftliche voneinander geschieden werden. Bei alltäglichen Erklärungen wird der zu erklärende Sachverhalt eher nicht logisch abgeleitet, stattdessen häufiger mit akzeptierten und gespeicherten Alltagserfahrungen und Wissen verknüpft (Bayer, 1981, S. 36). Dies zeigt sich vor allem darin, dass mit geringerer Präzision und Vollständigkeit formuliert wird, auf vertraute Phänomene hingewiesen wird sowie an die Hörerin appelliert wird, die angebotene Erklärung zu akzeptieren. Das Gelingen von Erklärungen hängt also stark ab von bei den Hörer:innen vorhandenen Kenntnissen und dem geteilten Erklärungsstandard (ebd., S. 39). Für die Analyse der Gruppengespräche ist zu prüfen, welchem Typ die angebotenen Erklärungen überwiegend zuzuordnen sind.

Merkmal der Diskursart *Berichten* ist, dass ein Ereignis oder Handlungsablauf sachlich auf Basis der eigenen Wahrnehmungen dargestellt wird (Zifonun et al., 1997, S. 122). Generell wird der Bericht als eine institutionelle Diskursart mit neutraler Perspektive und Wahrheitsanspruch eingestuft (ebd., S. 127). Er kann dann formalisiert sein und schriftlich erfolgen, wie etwa der Praktikumsbericht. Soweit er mündlich vorgetragen wird, handelt es sich um eine Kette von Assertionen, bei denen die Zuhörer

sich nicht einmischen. Berichte unterscheiden sich je nach ihrer Einbettung entweder in gemeinsames Alltagshandeln oder in institutionelle Abläufe (ebd., S. 127 ff.).

Beim *Erzählen* wird dagegen nicht sachorientiert vorgegangen, das persönliche Erleben steht im Mittelpunkt. Zweck des Erzählens ist es, eine erlebte oder erfundene Geschichte auf eine Art und Weise darzustellen, die es den Hörer:innen erlaubt, den Ablauf gedanklich und emotional nachvollziehen und die Bewertung durch die Sprecherin übernehmen zu können (Zifonun et al., 1997, S. 123).

Behauptungen sind sogenannte problematische Assertionen, *Begründungen* sind solchen oder anders problematischen Assertionen zugeordnet. Sie sind nach Zifonun et al. (1997, S. 119), anders als Fragen und Antworten, Teil eines argumentativen Musters. Behauptungen sind oft der erste Zug eines Argumentationsmusters und dienen dazu, einen subjektiven Wahrheitsanspruch für eine Proposition in Form einer Setzung zu erheben – die Sprecherin bezieht also eine Position, die unbewiesen ist und die sie im Fall eines Angriffs verteidigen müsste (ebd., S. 119).

Ob eine Assertion eine Behauptung ist, hängt davon ab, ob eine Sprechhandlung als problematisch betrachtet wird. Die Sprecherin selbst kann sich zu ihrer Behauptung bekennen oder sie nach entsprechender Hörerrückmeldung (z. B. durch mimisches oder verbales Anzweifeln) als problematisch beurteilen. Darauf folgt dann als weiteres Handlungsmuster das Begründen, das die ursprüngliche Sprechhandlung nachvollziehbar machen und zur Geltung bringen will. Dazu greift die Sprecherin auf geteiltes Hintergrundwissen, Regelwissen und Plausibilitätsannahmen zurück. Eine Schwierigkeit besteht gemäß Zifonun et al. (1997) häufig darin, zu ermitteln

was als Argument gelten kann, welche Übergänge statthaft sind und wie man vermeiden kann, daß die sachliche Ebene verlassen wird (Persönlich-Werden/Persönlich-Nehmen, Immunisieren, Argument-Hüpfen, Bewußt-Mißverstehen, Wörtlich-Nehmen, Übergehen usw.). (S. 120)

Begründungen treten auch dann auf, wenn sich ein Dissens zwischen Sprecher:innen und Hörer:innen abzeichnet. Zweck ist dann, Übereinstimmung (wieder) herzustellen und zum geplanten Handlungsablauf zurückzukehren. Zu prüfen ist in der Analyse unter anderem, wie der Standard für statthafte Begründungen in den Schreibgruppen-gesprächen ist.

Bei *direktiven* Sprechhandlungen lassen sich Aufforderungen, Ratschläge, Vorschläge und Anleitungen unterscheiden. Allgemein geht es um die Koordination von Handlungen, Bewertungen und Zielen. Der Zweck eines *Ratschlags* ist es nach Zifonun et al. (1997),

ein dem Sprecher vom Adressaten vorgelegtes Handlungsproblem dadurch zu lösen, daß eine bestimmte Handlungsweise als aus Sicht der Sprechenden empfehlenswert für die Ziele des Adressaten herausgestellt wird, ohne daß dieser dadurch in seiner Wahl festgelegt wäre. (S. 137)

Im Unterschied dazu zielt „ein Vorschlag [...] auf eine offene Planungssituation: mit ihm werden dem Adressaten bei gegebener Handlungsproblematik neue Handlungs-

möglichkeiten für die Planung zugänglich gemacht, an denen er bzw. alle Beteiligten sich orientieren können oder auch nicht.“ (Zifonun et al., 1997, S. 137).

In beiden Fällen soll die Adressatin nicht auf eine Handlungsvariante festgelegt werden. Anders als bei Rat- und Vorschlägen, die also eine mögliche Vorgehensweise oder Lösung empfehlen, besteht der Zweck einer *Anleitung* nach Zifonun et al. darin,

dem Adressaten (in dessen eigenem Interesse) bestimmte Handlungsmuster oder Ausführungsweisen so zugänglich zu machen, daß er sie selbst in geeigneten Konstellationen anwenden kann; dazu muß er mit – nach allgemeiner Erfahrung – probaten Zweck-Mittel-Komplexen vertraut gemacht werden, die er in seine Handlungsplanung übernehmen kann. (1997, S. 138)

Eine Variante des Ratschlags ist das *Ermütigen*, das m. W. zu den nicht erforschten Handlungstypen gehört. Ich gehe also von der alltagssprachlichen Verwendung aus: „jemandem [zu etwas] den Antrieb geben; in positiver Weise in seinen Absichten bestärken“ (Dudenredaktion, 2021). Damit erscheint das Ermütigen als eine direkte Einflussnahme auf die Handlungsbereitschaft und die Erwartungen der Adressatin (von einer pessimistischen Sicht der Handlungsfolgen abraten bzw. zu einer optimistischen raten).

Kommissive sind Sprechhandlungen, mit denen sich die Sprecherin selbst auf eine zukünftige Handlung festlegt. Dazu gehören als Grundtypen das Versprechen, das Angebot, die Ankündigung. Anders als Direktive, die auf die Handlungsplanung der Hörenden einwirken,

übermitteln Kommissive Handlungsverpflichtungen, die der Sprecher oder Sprecher und Adressat übernommen haben. Dieser Zweck erfordert ein Diktum, das zukunftsorientiert entsprechende Handlungen (als Konzept, über ihr Resultat usw.) spezifiziert („sagen, was man tun will“). (Zifonun et al., 1997, S. 145)

Zu dem ebenfalls umfangreichen Zweckbereich „Ausdruck von Empfindungen“ (Zifonun et al., 1997, S. 151) gehören die sogenannten *Expressive*, also Äußerungen, deren Zweck vorwiegend darin besteht, „mit einem Gegenstand oder Sachverhalt verbundene Empfindungen des Sprechers kommunikativ zugänglich zu machen“ (ebd.).

Um im Datenmaterial den Ausdruck von Empfindungen zu eruieren, wählte ich Äußerungen aus, die den Sachverhalt benennen und die Empfindung nach Art und Intensität nachvollziehbar werden lassen (z. B. „ich habe ganz schön Bammel“). Eine Subkategorie ist die Externalisierung intentionaler innerer Zustände wie Befürchtungen, Einschätzungen, Hoffnungen, Wertungen, Wünsche. Eine weitere Subkategorie umfasst situativ auftretende spontane Empfindungen wie Zorn, Freude, Wut, die im Allgemeinen nicht intentional erfolgen (Zifonun et al., 1997, S. 153).

Emotionen werden im Rahmen der Analyse zweifach relevant (vgl. dazu Fiehler, 2001): Einmal als behandeltes Thema, d. h. Gruppenteilnehmer:innen sprechen Emotionen an, die im Rahmen des Schreibprozesses für sie wichtig oder bedrohlich sind. Oder aber im Gruppendiskurs treten unmittelbar und spontan Emotionen auf, die nicht immer benannt werden, sondern anhand von Indikatoren erkennbar werden.

Man kann das als implizite Gefühlsäußerung auffassen: Die Hörenden gehen dann aufgrund der Wortwahl (z. B. emotionalen Partikeln), der Stimmlage etc. davon aus, dass hier ein Gefühl kommuniziert wird, z. B. wenn die Sprecherin schneller und mit lauterer und höherer Tonlage als vorher spricht.

Zweck einer *Exklamation* (Ausrufesätze und -partikeln) ist nach Zifonun et al. der Ausdruck einer spontanen Empfindung von Ungewöhnlichkeit gegenüber einem Sachverhalt sowie zugleich der emotionalen Involviertheit der Sprecherin (1997, S. 153; weiter zu Exklamationen siehe Ehlich, 2004, (Rehbein, 1999). Beispiele für Exklamationen sind: „Dass der immer eine Stunde zu spät kommen muss!“, „Wenn ich das gehnt hätte!“ „Mann hat die Mut!“, „Interessant!“, „Wie schön!“, „Meine Güte!“, „Verdammt!“ (nach Zifonun et al., 1997, S. 153 ff.). Grammatisch kann es sich also um Aussagen, Fragen oder Aufforderungen handeln.

Die Nutzung dieser Kategorien in der Anwendung auf die Transkriptionen erforderte jeweils eine gewisse hermeneutische Leistung von meiner Seite. Ein Handlungsmuster zuordnen bedeutet nämlich, der Sprecherin einen kommunikativen Zweck zuzuschreiben, der an der sprachlichen Oberfläche sonst nicht erkennbar wäre.⁹¹ Die wissenschaftlich gut untersuchten Handlungsmuster und Diskursarten ermöglichen, willkürliche oder rein intuitionsgeleitete Zuschreibungen zu vermeiden.

4.7 Diskussion der Methodik

Das methodische Vorgehen wirft mehrere mögliche Kritikpunkte auf.

Praxisforschung: Zunächst lässt sich die Tatsache kritisieren, dass ich als Forscherin Schreibgruppen untersuche, die ich selbst initiiert habe, an einer Institution, an der ich als Leiterin des Schreibzentrums zwar keine prüfende Funktion habe, aber dennoch eine in der Hierarchie der Organisation übergeordnete Position einnehme. Dies könnte zum einen dazu führen, dass ich bei der Konzeption der Studie, bei der Auswahl der Stichprobe und vor allem bei der Analyse der Ergebnisse befangen bin.

Die Befangenheit der Forscherin muss keine Schwäche sein. Mein reichhaltiges Hintergrundwissen bedeutet auch eine große Menge *geteilten Wissens* (Deppermann, 2008, S. 86), das es mir erlaubt, die Gespräche zu verstehen. Brinker und Sager (2010) formulieren als methodologisches Grundprinzip für die Gesprächsanalyse:

Nur die Gespräche können in methodologischer Hinsicht als befriedigend analysiert gelten, die der Analytiker nach der Untersuchung so oder ähnlich auch selber zu führen imstande wäre. (S. 126)

Die Forscherin soll also die in den analysierten Gesprächen verwendete Sprache beherrschen, die behandelten Sachverhalte und Wissenskontexte kennen, die stattfin-

⁹¹ Rehbein spricht in Bezug auf die funktional-pragmatische Diskursanalyse von einem reflektiert-empirischen Vorgehen: „Das Analyseverfahren ist keine dezisionistische eins-zu-eins-Übertragung vorgefertigter Kategorien auf das „sprachliche Material“, sondern ein interpretativer Prozeß auf mehreren Stufen“ (2001).

denden Interaktionsnormen nachvollziehen können und den Rahmen der institutionellen Strukturen durchschauen (Brinker & Sager, 2010, S. 116). Dies ist der Fall. Die beteiligten Studierenden studieren an der Hochschule, an der ich selbst arbeite, und sind mir aus curricularen Lehrveranstaltungen bzw. Schreibworkshop und Schreibberatungen, die vom Schreibzentrum durchgeführt werden, bekannt. Wenn sie auf institutionelle Strukturen wie Studiengangsanforderungen, Merkblätter oder (Lehr-)personen verweisen, kann ich den Sinn erschließen. Die behandelten Sachverhalte und Wissenskontexte sind mir bekannt. Dabei ist mir bewusst, dass eine zu große Nähe die Analyse auch verzerren kann⁹², etwa indem ich vorschnell deute, weil ich mein Hintergrundwissen aus der Lehre und Beratung einfließen lasse, oder weil ich von Schreibgruppen, die ich moderiert habe oder an denen ich als Mitglied beteiligt war, auf die untersuchten Gruppen schließe.

Beobachterparadoxon: Die beschriebene Befangenheit könnte zum anderen auch dazu führen, dass die Studierenden in den beobachteten Schreibgruppen noch mehr als ohnehin schon in der Forschungssituation davon beeinflusst sind, dass sie beobachtet werden. Zwar habe ich die Aufzeichnungen der Schreibgruppen – mit einer Ausnahme – nicht selbst durchgeführt, sondern durch studentische Mitarbeiter:innen im Schreibzentrum durchführen lassen. Allerdings war den Studierenden bewusst, dass ich die Gespräche auswerten werde (was in einem Gespräch auch kommentiert wird). Unabhängig von der Person der Beobachterin hat die Beobachtung einen Einfluss auf die Gespräche, was mit dem Ziel der Arbeit kollidiert, nämlich zu verstehen, wie Studierende in autonomen Schreibgruppen sprechen, also in Situationen, die sich dadurch auszeichnen, dass die Studierenden dabei unter sich sind⁹³: Es ist also damit zu rechnen, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit auftritt, dass also die Studierenden sich in den Gesprächen so verhalten, wie sie es annehmen, dass es angemessen wäre. Dagegen spricht, dass in der Gesprächsforschung bekannt ist, dass das Gefühl des Beobachtetwerdens häufig rasch nachlässt.⁹⁴ Eine Lösung wäre gewesen, die Gruppenmitglieder zu bitten, sich selbst in Eigenregie aufzunehmen. Ich habe mich dagegen entschieden, da mir wichtig war, auch einen Eindruck von der Situation zu haben, der über das Tonmaterial hinausgeht. Dies wurde durch die Notizen der aufzeichnenden Hilfskraft gewährleistet.

Mangelnder Kontrast: Zu bemängeln ist die Beschränkung auf Schreibgruppen, in denen Studierende aus den Sozialwissenschaften (Studiengänge Soziale Arbeit, Erziehung und Bildung im Lebenslauf sowie Betriebswirtschaft) teilgenommen haben. Das Schreiben in den Sozialwissenschaften unterscheidet sich stark vom Schreiben in Natur- und Ingenieurwissenschaften (vgl. z. B. Karras, 2017). So ist beispielsweise das Schreiben in Letzteren häufig tatsächlich eher ein Aufschreiben nach Abschluss des Forschungsprozesses, während in den Sozialwissenschaften Lesen und Schreiben ge-

92 „Der Gesprächsanalytiker muß über alles Mögliche Bescheid wissen und soll doch zugleich der Sicherheit und Relevanz dieses Wissens für die Gesprächsanalyse mißtrauen.“ (Deppermann, 2008, S. 84–85).

93 Dieses Problem beschreibt (Labov, 1980, S. 17) als Beobachterparadoxon: „Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden.“

94 „Trotzdem müssen anfänglich starke Reaktionen auf die Untersuchungssituation nicht gleich skeptisch stimmen, da erfahrungsgemäß zumindest bei Tonaufnahmen die Aufmerksamkeit für die Tatsache, aufgenommen zu werden, bereits nach einigen Minuten rapide abnimmt.“ (Deppermann, 2008).

nuine Forschungstätigkeiten darstellen und das Schreiben als heuristisches Instrument fungiert. So ist die – aufgrund des explorativen Charakters der Studie eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit noch einmal insofern einzuschränken, als unklar ist, inwieweit die Ergebnisse auf MINT-Studierende ausdehnbar sind. Die Tatsache, dass dies bei schreibwissenschaftlichen Studien häufig der Fall ist, soll diese Schwäche nicht abmildern.

Unvollständigkeit der Daten. Die Gesprächsforschung fordert, die Aufnahme von Gesprächen möglichst früh zu beginnen, im Idealfall mit Betreten des Raums, und auch den Vor- und Nachspann von Gesprächen sowie Gesprächspausen aufzunehmen. Diese wesentlichen Gesprächsränder wurden bei allen Gesprächen nicht mit aufgezeichnet, sondern die Aufzeichnung wurde erst gestartet, als die Teilnehmenden bereit waren. Dies lässt sich dadurch erklären, dass erst die Genehmigung eingeholt werden musste und der Ablauf der Aufzeichnung sowie der Zweck des Forschungsprojekts und der Umgang mit den Daten erklärt wurde, bevor das Gerät eingeschaltet wurde. Auch wurde bei einer längeren Pause, als fehlende Texte gedruckt wurden, das Aufzeichnungsgerät unterbrochen. Ebenso endet die Aufzeichnung meist damit, dass die Gruppe der Beobachterin bekundet, dass das Treffen beendet ist. Der Nachspann, die Verabschiedung etc. fehlt entsprechen in der Aufzeichnung. Damit gingen jedoch potenziell wertvolle Daten verloren: Die Analyse scheint zu zeigen, dass die Schreibgruppen oft sofort in medias res springen und keine Zeit mit Small Talk verbringen. Möglicherweise wurde dies jedoch vor Einschalten des Geräts erledigt.

Technische Probleme: Ein Teil der Aufnahmen liegt aufgrund von technischen Problemen oder Fehlern bei der Aufzeichnung nicht vor.

Beschränkung auf Audio. Videoaufzeichnungen, die die Audioaufzeichnungen ergänzen können, wurden nicht erstellt. Die Gesprächsforschung bezeichnet Videoaufnahmen deshalb auch als wichtig und wünschenswert, weil sie die nonverbale Kommunikation dokumentieren. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn die verbalen Äußerungen unvollständig sind oder das Gesprochene nur einen Teil eines übergreifenden Interaktionsgeschehens ausmacht (Deppermann, 2008, S. 24). Im vorliegenden Fall musste auf Videoaufzeichnungen verzichtet werden, da sich in den meisten Fällen die Gruppen dagegen aussprachen. In einigen Fällen hätte der Rückgriff auf ein Bild die Analyse entscheidend unterstützen können. In der Regel genügten aber die Notizen der Beobachterinnen, die das praktische Handeln der Gruppenmitglieder grob beschrieben.

Stichprobe. Methodisch zu diskutieren ist auch die Fallzahl. Gerade Leser:innen aus dem quantitativen Forschungsparadigma könnte die Anzahl von fünf Schreibgruppengesprächen als gering erscheinen. Diese Anzahl ist aber durchaus angemessen, für den gegebenen Rahmen auch ausreichend. Zum einen werden bei explorativen-qualitativen Studien wie der vorliegenden ohnehin keine allgemeingültigen Aussagen angestrebt. Zum anderen erlaubt die schiere Datenmenge, die bei qualitativen Arbeiten anfällt, eine dem Datenmaterial angemessene Arbeitsweise nur dann,

wenn sich die Forscherin beschränkt⁹⁵. Dann lässt die geringe Größe der Stichprobe durch den genauen, vertieften Blick ein exaktes Beschreiben und Verstehen zu, das dann ggf. in der Zukunft andere, quantitative Forschungsdesigns zu Schreibgruppen ermöglicht.

Qualitative Inhaltsanalyse. Typischerweise wird an der qualitativen Inhaltsanalyse ihre geringe interpretative Tiefe kritisiert. Sie eignet sich vorwiegend dazu, das zu erfassen, was im Material mehr oder weniger offenkundig genannt wird, kann Lücken oder Ungesagtes nicht erfassen und zerreißt mit ihrer Logik einen Fall in Einzelteile, statt ihn in seiner Gesamtheit zu analysieren. Zudem räumt sie der Selbstreflexion der Forscherin – obwohl essenzieller Bestandteil in der qualitativen Forschungsarbeit keinen eigenen methodischen Stellenwert und Arbeitsschritt ein.

Funktional-pragmatische Diskursanalyse. Die Methode der funktional-pragmatischen Diskursanalyse wurde aus verschiedenen Richtungen kritisiert (vgl. Weber & Becker-Mrotzek, 2012). Von Seiten der Sprachwissenschaft kommt die Kritik, es fehle ihr an theoretischer Fundierung; sie gehe intuitiv vor und beschreibe vorwiegend Zufalligkeiten in Einzelfällen (vgl. z. B. Weigand, 1992, S. 57 ff.). Kritik kommt auch aus der linguistischen Unterrichtsforschung (vgl. Vogt, 1997; Becker-Mrotzek & Vogt, 2009). Hier wird nicht die Vorgehensweise an sich kritisiert, sondern dass die von Ehlich und Rehbein zur Analyse von Unterrichtskommunikation vorgelegten Untersuchungen der Komplexität des Handlungsraums Schule nicht gerecht werden. Die Studien würden bloß Einzelphänomene detailliert behandeln. Bemängelt wird auch, dass aufgrund der dünnen Datenbasis wichtige Unterrichtsmethoden unberücksichtigt bleiben und die Einbindung der Muster in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtsstunde nicht behandelt wurde. Von Seiten der allgemeinen Didaktik wird mit ähnlichem Tenor kritisiert, dass Untersuchungen der funktionalpragmatischen Diskursanalyse der Komplexität des Phänomens Unterricht (einmal mehr) nicht gerecht werden (Luders, 2014). Die funktional-pragmatische Diskursanalyse ignoriere Forschungsergebnisse zur Unterrichtskommunikation der pädagogischen Interaktionsanalyse und der angelsächsischen Konversationsanalyse.

Sicherlich gilt für die funktional-pragmatische Diskursanalyse wie für die qualitative Inhaltsanalyse, dass weitere Untersuchungen vonnöten sind, um die Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Aussagen zu prüfen. Dennoch lassen sich in den Daten viele gemeinsame Aspekte finden, die es erlauben, allgemeine Aussagen zu formulieren.

Triangulation. An der Tatsache, dass zwei Analysemethoden eingesetzt wurden, lässt sich die Unverhältnismäßigkeit kritisieren. Da die Gesprächsanalyse selbst auch Inhalte auswertet, wäre die Durchführung einer zusätzlichen qualitativen Inhaltsanalyse nicht nötig gewesen; die Forscherin hätte ihre Ressourcen besser in die gründliche Durchführung *einer* Methode stecken sollen. Dagegen muss eingewendet werden, dass eine Triangulation – mit Denzin (1970, S. 297) eine „combination of methodolo-

95 Deppermann empfiehlt: „Wenn Interviews, Therapiegesprche, Gruppendiskussionen, o.. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten untersucht werden, sollten fünf bis zehn Flle aufgenommen und inventarisiert werden, von denen zumeist drei transkribiert werden und zur Analyse kommen.“ (2008, S. 29).

gies in the study of the same phenomena“ – die Validität und Reliabilität der Untersuchung steigern kann. Wie Flick fordert, wurden die beiden Methoden weitgehend „gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt“ (Flick, 2008, S. 12). Die Ergebnisse zu Themen sowie sprachlichen Handlungen in den Schreibgruppengesprächen erlaubten einen „prinzipielle[n] Erkenntniszuwachs“, sodass „Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (ebd., S. 12).

5 Analyse und Ergebnisse

Die Untersuchung der akademischen Schreibgruppen für Studierende untergliederte sich in eine Vorstudie und eine Hauptstudie. Im Rahmen der Vorstudie wurden im Sommersemester 2015 400 Internetpräsenzen von Hochschulen analysiert, ergänzend 109 Personen an Schreibzentren und anderen Unterstützungseinrichtungen an Hochschulen telefonisch befragt, mit sechs Personen aus dem Feld Gespräche geführt sowie zwei Gruppendiskussionen mit Schreibgruppen durchgeführt und ausgewertet. Ziel der Vorstudie war es, die aktuelle Praxis von studentischen Schreibgruppen an deutschen Hochschulen zu erfassen, um davon ausgehend das didaktische Konzept der Schreibgruppen zu entwickeln. Dies habe ich in Kapitel 4.3 erläutert.

Die Vorstudie ergab zudem, dass im März 2015 an 11 Prozent der deutschen Hochschulen Schreibgruppen als festes Angebot verfügbar waren, wobei die Organisation, Gestaltung und institutionelle Verortung der Schreibgruppen stark variierten. Die meisten Schreibgruppen wurden von Schreibzentren an Hochschulen angeboten. Andere Schreibgruppen waren an Fakultäten oder Fachbereiche angebunden. Weitere Schreibgruppen bildeten Angebote von Fortbildungs-, Kompetenz- oder Sprachzentren. Weitere 12 Prozent der befragten Hochschulen kooperierten mit einem Studierendenwerk, das über ein solches Angebot verfügt. Autonome Schreibgruppen, wie sie im Fokus dieser Arbeit stehen, fanden sich nur an 3 Prozent der deutschen Hochschulen. An 15 Prozent der befragten Hochschulen gaben 2015 Verantwortliche an, noch keine Schreibgruppen anzubieten, jedoch ihr Unterstützungsangebot dahingehend erweitern zu wollen. Die Wiederholung der Bestandsaufnahme bestätigt die Ergebnisse weitgehend. Im Januar 2020 waren ebenfalls an 11 Prozent der deutschen Hochschulen verschiedene Formen von Schreibgruppen als festes Angebot verfügbar. Wie viele davon in die Kategorie autonom fallen, konnte 2020 nicht ermittelt werden. Insgesamt sind Schreibgruppen noch immer ein eher seltenes schreibdidaktisches Angebot.

Im Zuge der Hauptstudie untersuchte ich die aufgezeichneten fünf Gespräche von insgesamt drei Schreibgruppen zunächst mit der qualitativen Inhaltsanalyse und anschließend mit der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Den Fallbeschreibungen der fünf Schreibgruppengespräche (Kapitel 5.1) folgen die Ergebnisse beider Analysearten (Kapitel 5.2 und 5.3).

5.1 Fallbeschreibungen der Schreibgruppengespräche

Nach dem ersten Durcharbeiten der Transkripte erstellte ich Fallzusammenfassungen der einzelnen Schreibgruppengespräche. Somit konnten die Fälle entsprechend der Perspektive der Forschungsfrage charakterisiert werden (Kuckartz, 2018, S. 58). Den Einstieg in die Analyse erlaubt die offene Frage „Was geschieht in den Schreibgrup-

pengesprächen?“. Leitende Unterfragen für die Erstellung der Fallbeschreibungen waren:

- In welcher Situation entstanden die Aufzeichnungen? (siehe *Die Situation*)
- Wer war beteiligt? (siehe *Die Mitglieder*)
- In welchem Kontext bildete sich die jeweilige Schreibgruppe? (siehe *Der Kontext*)
- Wie lief das Schreibgruppentreffen ab? In welche Phasen lässt sich das Gespräch einteilen? Wie sind die Gesprächsanteile der Gruppenmitglieder? (siehe *Der Ablauf*)
- Welche Themen wurden behandelt? Wie verteilt sich die Behandlung der Themen auf die Zeit? (siehe *Die Inhalte*)
- Welchen Charakter haben die Gespräche? (siehe *Der Charakter*)

Die entstandenen Fallbeschreibungen werden im Folgenden dargestellt – auch um den Forschungsgegenstand für die Leserin lebendig zu machen. Die Fallbeschreibungen halten sich eng an die Daten, Vermutungen und Interpretationen sind als solche gekennzeichnet. Bei den Überschriften habe ich mir eine interpretierende, zusammenfassende Charakterisierung erlaubt.

Ergänzt werden die Beschreibungen durch sogenannte Dokument-Porträts, die mithilfe der Analysesoftware MAXQDA erstellt wurden. Die Dokument-Porträts visualisieren den thematischen Verlauf sowie die Gewichtung der Themen. Damit greifen die Visualisierungen den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 5.2) vor. Ich stelle sie dennoch bereits an dieser Stelle dar, um die Gespräche auch visuell zu charakterisieren.

5.1.1 Schreibgruppentreffen 1 – gemeinsam schreiben und plaudern (Kerstin, Teresa, Jana)

Die Situation: Die erste im Rahmen dieser Arbeit beobachtete studentische Schreibgruppe trifft sich an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm in einer sogenannten Lerninsel in einem offenen Bereich vor den Aufzügen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Zwei Teilnehmerinnen sitzen vor ihren aufgeklappten Laptops. Andere Studierende und Lehrende laufen vorbei; das Aufgezeichnete ist teilweise schwer oder nicht zu verstehen. Das Treffen wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, die Beobachterin ist eine studentische Hilfskraft, die auch als Schreibtutorin am Schreibzentrum arbeitet.

Die Mitglieder: Die Gruppe besteht aus drei Studentinnen, Kerstin⁹⁶, Teresa und Jana. Alle drei sind zwischen 20 und 30 Jahre alt⁹⁷ und studieren im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Zwei von ihnen, Kerstin und Teresa, sind bereits im 7. Semester und arbeiten an ihren Bachelorarbeiten; Jana ist im ersten Semester, mit etwa Anfang 20 deutlich jünger als die beiden anderen und arbeitet an ihrer ersten Hausarbeit.

96 Dieser und alle weiteren Namen von Schreibgruppenmitgliedern wurden geändert.

97 Die Altersangaben sind geschätzt, demografische Daten der teilnehmenden Studierenden wurden nicht erhoben.

Der Kontext: Die Schreibgruppe ist Teil einer Lehrveranstaltung „Schreibwerkstatt für Abschlussarbeiten“, die ich als Leiterin des Schreibzentrums gemeinsam mit Prof. Dr. Erika von Rautenfeld leite. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung, die Studierenden der gesamten Hochschule offensteht, sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich neben den Präsenzveranstaltungen im Zwei-Wochen-Rhythmus selbstständig in kleinen Schreibgruppen von drei bis fünf Teilnehmenden zu treffen (siehe Kapitel 4.4.2). Die Lehrveranstaltung ist ein Allgemeines Wahlfach, d. h. die Studierenden können sich ECTS-Punkte anrechnen lassen. Von den Teilnehmerinnen dieses Treffens strebt dies nur Jana an. Kerstin und Teresa benötigen keine ECTS-Punkte mehr; sie besuchen die Lehrveranstaltung also ausschließlich, weil sie sich davon Unterstützung beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit erhoffen. Es handelt sich um das Ersttreffen als autonome Schreibgruppe, wobei sich Kerstin und Teresa offensichtlich aus dem Studium kennen und wohl schon häufiger miteinander gearbeitet haben.

Der Ablauf: Insgesamt dauert das Treffen etwas mehr als zwei Stunden, von 11:09 bis 13:18 Uhr. Kerstin und Teresa eröffnen das Gespräch zur verabredeten Zeit, ohne auf die dritte Teilnehmerin Jana zu warten. Sie haben jeweils das Textverarbeitungsprogramm mit den Dateien der schriftlichen Arbeiten geöffnet, an denen sie arbeiten. Ruhige Schreibzeiten wechseln sich ab mit Phasen, in denen sich die Teilnehmerinnen austauschen. Die Themenwahl ist stets schreibbezogen, erfolgt aber zufällig, es gibt keine Moderation oder Struktur, auch keine vorbereiteten Fragen – mit Ausnahme des ersten, scheinbar drängenden Themas, das ohne weitere Vorrede angeschnitten wird (siehe Transkriptauszug 56). Themen werden häufig nicht zu Ende diskutiert. Während des Treffens werden keine externen Ressourcen zurate gezogen.

Jana, die dritte Teilnehmerin, trifft nach einer Stunde und 22 Minuten ein und verlässt das Treffen etwa eine halbe Stunde später wieder, also ebenfalls vor dem Ende der verabredeten Zeit von zwei Stunden. Das Treffen endet damit, dass Kerstin sich nach zwei Stunden und acht Minuten verabschiedet, während Teresa zurückbleibt, um alleine weiter an ihrem Text zu arbeiten.

Die Inhalte: Das Gespräch konzentriert sich während der gesamten Zeit auf Probleme und Fragen im Umkreis des Schreibens. Mit Ausnahme einer kurzen Passage über die Raumtemperatur gibt es keinen Small Talk. Behandelt werden Fragen der Strukturierung und Formalia, vorwiegend schreibprozessrelevante Themen wie der Bericht über den Stand der Dinge, Besprechungen mit der Betreuerin, Datensicherung und Hardware, Zeitplan oder Schreibprobleme. Als Jana hinzustößt, wird eher Studienorganisatorisches besprochen, aber auch Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens behandelt (z. B. Forschungsmethode, Fachliteratur, Zitieren). Themen, die die Schreibgruppe selbst betreffen, werden nicht behandelt, obwohl es sich um ein Ersttreffen handelt.

Kerstin hat mit 32 Minuten den höchsten Redeanteil, gefolgt von Teresa mit 24 Minuten. Jana hat mit 13 Minuten den geringsten Redeanteil. Zieht man allerdings in Betracht, dass sie nur 32 Minuten anwesend ist, zeigt sich ihre hohe Aktivität: Sie spricht fast die Hälfte der Zeit, in der sie anwesend ist.

Abbildung 17 stellt die im Schreibgruppengespräch behandelten Themen einmal im zeitlichen Ablauf und einmal sortiert dar. Deutlich wird in der Abbildung der starke Fokus auf sprachliche Themen in der ersten Hälfte des Treffens, wenn die beiden Studierenden vorwiegend arbeiten und immer wieder Themen, die sich beim Schreiben ergeben, ansprechen. Der zweite Teil ist stärker durchsetzt mit Themen des Schreibprozesses – hauptsächlich, wenn Jana dazustößt.

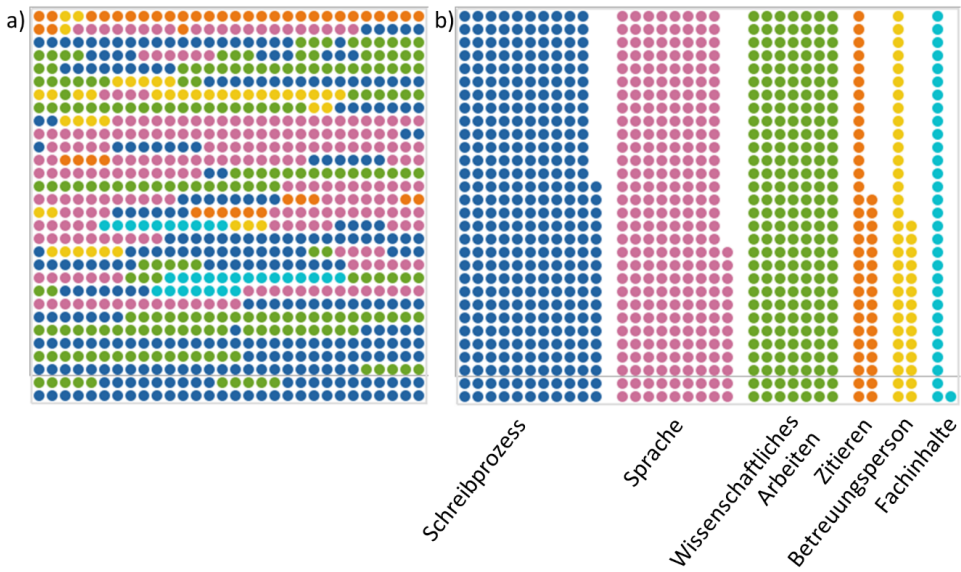


Abbildung 17: Dokumentportrait Schreibgruppengespräch: a) Ablauf; b) Themen

Anmerkung: prozentuale Darstellung

Der Charakter: Das Treffen weist insgesamt einen wenig zielgerichteten, eher unsystematischen Charakter auf. Wie das Treffen selbst ist auch sein Charakter zweigeteilt. Der erste Teil ist ein Arbeitstreffen. Hier arbeiten Kerstin und Teresa parallel, aber getrennt an ihren jeweiligen Dokumenten und sprechen Fragen, die sich per Zufall beim Basteln am eigenen Text ergeben, spontan an und tauschen sich dazu aus. Als Jana hinzukommt, erhält das Treffen eher den Charakter einer Schreibberatung. Für die Dauer einer halben Stunde spricht Jana hauptsächlich über ihre Probleme mit der Studienorganisation. Kerstin und Teresa stellen Rückfragen und geben Ratschläge. Ihre eigenen Arbeiten besprechen sie nicht mit Jana.

Es fällt auf, dass es keine Metaebene gibt, auf der etwa eine Agenda oder der zeitliche Rahmen geklärt würden. Dies kann daran liegen, dass die dritte Teilnehmerin Jana erst nach einer Stunde zu den anderen stößt, es also keinen richtigen Beginn als Gruppe gibt.

Die Inhalte ihrer Arbeiten werden kaum besprochen, obwohl alle im gleichen Studiengang studieren. Kerstin und Teresa gehen vorsichtig miteinander um, es werden kaum Ratschläge gegeben, stattdessen wird der anderen zugehört und dafür viele

Rückfragen gestellt. Dabei werden auch gesprächsfördernde Mittel eingesetzt, wie explizite oder nonverbale Zustimmung. Dies kann eine übliche Gesprächsroutine sein, kann aber auch als erlernte Gesprächstechnik gedeutet werden, die im Rahmen des Studiengangs „Soziale Arbeit“ vermittelt wird und als Beratung im weiteren Sinne gedeutet werden kann. Insgesamt erscheint die Kommunikation von Teresa und Kerstin als freundschaftlich und ihr Verhältnis als vertraut. Die dritte Studierende, Jana, hat offenbar einen anderen Status in der Gruppe als die beiden älteren Studierenden. Ihr besonderer Beratungsbedarf wird akzeptiert und berücksichtigt. Die beiden hören ihr zu und helfen ihr mit Ratschlägen, sie nehmen also die Rolle erfahrener Beraterinnen im Studium an. Die Studienorganisation bereitet Jana so viele Probleme, dass die Erstellung ihrer ersten Hausarbeit, der eigentliche Grund, an der Schreibgruppe teilzunehmen, in den Hintergrund tritt. Durch die Rollenverteilung entsteht ein hierarchisches Verhältnis innerhalb der Gruppe formell gleichgestellter Teilnehmerinnen. Interessant ist auch, dass Jana, die Einzige, die die Lehrveranstaltung zumindest auch aus extrinsischer Motivation besucht, die Möglichkeiten der autonomen Schreibgruppe nicht ausschöpft.

5.1.2 Schreibgruppentreffen 2 – das Ersttreffen (Leyla, Nikola, Maria, Stefan)

Die Situation: Die zweite beobachtete studentische Schreibgruppe trifft sich am gleichen Ort wie die erste Gruppe: an der TH Nürnberg, in einer Lerninsel in einem offenen Bereich vor den Aufzügen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Die vier Studierenden teilen sich einen Tisch, jeweils zwei sitzen sich gegenüber. Sie haben Stifte in der Hand, Unterlagen vor sich liegen, einen Block, ein Notizbuch. Die Umgebung ist eher unruhig: Personen gehen an der Schreibgruppe vorbei, es wird zeitweise laut. Das Treffen wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, die Beobachterin ist eine studentische Hilfskraft, die auch als Schreibtutorin am Schreibzentrum arbeitet.

Die Mitglieder: Die Vierergruppe besteht aus drei Frauen und einem Mann: Leyla, Nikola, Maria und Stefan, alle vier zwischen 20 und 30 Jahre alt. Nikola und Maria studieren Soziale Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften im Studiengang Soziale Arbeit, Stefan und Leyla im Studiengang Betriebswirtschaft der Fakultät Betriebswirtschaft. Stefan befindet sich in einem Master-, die anderen in einem Bachelorstudium. Leyla und Nikola schreiben an ihrer Bachelorarbeit, Stefan schreibt an seiner Masterarbeit und Maria an der sogenannten Praxis-Theorie-Transfer-Arbeit, einer umfangreichen Arbeit im Studium des Fachs Soziale Arbeit, die vor oder nach der Bachelorarbeit geschrieben werden kann. Maria ist hörbar Nicht-Muttersprachlerin, sie spricht mit einem osteuropäischen Akzent.

Der Kontext: Die Schreibgruppe hat sich im Rahmen eines der hochschulübergreifenden Auftakttreffen für Schreibgruppen gebildet, die das Schreibzentrum initiiert (siehe Kapitel 4.4.2). Die Teilnahme an der Schreibgruppe erfolgt freiwillig; die vier Studierenden haben sich erst bei dem Auftakttreffen kennengelernt und dort entschieden, gemeinsam eine Schreibgruppe zu gründen. Es handelt sich um das Ersttreffen als autonome Schreibgruppe.

Der Ablauf: Insgesamt dauert das Treffen etwas mehr als eine Stunde (10:00–11.04 Uhr), in der sich die Teilnehmenden kontinuierlich unterhalten. Nikola übernimmt zu Beginn die Gesprächsführung, ohne dass darüber eingangs explizit ein Konsens hergestellt worden wäre. Das Treffen beginnt damit, dass Nikola Unterlagen aus dem Auftakttreffen mitgebracht hat und sie den anderen Mitgliedern zum Kopieren anbietet. Anschließend stellen die Teilnehmenden der Reihe nach ihre jeweiligen schriftlichen Arbeiten und ihren aktuellen Stand dar. Als die Eingangsrunde vorbei ist, arbeitet Nikola Fragen ab, die sie sich im Vorfeld notiert hat. Im Anschluss nennen alle spontan ihre nächsten Schritte. Nach einer knappen halben Stunde scheinen die Themen erschöpft zu sein und die Teilnehmenden überlegen, welche Textprodukte sie bis zum nächsten Treffen herumschicken möchten. Plötzlich gerät das Gespräch wieder in inhaltliches Fahrwasser. In der zweiten halben Stunde werden spontan und unsystematisch Fragen des Schreibprozesses diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht. Zwischendurch sehen sich die Teilnehmenden einen Auszug aus einem Schreibratgeber zum Geben und Nehmen von Text-Feedback an, der im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Schreibzentrums verteilt wurde. Das Treffen endet, indem die Gruppenmitglieder nach Ablauf der verabredeten Zeit der studentischen Hilfskraft mitteilen, dass das Treffen beendet ist.

Auch wenn sich alle Teilnehmenden stets zu fast allen Themen äußern, ist die Rededauer unterschiedlich verteilt. Nikola hat mit insgesamt 24,11 Minuten den höchsten Redeanteil, gefolgt von Leyla mit 15,48 Minuten, Maria mit 10,55 Minuten. Stefans Redeanteil ist mit 7,41 Minuten am geringsten. Anfangs äußert er sich oft erst als Letzter und deutlich weniger umfangreich zu den angesprochenen Themen. Er stellt häufig Fragen, die den Erfahrungsaustausch anregen. Im Lauf des Gesprächs nimmt sein Gesprächsanteil zu.

Die Inhalte: Das Gespräch ist durchgehend auf das Schreiben fokussiert, es gibt keinen Small Talk. Dass es sich bei dem Treffen um ein Erstgespräch handelt, lässt sich auch an den behandelten Themen festmachen. Die Schreibgruppe diskutiert organisatorische Themen, die die Schreibgruppe selbst betreffen, z. B. dass und bis wann Dateien gesendet werden sollen, damit sie vor dem Treffen gelesen und mit Feedback versehen werden können, dass dringende Fragen auch zwischen den Treffen in der WhatsApp-Gruppe gestellt werden können, um zeitnah Antwort zu erhalten, und wann sich die Gruppe erneut treffen wird. Zentrales Thema sind die schriftlichen Arbeiten der Teilnehmenden, die mit aktuellem Stand, Betreuungspersonen und nächsten Schritten vorgestellt werden. Bei den Fragen zum Schreibprozess tauschen sich die Teilnehmenden über ihre jeweiligen Vorgehensweisen und Erfahrungen aus: zur Betreuungssituation, zum Zitieren, zur Beschaffung und Verwaltung von Literatur. Diskutiert werden Schreibstrategien wie die Vorgehensweise beim Erstellen einer Gliederung, das tägliche Schreibpensum, das Erstellen von Exzerpten und der Nutzen eines Schreibjournals. Zudem wird Prüfungstechnisches behandelt wie die Möglichkeit, einen Antrag auf Verlängerung der Bachelorarbeit zu stellen. Text-Feedback wird nicht gegeben, die Gruppe diskutiert das Thema jedoch auf einer Meta-Ebene und visiert damit ein gegenseitiges Feedback für die Zukunft an.

Abbildung 18 stellt die im Schreibgruppengespräch behandelten Themen einmal im zeitlichen Ablauf und einmal sortiert dar. Deutlich wird in der Abbildung der starke Fokus auf prozessorientierte Themen, aber auch die sprunghafte, assoziative Themenabfolge.

Der Charakter: Insgesamt wirkt das Gespräch lebhaft und kooperativ. Alle Teilnehmenden beteiligen sich aktiv am Gespräch und zeigen sich an den anderen Gruppenmitgliedern interessiert, was sich dadurch äußert, dass sie Fragen stellen und nachfragen. Dabei achten die Teilnehmenden auf Ausgewogenheit, haben also eine Vorstellung von gelungener Gruppenarbeit. Eine Struktur ist nicht erkennbar, Themen werden spontan aufgebracht.

Maria wird als Expertin wahrgenommen, weil sie schon ihre Bachelorarbeit abgegeben hat. Dies zeigt sich daran, dass sich die anderen direkt mit Fragen nach ihrer Vorgehensweise oder Erfahrung an sie wenden. Obwohl Stefan bereits an seiner Masterarbeit arbeitet, tritt er nicht als Experte auf, der die anderen beraten kann; an einer Stelle weist er eine diesbezügliche Zuschreibung explizit und auch mit deutlicher emotionaler Involviertheit zurück (siehe Transkriptauszug 6).

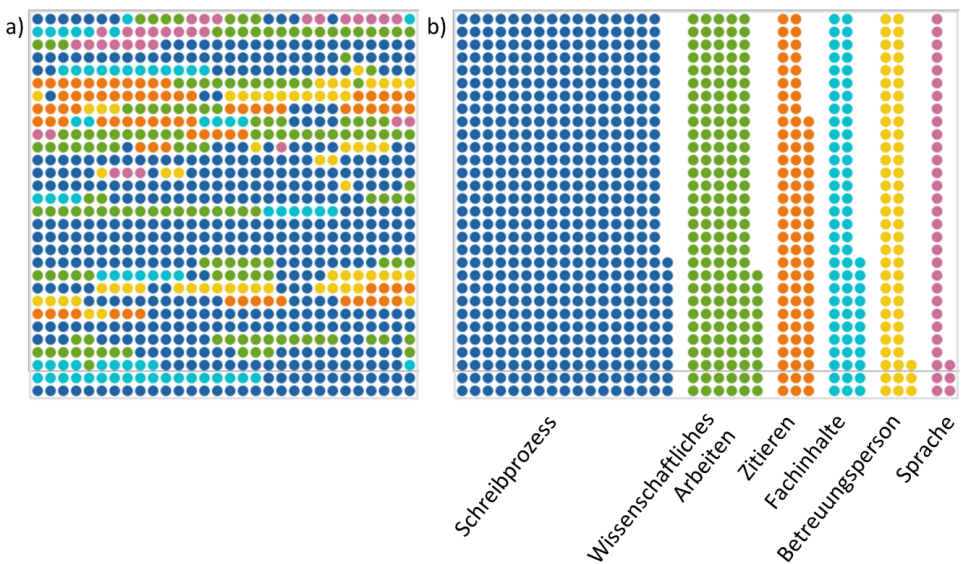


Abbildung 18: Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch2: a) Ablauf; b) Themen

Anmerkungen: prozentuale Darstellung

Transkriptauszug 6: „das war die Hölle“ – Gespräch 2 [457–458]

Maria: Du hast du auch schon Bachelorarbeit geschrieben-

Stefan: Ja, das war die Hölle (lacht, alle lachen) Nein (mit tieferer Stimme, fast flüsternd, langsam) Das war echt nicht gut. [...]

Leyla, die ihre Bachelorarbeit im Zweitversuch antritt, wirkt ängstlich, was sich zum einen dadurch zeigt, dass sie solche Emotionen thematisiert (siehe Transkriptauszug 7), zum anderen aber auch dadurch, dass sie viele Fragen stellt, Antworten notiert und häufig darauf verweist, dass sie Rücksprache mit ihrem Betreuer halten wird.

Transkriptauszug 7: „ich habe schon ein bisschen Angst“ – Gespräch 2 [369]

Leyla: Ja ich hoffe, dass ich auch irgendwie es schaffe, wenigstens ein paar Sätze anfangen zu schreiben. Weil äh ich habe schon ein bisschen Angst vor dem wissenschaftlichen Schreiben [...]

5.1.3 Schreibgruppentreffen 3 – Text-Feedback für Leyla (Leyla, Nikola, Maria, Stefan)

Die Situation: Die vier Mitglieder der studentischen Schreibgruppe aus Treffen 2, Nikola, Leyla, Maria und Stefan, treffen sich erneut an einer Lerninsel der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm in einem offenen Bereich vor den Aufzügen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Es handelt sich also um ein Folgetreffen. Die vier Gruppenmitglieder teilen sich einen Tisch, jeweils zwei sitzen sich gegenüber. Alle haben gedruckte Texte vor sich liegen, Leyla zusätzlich ein Notizbuch. Studierende und Lehrende laufen vorbei; die Aufzeichnung ist akustisch teils schwer verständlich. Das Treffen wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, die Beobachterin ist eine studentische Hilfskraft, die auch als Schreibtutorin am Schreibzentrum arbeitet.

Die Mitglieder: siehe Kapitel 5.1.2

Der Kontext: siehe Kapitel 5.1.2

Der Ablauf: Insgesamt dauert das Treffen etwas mehr als eine Stunde, von 11:12 bis 12:20 Uhr. Das Treffen beginnt mit einem kurzen Gesprächsabschnitt, in dem auf einer Metaebene über das Schreibgruppentreffen gesprochen wird: Nikola hält den verfügbaren Zeitrahmen fest, teilt mit, dass sie früher gehen muss und schlägt im gleichen Redebeitrag vor, mit dem Text-Feedback auf Leylas Text anzufangen, was sie dann auch tut. In der folgenden Viertelstunde sprechen hauptsächlich Nikola und Leyla. Letztere reagiert auf Nikolas Feedback, in dem sie sich erklärt, nachfragt, Fragen beantwortet oder darauf verweist, dass sie bei ihrem Betreuer nachhaken wird. Ausgehend von dem Text-Feedback bewegt sich das Gespräch immer wieder verallgemeinernd zu Themen rund ums Schreiben, zu denen sich dann alle Teilnehmenden äußern. Nach Nikola beginnt Stefan, Feedback auf Leylas Text zu geben – allerdings mischen sich Nikola und Maria immer wieder ein, sodass Stefan sich immer wieder die Rede zurückerobern muss, um mit seinem Feedback fortzufahren. Nach etwas mehr als einer halben Stunde verlässt Nikola wie angekündigt das Treffen. Nach ihrem Abschied gibt Maria Feedback auf Leylas Text, wobei sie teilweise bereits behandelte Aspekte wiederholt. Die Interaktion erfolgt nun hauptsächlich zwischen Maria und Leyla, wobei Stefan sich häufiger einmischt, um Marias knapp formuliertes Feedback zu erläutern. In den letzten zehn Minuten des Treffens erhält Maria Feedback von Stefan und Leyla. Sie hat eine Einleitung ausgedrückt, welche die anderen beiden direkt vor Ort lesen. Nach etwa drei Minuten geben sie ihr Feedback, das sich vorwiegend auf Grammatik, Wortwahl und Formulierungen bezieht. Das Treffen endet, indem die

Gruppenmitglieder einige Minuten nach Ablauf der verabredeten Zeit von einer Stunde der studentischen Hilfskraft mitteilen, dass das Treffen beendet ist.

Leyla, deren Text in diesem Gespräch im Mittelpunkt steht, hat mit 27 Minuten den größten Redeanteil, es folgen Maria, die später ebenfalls Feedback erhält, mit 15 Minuten und Stefan mit 14 Minuten. Nikola erreicht mit 11 Minuten für eine halbe Stunde Anwesenheit fast dasselbe Niveau.

Die Inhalte: Inhaltlich stehen die Themen im Fokus des Schreibgruppentreffens, die sich aus dem Feedback auf Leylas Arbeit ergeben. Diskutiert werden vorrangig produktorientierte Themen wie die Funktion und Gestaltung von Textteilen, fehlende Quellen, Dos und Don'ts beim wissenschaftlichen Stil (Satzlänge, Wortwahl, Advanced Organizers), die Struktur von Leylas Text. Die diskutierten allgemeinen Fragen betreffen die Natur der Eigenleistung bei einer Bachelorarbeit oder die Zulässigkeit von Vermutungen in wissenschaftlichen Texten. Eine längere Passage behandelt die Funktion und den Aufbau der Textsorte Abstract sowie die Unterscheidung zwischen Abstract, Einleitung und Vorwort (siehe Transkriptauszug 61).

Abbildung 19 illustriert einen starken Fokus auf sprachliche Themen, aber auch, wie sich aus den sprachlichen Themen immer wieder Diskussionen anderer Themen wie des Prozesses oder des Inhalts ergeben.

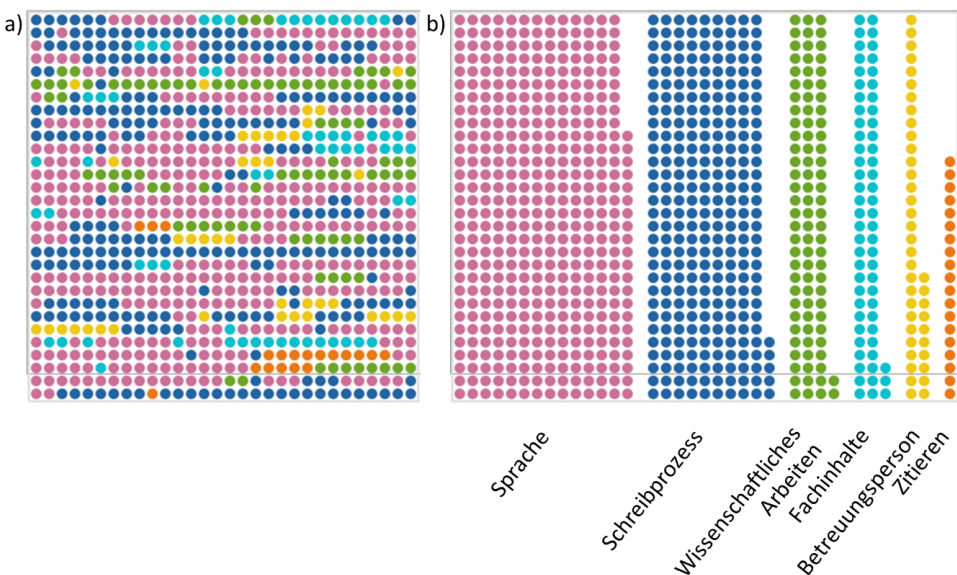


Abbildung 19: Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 3: a) Ablauf; b) Themen

Anmerkungen: prozentuale Darstellung

Der Charakter: Das Schreibgruppengespräch ist im Wesentlichen eine Feedbacksituation. Der Tonfall ist größtenteils sachlich und konstruktiv. Beim Geben und Nehmen von Feedback entsteht ein Gespräch, das sich vom Text löst und sowohl fachliche Fragen als auch Themen rund ums Schreiben vertieft. Sichtbar wird der hohe Redeanteil

der Feedbackempfänger, der sich daraus ergibt, dass sich die Autor:innen erklären, nachfragen etc. Sichtbar wird auch, wie die Feedbacknehmerin mündlich Sätze formuliert, die ihre Arbeit weiterentwickeln können. Die Fragen der anderen Gruppenmitglieder wirken meist echt, d. h. anders als bei Schreibberatungen werden sie nicht zur Gesprächsförderung oder Denkipulse eingesetzt, sondern es handelt sich um Fragen, bei denen die Fragesteller:innen tatsächlich an der Antwort interessiert sind. Marias Feedback für Leyla klingt, vermutlich weil sie Nichtmuttersprachlerin ist, häufiger harsch, was Stefan dazu bewegt, ihre Punkte zu erklären, umzuformulieren oder abzuschwächen (siehe Transkriptauszug 8).

Transkriptauszug 8: „ist schon wichtig, nur nicht in die Einleitung“ – Gespräch 3 [396]

Stefan: Und nur nicht in die Einleitung, also das was da steht, ist schon wichtig, nur nicht in die Einleitung. Also das soll jetzt nicht sein, dass das überhaupt nicht nötig ist.

5.1.4 Schreibgruppentreffen 4 – der holprige Start (Martina, Sieglinde, Danielle)

Die Situation: Das Treffen findet in einem Seminarraum der Technischen Hochschule Nürnberg in den Räumen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät statt. Außer der Schreibgruppe und der Beobachterin ist niemand anwesend. Die drei Frauen der Gruppe teilen sich einen Tisch. Auf dem Tisch befinden sich Unterlagen, ein Laptop, Stifte, ein Mäppchen, zwei Flaschen, ein Handy. Das Treffen wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, die Beobachterin ist eine studentische Hilfskraft, die auch als Schreibtutorin am Schreibzentrum arbeitet.

Die Mitglieder: An dem Treffen nehmen drei Frauen teil, Martina, Sieglinde und Danielle. Danielle ist zwischen 20 und 30, Sieglinde zwischen 30 und 40, Martina zwischen 40 und 50 Jahre alt – Martina und Sieglinde entsprechen also nicht der traditionellen Altersgruppe der Studierenden. Alle drei studieren an der Fakultät Sozialwissenschaften. Während sich Martina und Danielle im regulären Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ befinden, studiert Sieglinde den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit: Erziehung und Bildung im Lebenslauf“, der sich an Erzieher:innen richtet und berufsbegleitend konzipiert ist. Alle drei befinden sich in der letzten Studienphase und schreiben an ihren Bachelorarbeiten (Martina und Danielle) bzw. stehen kurz davor (Sieglinde).

Der Kontext: Die Schreibgruppe hat sich im Rahmen eines der hochschulübergreifenden Auftakttreffen für Schreibgruppen gebildet, die das Schreibzentrum initiiert (siehe Kapitel 4.4.2). Die Teilnahme an der Schreibgruppe erfolgt freiwillig; die drei Studentinnen haben sich bei dem Auftakttreffen kennengelernt und dort entschieden, gemeinsam eine Schreibgruppe zu gründen, wobei davon auszugehen ist, dass sich Martina und Danielle aus dem Studium kennen. Es handelt sich um ein Folgetreffen.

Der Ablauf: Insgesamt dauert das Treffen eineinhalb Stunden (18.30–20.00 Uhr). Das Treffen ist zweigeteilt. Der erste Teil ist durch organisatorische Themen geprägt, der zweite Teil durch das Text-Feedback, in dessen Verlauf zwei Texte besprochen werden. Martina übernimmt zu Beginn die Gesprächsführung, ohne dass darüber ein-

gangs explizit ein Konsens hergestellt worden wäre. Das Treffen beginnt damit, dass Martina klären möchte, was Inhalt des Treffens sein soll, welche Texte diskutiert werden sollen und wer welche Texte wie vorliegen hat. Danielle und Martina haben jeweils einen Text an die anderen Gruppenmitglieder mit der Bitte um Feedback verschickt, Martina hat zusätzlich auch einen neuen Textentwurf mitgebracht, Sieglinde hat zwar Danielle Text-Feedback per E-Mail geschickt, aber keinen eigenen Text verschickt oder mitbracht. Sieglinde und Danielle haben nichts gedruckt und auch ihre Laptops nicht dabei. Auf Nachfragen von Sieglinde sagt Danielle, dass sie die Kommentare von Sieglinde nur schnell am Morgen überflogen hat. Während Danielle und Martina kundgeben, dass diese Ausgangslage – jeweils eine Version des gedruckten Textes plus die elektronische Variante am Laptop – für sie in Ordnung ist, sieht Sieglinde darin ein Problem und kommt immer wieder darauf zurück: Sie bittet darum, die Sitzung kurz zu unterbrechen, um die Texte in der Medienwerkstatt im Raum nebenan zu drucken. Parallel zu dieser Gesprächspassage versucht Martina, auf ihre E-Mails zuzugreifen, um den von Sieglinde mit Feedback-Kommentaren versehenen Texte zu öffnen, hat aber Schwierigkeiten, sich mit dem W-LAN zu verbinden, sodass der fragliche Text doch nicht zur Verfügung steht. Die unterschiedliche Bewertung der „Textlage“ entwickelt sich zu einem Konflikt (siehe Transkriptauszug 38). Nach etwa zwei Minuten argumentativen Hin und Hers unterbricht die Gruppe die Aufzeichnung, um die Texte zu drucken. Anschließend wird die Aufzeichnung fortgesetzt, es folgt der zweite Teil des Gesprächs, der mit Text-Feedback für Danielle beginnt. Danielle hat ihren Text vorab an die anderen Gruppenmitglieder geschickt, die ihn gelesen haben und ihr nun ihre Kommentare mündlich erklären. Danielle und Martina schauen gemeinsam auf den Ausdruck, den Martina mit schriftlichen Anmerkungen versehen hat. Martina beginnt jeweils, Sieglinde folgt mit ihren Anmerkungen, die ihr anscheinend oft auch spontan einfallen. Nach etwa 40 Minuten beendet die Gruppe das Feedback für Danielles Text, und Martina kommt an die Reihe, die einen frisch geschriebenen Textentwurf mit in die Sitzung bringt, den sie nicht vorab versenden konnte. Sie greift Danielles Vorschlag auf, den eigenen Text laut vorzulesen. Beim Vorlesen korrigiert Martina teilweise unmittelbar Fehler, stellt aber auch Fragen an die anderen. Gleichzeitig lesen Danielle und Sieglinde, die sich neben sie gesetzt haben, mit, stellen ihrerseits Fragen und geben spontan Feedback. Die Aufzeichnung endet mitten im Gespräch, als die studentische Hilfskraft nach Ablauf der verabredeten Zeit das Diktiergerät ausschaltet und die Gruppe verlässt. Das Treffen geht weiter.

Die Rede ist ungleich verteilt: Martina hat mit 42 Minuten den höchsten Redeanteil, was sich damit erklären lässt, dass sie in der zweiten Hälfte des Gesprächs ihren eigenen Text vorliest. Sieglinde folgt mit 31 Minuten – was angesichts der Tatsache, dass sie weder einen eigenen Text vorliest und noch selbst Feedback erhält, bemerkenswert ist. Danielle hat mit 15 Minuten den geringsten Redeanteil.

Die Inhalte: Inhaltlich stehen Themen im Fokus des Schreibgruppentreffens, die sich aus dem Feedback auf die beiden besprochenen Textentwürfe ergeben. Diskutiert werden vorwiegend produktorientierte Themen wie Grammatik, Stil (z. B. Füllwörter, Wortwiederholungen, Umgangssprache, Satzbau, unklare Formulierungen und Be-

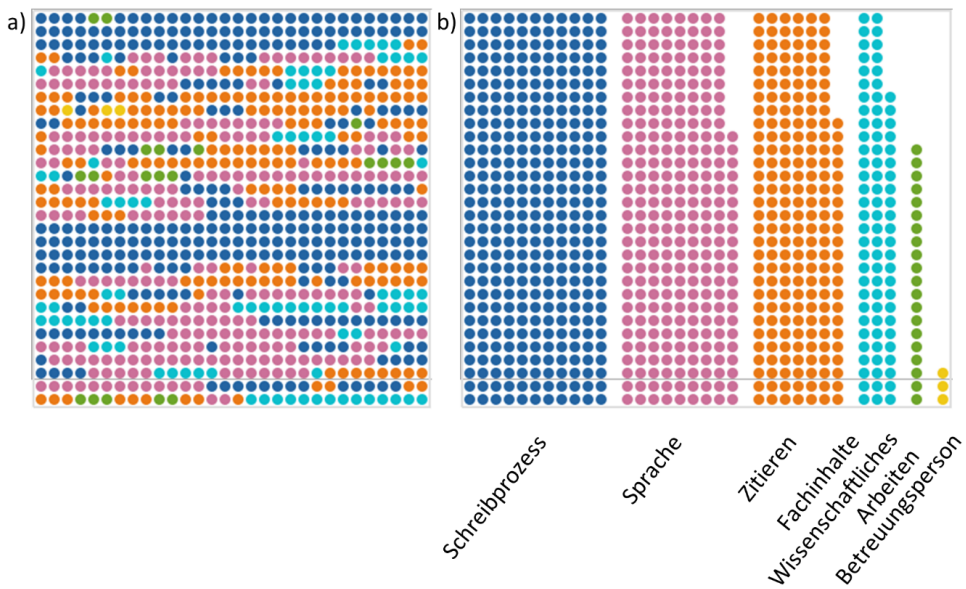


Abbildung 20: Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 4: a) Ablauf; b) Themen

Anmerkungen: prozentuale Darstellung

züge), Zitieren (z. B. Blockzitate, fehlende Quellen, das Aneinanderreihen von wörtlichen Zitaten, der Unterschied in der Darstellung zwischen direkten und indirekten Zitaten, Zitieren von Gesetzestexten, das sog. Zitat im Zitat), formale sprachliche Regeln (z. B. unzeitgemäße Begriffe in Anführungsstriche setzen) und Formatierung (Blocksatz, Silbentrennung). Teils werden diese Themen nur kurz angesprochen, teils entspinnt sich eine längere Grundsatzdiskussion, z. B. um die Frage, wann überhaupt zitiert wird und wann nicht. Mit deutlich weniger Raum werden auch prozessorientierte Themen diskutiert, z. B. die Unterschiede im Betreuungsprozess je nach Betreuungsperson, Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Text-Feedback, der Umgang mit Kritik, die eigene Unsicherheit hinsichtlich der Grammatik, der Nutzen des Laut-Vorlesens. Die Gruppenmitglieder besprechen auch die Relevanz von Inhalten, sowohl auf makro- als auch auf mikrostruktureller Ebene.

Abbildung 20 macht den für ein Feedbackgespräch typischen starken Fokus auf sprachliche Themen deutlich, zeigt aber auch die durch das Feedback ausgelösten Gespräche über den Schreibprozess und den Inhalt der Arbeiten.

Charakter: Die Gruppe erscheint in ihrem Sprechen und Handeln vorwiegend sach- und zielorientiert. Der zu Beginn auftretende Konflikt wird gelöst, sodass die geplanten Ziele umgesetzt werden können und die Ansprüche aller Beteiligten befriedigt werden. Martina ergreift die Gesprächsführung und wirkt auch ansonsten zielstrebig und organisiert, die anderen etwas weniger. Danielle ist eher zurückhaltend und passiv. Sieglindes Einwände werden zu Beginn z. T. übergangen, aber im Verlauf des Gesprächs werden ihre spontanen Vorschläge sowie ihr frisch in der Lehrveranstaltung

‚Wissenschaftliches Arbeiten‘ erworbenes Wissen von den anderen zunehmend als nützlich aufgegriffen. Vorrangig gehen die Gruppenmitglieder sachlich und höflich miteinander um.

5.1.5 Schreibgruppentreffen 5 – Text-Feedback und eine Beratung (Martina, Sieglinde, Danielle)

Die Situation: Martina, Sieglinde und Danielle aus dem Schreibgruppentreffen 4 treffen sich erneut an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm in einem Seminarraum der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Die Gruppenmitglieder sitzen an einem Tisch, jede an einer eigenen Seite. Auf dem Tisch befinden sich Unterlagen, Laptops, Stifte, ein Mäppchen, Flaschen, Handys. Das Treffen wird mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, die Beobachterin bin in diesem Fall ich – dies ist das einzige Treffen, das ich selbst beobachte. Der erste Teil des Gesprächs wurde aufgrund eines technischen Problems nicht aufgezeichnet.

Die Mitglieder: siehe Kapitel 5.1.4

Der Kontext: siehe Kapitel 5.1.4

Der Ablauf: Insgesamt dauert das Treffen eineinhalb Stunden (19.00–20.30 Uhr), wobei wie erwähnt nur 45 Minuten aufgezeichnet wurden. Die Aufzeichnung beginnt mit einem kurzen Austausch über Danielles geplantes Gespräch mit ihrer Betreuerin. Danach erhält Danielle abwechselnd von Sieglinde und Martina Feedback., wobei sich Danielle vorab für den unfertigen Zustand des Manuskripts entschuldigt. Aus dem Feedback ergeben sich Diskussionen über grundlegendere Fragen, beispielsweise zum Zitieren. Nach etwa 24 Minuten erhält Sieglinde auf eigenen Wunsch von den anderen eine Beratung zu dem Thema einer Studienarbeit, die sie neben ihrer anstehenden Bachelorarbeit noch fertigstellen muss. Sie beginnt damit darzustellen, was ihr Thema ist und worin ihre Schwierigkeiten dabei bestehen. Die anderen stellen ihr Fragen. Die genaue Konzeption ihrer Arbeit wird den anderen im Gespräch zunächst nicht klar, während Sieglinde nach einiger Zeit meint, dass sich ihre Gedanken inzwischen für sie sortiert hätten. Martina fragt weiter nach, weil sie das Thema verstehen möchte. Das Gespräch wechselt zu einer Präsentation, zu der sich Sieglinde anscheinend bei einem früheren Treffen hat beraten lassen – die anderen wollen nun wissen, wie der Vortrag gelaufen ist. Danielle bittet Sieglinde ihr die fertige Präsentation doch einmal zuzuschicken, da sie – wie sie sagt – sich nicht vorstellen kann, wie Sieglinde in zwei Tagen die Präsentation fertiggestellt hat. Das Gespräch endet mit der Vereinbarung eines neuen Termins.

Sieglinde hat mit 21 Minuten den größten Redeanteil, gefolgt von Martina mit 10 Minuten und Danielle mit 9 Minuten.

Die Inhalte: In dem Treffen werden prozess- und produktorientierte Themen besprochen. Zu den prozessorientierten Themen gehören die Vorgehensweise beim Integrieren von empirischen Daten in den Text und die Schwierigkeit, direkte Zitate in indirekte Zitate umzuwandeln. Zu den produktorientierten Fragen gehören Fragen zur globalen Textorganisation oder die Darstellung von Zitaten. Aus dem Text-Feedback kommt das Gespräch auch immer wieder auf fachliche Fragen, die sich daraus

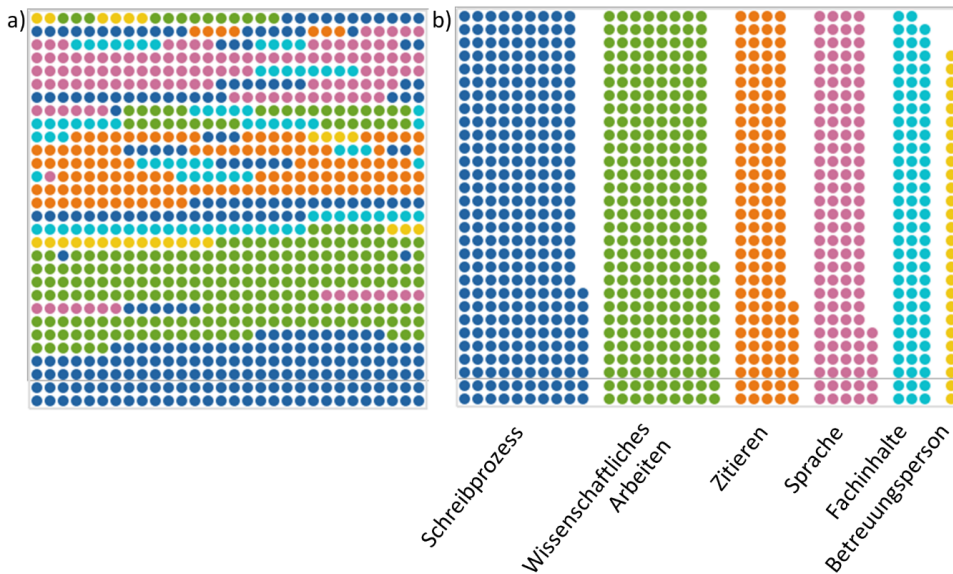


Abbildung 21: Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 5: a) Ablauf; b) Themen

Anmerkungen: prozentuale Darstellung

ergeben, dass die Feedback-Geberinnen etwas nicht verstehen und nachfragen, woraufhin sich die Autorin dann um eine Erklärung bemüht.

Bei der Schreibberatung für Sieglinde fokussiert das Gespräch durchweg auf fachinhaltliche Fragen, z. B. erläutert Sieglinde den zentralen Fachbegriff ihrer Arbeit. Zudem beschreibt Sieglinde das Problem, dass ihr mit dem Erheben der Daten die Forschungsfrage entglitten ist.

Abbildung 21 macht deutlich, dass das Gespräch trotz der Feedbackphasen einen Fokus auf prozessorientierte Themen aufweist. Die Mitglieder diskutieren verstärkt Fragen des Schreibprozesses und auch die fachlichen Inhalte ihrer Arbeiten. Produktorientierte Themen, zum einen durch die vielfache und grundlegende Thematisierung von Fragen rund ums Zitieren und die Diskussion sprachlicher Aspekte, rangieren an zweiter Stelle. Deutlich wird in der Visualisierung auch die Beratung von Sieglinde und die Abschlussphase des Gesprächs, in der die Teilnehmerinnen die Terminplanung vornehmen.

Charakter: Der Charakter des Gesprächs ist zweigeteilt. In der Phase, in der Danielle Feedback erhält, vermittelt die Gruppe einen kooperativen und eingespielten Eindruck. Die Feedback-Gebenden wirken kompetent, die Feedbacknehmerin Danielle so, als könnte sie das Feedback gut annehmen. Bei der Beratung von Sieglinde reagieren die anderen beiden Studentinnen teilweise mit einem gereizten Tonfall auf deren Ausführungen; sie fragen wiederholt kritisch und beharrlich nach, während Sieglinde den Fragen auszuweichen scheint.

5.2 Themen in akademischen Schreibgruppengesprächen

Worüber sprechen die Studierenden in den Schreibgruppen, was sind ihre Themen? Beschäftigen sie sich mit dem expliziten Zweck ihrer Gruppen oder schweifen sie vom Thema Schreiben ab? Werden eher Higher oder Lower Order Concerns⁹⁸ besprochen? Welche Themen werden ausgespart? Im Folgenden stelle ich die Themen dar, die sich bei der Analyse der Schreibgruppengespräche herauskristallisierten; die Diskussion erfolgt in Kapitel 5.4. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, verstehe ich unter einem Thema mit Zifonun et al. „den kommunikativ konstituierten Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Diskurs oder Text(-abschnitt) fortlaufend etwas gesagt wird“ (ebd., S. 509).

Abbildung 22 stellt die sechs Themenbereiche zunächst als Blöcke dar: Schreibprozess, Sprache, Wissenschaftliches Arbeiten, Betreuungsperson, Zitieren und Fachinhalte.

Dieser erste Überblick zeigt: Die Bandbreite der Themen, die in den Schreibgruppen behandelt werden, ist groß – bei flüchtigem Hinsehen wäre man versucht zu sagen: Alle Themen, die vom akademischen Schreiben berührt werden, werden auch in Schreibgruppen behandelt. Dennoch lassen sich deutliche Schwerpunkte ausmachen, wie ich in diesem Kapitel zeigen werde.

Wenn auch Quantitäten in dieser qualitativen Auswertung keine große Rolle spielen, habe ich doch die Reihenfolge der Themen in diesem Kapitel der Häufigkeit ihres Vorkommens in den Gesprächen angepasst, um den Leser:innen ein Gefühl für die Verteilung zu ermöglichen. Am häufigsten tauschten sich die Studierenden über das Thema Sprache aus und am seltensten über die Themenbereiche Zitieren, Betreuungsperson und Fachinhalte, die etwa gleichauf liegen.



Abbildung 22: Ergebnis: Themen in akademischen Schreibgruppengesprächen

⁹⁸ Im Kontext von Schreibzentren werden häufig die Kategorien Higher Order Concerns (HOCs) von Lower oder auch Later Order Concerns (LOCs) unterschieden, wenn es um die Reihenfolge von Textbearbeitung oder Text-Feedback geht. HOCs beziehen sich auf Inhalt, Gesamtstruktur, Argumentation, logische Nachvollziehbarkeit, während LOCs sprachliche Aspekte wie Formulierung/Stil, Rechtschreibung, Grammatik, Formatierung etc. behandeln (siehe z. B. Girgensohn und Sennewald, 2012, S. 112).

Ich habe dieses Kapitel im Vergleich zur gesprächsanalytischen Untersuchung in Kapitel 5.3 nur sparsam mit Zitaten aus den Gesprächen illustriert. Wo möglich, habe ich Querverweise zu passenden Transkriptauszügen der späteren Gesprächsanalyse eingefügt. Die genutzten Transkriptionsregeln wurden in Kapitel 4.6.2.1 vorgestellt.

5.2.1 Thema Schreibprozess

Das Wissen über den Schreibprozess als Teildimension wissenschaftlicher Schreibkompetenz unterstützt die Fähigkeit von Schreibenden, ihren Schreibprozess zu organisieren und zu steuern und dabei ihre Motivation zu regulieren und aufrechtzuerhalten (siehe Kapitel 2.3.1). Es handelt sich um metakognitives Wissen über die beim Schreiben relevanten Prozesse sowie die Phasen eines akademischen Schreibprojekts und die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. In dem im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten akademischen Schreibkompetenzmodell ist der Schreibprozess die Dimension, die am wenigsten von der Diskursgemeinschaft beeinflusst ist – das heißt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um den Schreibprozess erfolgreich zu steuern, sind weitgehend unabhängig vom fachlichen und sonstigen Kontext der Zielgruppe und des Schreibprojekts. Insofern bietet sich ein Austausch über den Schreibprozess in den häufig interdisziplinären studentischen Schreibgruppen an. Die Analyse bestätigt, dass dieser Themenbereich in den Schreibgruppengesprächen einen hohen zeitlichen Anteil einnimmt.

Gesprächselemente, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, beziehen sich auf insgesamt drei Bereiche:

- Organisation des Schreibprojekts
- Schreibstrategien
- Umgang mit Medien
- Angst

Mit einigem Recht hätten auch Äußerungen über die Betreuungsperson in die Kategorie Schreibprozess gepasst. Ich habe mich jedoch dafür entschieden, für diesen Themenbereich eine eigene Kategorie zu eröffnen (siehe Kapitel 5.2.5), die ich dann auch einer anderen Teildimension von Schreibkompetenz zuordne, nämlich der Diskurskompetenz (siehe Kapitel 5.2.7).

5.2.1.1 Thema Organisation des Schreibprojekts

Die meisten Äußerungen der Kategorie Schreibprozess entfallen auf die Organisation des Schreibprojekts. Hier werden alle Aufgaben im Prozess des Verfassens einer Abschlussarbeit von der Planung über die Anmeldung bis hin zur Abgabe zum Gesprächsinhalt, je nach dem aktuellen Stand der Studierenden (siehe Kapitel 2.3.1). Im beobachteten Erstgespräch nimmt der Austausch über anstehende und absolvierte Aufgaben einen weitaus größeren Anteil ein als in Gesprächen, in denen Text-Feedback im Zentrum steht.

Zu einem erheblichen Teil drehen sich die beobachteten Schreibgruppengespräche um das Zeitmanagement. Dies untergliedert sich in Aussagen zum Zeitplan sowie zum Fortschritt, wobei sich die beiden Themenbereiche häufig vermischen. Regelmä-

ßig werden die Abgabetermine im Erstgespräch thematisiert, wenn die Teilnehmenden einander und ihre jeweiligen Abschlussarbeiten kennenlernen (siehe in Kapitel 5 Transkriptauszug 96).

Weitere Unterthemen sind der aktuelle Stand der Arbeit, die Reihenfolge von Schritten im Prozess, aktuelle Aktivitäten am Schreibprojekt bzw. Untätigkeit und Gründe dafür, Erstellung der Gliederung oder auch die (fehlende) Motivation im Schreibprozess (siehe Transkriptauszug 9):

Transkriptauszug 9: „anders ist das ist ja überhaupt nicht schaffbar“ – Gespräch 1 [88]

Kerstin: Und dann, äh, im Januar die Befragung mache, anschließend daran dann das Modulhandbuch und dann eben noch Zeit haben, um das zu drucken und halt Korrektur lesen (...) das ist eigentlich schon der Plan, weil anders ist das ist ja überhaupt nicht schaffbar.

Da ich die Arbeit in der Schreibgruppe als Teil des Schreibprozesses (im weiten Sinne) einordne, enthält die Kategorie ‚Organisation des Schreibprojekts‘ auch Gesprächspassagen, die sich um die Organisation der Schreibgruppenarbeit und des Schreibgruppengesprächs drehen. Auch der Nutzen der Schreibgruppe wird thematisiert (siehe Transkriptauszug 10). Diese Themenbereiche werden aus gesprächsanalytischer Sicht in Kapitel 5.3.1 besprochen.

Transkriptauszug 10: „finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut – Gespräch 2 [373]

Leyla: (unterbricht) Ehrlich gesagt finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut, weil ich fühle mich jetzt ein wenig sicherer, ich weiß wir können uns gegenseitig helfen. Und ähm vielleicht weiß ich ja ein paar Sachen, die ihr nicht wisst und andersrum und-

5.2.1.2 Thema Schreibstrategien

Häufig besprechen die Schreibgruppenmitglieder auch die von ihnen eingesetzten Schreibstrategien, diskutieren Vor- und Nachteile und zeigen sich interessiert an den von den anderen Mitgliedern eingesetzten Schreibstrategien, also Möglichkeiten der Textproduktion.⁹⁹ Sie tauschen sich beispielsweise darüber aus,

- dass sie sich zwischen einzelnen Schreibsitzungen Notizen machen und dafür das Mobiltelefon nutzen, es für das eigene Klären des roten Fadens sinnvoll finden, zum Kapitelbeginn Advanced Organizer (auch wenn das Wort hier nicht genutzt wird) zu verwenden,
- dass sie sich beim Überarbeiten den eigenen Text selbst laut vorlesen,
- oder dass sie beim Schreiben zwischen verschiedenen Stellen im Manuskript hin- und herspringen, also nicht linear vorgehen, wie in Transkriptauszug 11 dargestellt:

⁹⁹ Mit Schreibstrategien sind hier verschiedene Möglichkeiten gemeint, einen Text zu produzieren, (vgl. Ortner, 2000). Ortner unterscheidet zehn Schreibstrategien, darunter beispielsweise das nicht zerlegende Schreiben, bei dem ohne Rücksicht auf die Form zunächst rasch niedergeschrieben und erst später überarbeitet wird, oder das Schreiben in mehreren Textversionen.

Transkriptauszug 11: „ich kann ja nie an einem immer schreiben“ – Gespräch 4 [346–348]

Sieglinde: Ist das dein neuer Text? Der ganz neue? Oder-

Martina: (unterbricht) Nee, äh (.) ein neuerer. Also ich schreibe an mehreren, ich kann ja nie an einem immer schreiben, das geht bei mir gar nicht. Ich muss ständig irgendwo anders herumschreiben.

Danielle: Das geht mir aber auch so.

In Transkriptauszug 12 thematisiert Leyla die Schreibstrategie des autorzentrierten Schreibens, bei dem Schreiben vornehmlich als Denkwerkzeug eingesetzt wird und die kommunikative Seite des Schreibens im Hintergrund steht.

Transkriptauszug 12: „dass ich das mehr für mich geschrieben habe“ – Gespräch 3 [98]

Leyla: (unterbricht) Also deswegen ähm es war jetzt so, dass ich das mehr für mich geschrieben habe, damit ich das irgendwie auch verstehen kann [...]

5.2.1.3 Thema Umgang mit Medien

Regelmäßig tauschen sich die Schreibgruppenmitglieder in den Gesprächen auch über ihren Umgang mit Medien aus. Dabei thematisieren sie die Software für die Literaturrecherche, die Literaturverwaltung (siehe Transkriptauszug 50), die Aufzeichnung und Auswertung von Daten, den Zugriff auf das Internet und die Kommunikation, aber auch – in geringerem Umfang – die dafür erforderliche Hardware. Vorwiegend zur Sprache kommen Probleme bei der Bedienung der Textverarbeitungssoftware. Nicht erwähnt werden Tools für die Datensicherung, das Versionsmanagement, die Zeitplanung und das Aufgabenmanagement.

Auffällig ist, dass die Studierenden in den beobachteten Schreibgruppengesprächen relativ ungeübt im Umgang mit Medien scheinen, obwohl sie sich alle am Ende ihres Studiums befinden (siehe Transkriptauszug 50). Schwierigkeiten scheinen einige der teilnehmenden Studierenden auch mit der Hardware zu haben (siehe Transkriptauszug 13).

Transkriptauszug 13: „das ist so ein richtig schlechtes Touchpad“ – Gespräch 1 [415–420]

Kerstin: Ich habe mir das ausgeliehen, ne, das Teil, das gehört eigentlich meinem Papa-

Teresa: Echt?

Kerstin: Und das ist eigentlich ein Tablet-

Teresa: Ja, das ist-

Kerstin: (unv., beide reden) Tastatur dran und das Touchpad ist so scheiße zu bedienen, das ist so ein richtig schlechtes Touchpad. Aber ich kann auch hier\ das ist total behindert, aber ich kann hier auch (unv., lacht)

Teresa: Echt? (lacht mit)

Die Gespräche zeigen, dass nicht alle Studierende stets über aktuelle, funktionierende Geräte verfügen, auch wenn dies die Voraussetzung für das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit darstellt. In einem Fall besteht auch das Problem, mit dem neuen Handy überhaupt ins Internet zu gelangen, was in dem Moment des Gruppentreffens erforderlich ist, um sich in den neu erstellten, gemeinsamen E-Mail-Verteiler einzutragen.

5.2.1.4 Thema Angst

Die Emotion, die in den beobachteten Schreibgruppen explizit thematisiert wird, ist Angst – und Abstufungen davon wie Furcht und Sorge. Dabei bezieht sich die Angst darauf, wie sie den Prozess des Schreibens ihrer Abschlussarbeit erleben.

So beispielsweise von Leyla, die in den beiden aufgezeichneten Gesprächen mehrfach ihre Ängste in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben offenbart. In Transkriptauszug 14 erfolgt die Thematisierung der Angst ungefähr nach der Hälfte des Erstgesprächs der Schreibgruppe, nach etwas mehr als einer halben Stunde. Die Gruppe ist nunmehr einigermäßen vertraut miteinander.

Transkriptauszug 14: „ich habe schon ein bisschen Angst“ – Gespräch 2 [369–370]

Leyla: Ja ich hoffe, dass ich auch irgendwie es schaffe, wenigstens ein paar Sätze anfangs zu schreiben. Weil äh ich habe schon ein bisschen Angst vor dem wissenschaftlichen Schreiben. Das wäre mir schon wichtig, also euer Feedback. Ob das so in Ordnung geht, also jetzt mal nur wissenschaftlich gesehen und das ist halt so meine große Sorge eigentlich. (.) Genau.

Nikola: Ja meine größte Sorge ist auch, dass ich da dann\ dass ich irgendwelche umgangssprachlichen Wörter aus Versehen reinhaue für die ich dann irgendwie gar nicht mehr den Blick hab. Dass ihr da vielleicht dann drüber schaut und dass wenn ihr sagt, den Abschnitt, den könnte man eigentlich auch prägnant in drei Sätzen sagen, nicht in zehn dann (lacht) muss ich es halt runterkürzen.

5.2.2 Thema Sprache

Sprache, genauer gesagt die Verwendung der wissenschaftlich akzeptierten und geforderten Sprache, gehört, wie in Kapitel 2.2.3 gezeigt, zu den Feldern des wissenschaftlichen Schreibens, in denen Studierende erhebliche Schwierigkeiten haben. Entsprechend beansprucht das Thema Sprache einen großen Anteil der Schreibgruppengespräche, und zwar vorrangig in folgenden drei Unterthemen, die hier wiederum in der Rangfolge ihres Auftretens aufgeführt werden:

- Formulierung,
- Textsorte
- Grammatik und Rechtschreibung.

5.2.2.1 Thema Formulierungen

In den Passagen der Gespräche, in denen Text-Feedback gegeben wird, sprechen die Studierenden häufig Formulierungsfragen an. Ausgelöst werden Sequenzen über For-

mulierungen durch das Geben von Text-Feedback oder das schrittweise Durchgehen der Feedbackkommentare, die einzelne Schreibgruppenmitglieder vorab an ihre Kommiliton:innen geschickt haben. Unterthemen, die hier behandelt werden, sind Satzbau, Stil und Wortwahl (siehe Transkriptauszug 68).

Zu Formulierungsfragen gehört auch das Thema Satzbau. Den Studierenden in den Schreibgruppen fällt es gelegentlich schwer, ihre Gedanken in einem Satz passend zu formulieren. Dies wird auch explizit thematisiert. Die Studierenden scheinen sich an die Regel halten zu wollen, dass Sätze generell nicht zu lang und nicht zu verschachtelt sein sollen.¹⁰⁰ Dies ist ein Hinweis, an den sie sich gegenseitig erinnern und an dem sie sich bei der Textkritik orientieren (siehe Transkriptauszug 15). Manche bekennen sich zu ihren Schwierigkeiten damit.

Transkriptauszug 15: „du machst gerne Schachtelsätze“ – Gespräch 3 [293–298]

- Stefan: [...] Ähm, was mir auch ein bisschen aufgefallen ist, ist dass teilweise ähm längere Sätze sind.
- Leyla: Okay, das schreib ich auf. Also einfach kürzen? (unv. Teilnehmer:innen reden gleichzeitig)
- Stefan: Also du\ du machst gerne Schachtelsätze. Also jetzt, ich muss da jetzt nicht unbedingt ein Beispiel rauspicken-
- Nikola: (unterbricht) Gleich im ersten Satz-
- Stefan: (gleichzeitig mit Nikola) Das ist so ziemlich überall.
- Maria: Ja, genau (lacht)

Wenn in den Schreibgruppen über Formulierungen und Stil gesprochen wird, geht es den Studierenden vorrangig darum, einen wissenschaftlichen Stil zu treffen. Sie befürchten häufig, umgangssprachlich zu formulieren, und thematisieren, dass sie selbst nicht in der Lage sind, zuverlässig Umgangssprache zu erkennen. Hier erhoffen sich von der Schreibgruppe Abhilfe.

Auffällig ist in den untersuchten Schreibgruppengesprächen, dass – obwohl die Studierenden über Stil, Syntax oder Lexik sprechen – häufig zugleich die Konzeptionierung oder die Fachinhalte der Arbeit diskutiert werden: Das Sprechen über die Sprache wird zum Sprechen über den Inhalt. Dies zeigt sich unter anderem in Transkriptauszug 16, wenn Martina zunächst nur vermisst, dass bei einem Nomen im Text („Kooperation“) das Objekt fehlt und dann aber über diese Bemerkung darauf kommt, dass die Hilfsangebote auch im Alleingang möglich wären.

Transkriptauszug 16: „warum ist Kooperation wichtig?“ – Gespräch 4 [296]

- Martina: Okay, der Absatz: „Die im‘ (..) ähm da schreibst du zum Schluss, dass diese Hilfsangebote immer in Kooperation durchgeführt werden. Also Kooperation mit wem? Ähm konnte ich da jetzt nicht raus\ ne, und warum Koopera-

¹⁰⁰ Längere Sätze und Schachtelsätze werden dabei gleichgesetzt.

tion? Also ‚Weiter ist es wichtig zu erwähnen, dass diese in Kooperation‘ (...), warum ist Kooperation wichtig? Könnte auch im Alleingang okay sein, ne. Also, ne. Und mit wem dann.

5.2.2.2 Thema Textsorte

In den Gesprächen tauschen sich die Studierenden darüber aus, was die jeweilige Textsorte ausmacht. Dabei werden besprochen Bachelor- und Masterarbeit, Seminararbeit, Praxis-Theorie-Transfer-Arbeit¹⁰¹, sowie die Textelemente Abstract, Vorwort und Einleitung. Sie diskutieren, ob bei einer Bachelorarbeit eine Eigenleistung erbracht werden muss oder worin diese besteht. Dabei beziehen sich die Schreibgruppenmitglieder selten auf Nachschlagewerke zu den Textsorten. In Transkriptauszug 17 ist eine Ausnahme davon dargestellt, wenn Stefan erklärt, dass in wissenschaftlichen Arbeiten zu Beginn eines Kapitels eine Zusammenfassung der nachfolgenden Inhalte (ein sogenannter Advanced Organizer) gewünscht sei.

Transkriptauszug 17: „dass man immer am Anfang von den Kapiteln das sozusagen zusammenfasst“ – Gespräch 3 [420–422]

Stefan: In den Büchern von der Frau M., von den Zitierweisen, ist das so, dass man immer am Anfang von den Kapiteln das sozusagen zusammenfasst. Aber dann auch ein bisschen knapper als hier. Also dass du, ähm, ich glaube, das waren jetzt genau ziemlich die gleichen Worte, wie es in der Gliederung ist. Dass du versuchst, das ein bisschen-

Leyla: (unterbricht) Andere Wörter?

Stefan: Genau. Oder dass du, ähm, also du musst nicht direkt immer auf jeden ganz einzelnen Punkt, sondern zum Beispiel, wenn du da beim Ersten schreibst, ähm, ‚In Kapitel zwei eins werden die unterschiedlichen Möglichkeiten, also diese ähm Kontaktmöglichkeiten aufbereitet‘ (...) dass du das schon ein bisschen knapper, aber-

Im nachfolgenden Verlauf des Gesprächs wird diese vermeintliche Norm im Gespräch dekonstruiert. Es zeigt sich, dass die Vorgaben im erwähnten Leitfaden von Professorin M. von einigen anderen Lehrenden nicht gutgeheißen werden. Zunächst wird diese Konkurrenz der Vorgaben von den Studierenden problematisiert. Im Ergebnis der Gesprächspassage fasst Stefan seine weiterentwickelte Haltung zusammen: Er habe aus den widersprüchlichen Vorgaben gelernt, dass es letztlich keine verbindliche Regel gebe, sondern er nach eigenem Gutdünken verfahren könne.

In Transkriptauszug 18 unterhält sich die Gruppe darüber, ob der Handlungstyp Vermuten in einer wissenschaftlichen Arbeit zulässig ist.

¹⁰¹ Eine schriftliche Arbeit, die an der TH Nürnberg im Studiengang Soziale Arbeit gefordert ist, die vom Umfang und Anspruch der Bachelorarbeit ähnelt. Sie kann vor oder nach der Bachelorarbeit geschrieben werden.

Transkriptauszug 18: „also man darf vermuten“ – Gespräch 3 [567–572]

Maria: Also ich vermute das.

Leyla: Aber ob das stimmt oder nicht, was ist damit?

Maria: Das ist eine Vermutung. Ich will keine Bestätigung dafür haben.

Leyla: (unterbricht) Ach so, ach so, ich darf vermuten? Ah ja, okay, also man darf vermuten, eigentlich sozusagen.

Stefan: Also wenn du was schreiben willst und, ja, mit diesen Quellen beweist du ja eigentlich nur, dass es stimmt. Also wenn du irgendwo beim großen Dingen eine These aufmachst, dass das und das die Ursachen sind, solltest du eigentlich später schon irgendwo eine Quelle finden, dass es auch so ist.

Leyla: Okay, gut zu wissen.

Insgesamt zeigt sich in den Äußerungen, in denen es um die Textsorte geht, dass wenig explizites Textsortenwissen verfügbar ist. Teilweise sind die Studierenden über den Mangel an verbindlichen Konventionen verwirrt, teilweise nehmen sie es aber auch zum Anlass, eigene begründete Entscheidungen zu treffen. Durchweg mangelt es an klaren Begriffen, um über die Textsorte zu sprechen. Sie nehmen das als gegeben hin.

5.2.2.3 Thema Grammatik und Rechtschreibung

Rechtschreibung und Zeichensetzung werden kaum behandelt. Martina bezeichnet sich in Gespräch 4 einmal ironisch als Rechtschreibungs-„Crack“ [307], wenn auch in dieser Sequenz eher eine Grammatikfrage behandelt wird. Mit Transkriptauszug 19 folgt eine der wenigen Stellen in den beobachteten Schreibgruppentreffen, in denen Rechtschreibung thematisiert wird:

Transkriptauszug 19: „mit Hilfe‘ dann klein“ – Gespräch 4 [534]

Sieglinde: ‚mit Hilfe‘ dann klein. (6 s) Aber, ob man es zusammenschreibt oder auseinander, weil wenn es auseinander wäre, dann müsste man ‚Hilfe‘ groß (..) da bin ich mir nicht so sicher. Ich glaube das gibt es, das gibt es auch klein zusammen. ‚mithilfe‘, ne? Ja.

Etwas häufiger werden grammatikalische Fragen besprochen. Dazu ein Beispiel aus Gespräch 4, in dem die Gruppenmitglieder bei ihrer Arbeit am Text immer konkreter in einzelne Formulierungsfragen hineingehen und sich dann länger mit einer grammatischen Beziehung (*es – ihre – seine*) aufhalten, was Sieglinde schließlich zu einer verallgemeinernden Klage inspiriert (siehe Transkriptauszug 20).

Transkriptauszug 20: „ich finde es unglaublich schwer, genau zu schreiben“ – Gespräch 4 [264–277]

Martina: Heißt das, ähm bei den Sechzehn unten da (..) ähm ‚es bezieht sich hier auf seine Aufgaben der Kontrolle‘? Oder auf\ auf ihre?

Sieglinde: Ähm wie bei dem äh, ähm (...)

Martina: Bei dem ‚es‘, was an der Seite steht, das ‚es‘

Sieglinde: Bei dem hier? ‚es‘?

Martina: Nee, da in dem großen ‚Es‘.

Sieglinde: Ach das hier jetzt.

Martina: Ob das richtig ist, da bin ich mir-

Danielle: Die Aufgaben der Jugendhilfe. Der (.) seine. Oder nicht?

Sieglinde: (unterbricht) Aber die\ die Aufgaben, kann man nicht ‚es‘ sagen. (.)

Danielle: Na auf seine, also der Jugendhilfe. (.)

Martina: Ah ah ah-

Sieglinde: Nee, nee. Die Aufgaben und die Jugendhilfe, und ‚es‘ kannst du nicht machen, ne? Das ist ja dann immer ‚sie‘ oder ‚die‘, ne. Oder-

Martina: (unterbricht) Ja, ihre Aufgaben, ne? Oder? Ihre Aufgabe?

Sieglinde: Also, also ich finde es unglaublich schwer, genau zu schreiben. Das ist wirklich so, dass-

5.2.3 Thema wissenschaftliches Arbeiten

In den beobachteten Schreibgruppen thematisieren die Studierenden in dem Bereich Wissenschaftliches Arbeiten vorrangig

- den Umgang mit Fachliteratur,
- die Konzeption der Arbeit und
- das forschungsmethodische Vorgehen.

5.2.3.1 Thema Umgang mit Fachliteratur

Bei der Befassung mit der Fachliteratur thematisieren die Studierenden in den Schreibgruppen alle im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibprozesses üblichen Berührungspunkte mit Fachliteratur. Von der Recherche über die Beschaffung bis hin zum Lesen, Exzerpieren und Zitieren werden alle Teilbereiche angesprochen.

Die Schreibgruppen zeigen, dass bereits die Beschaffung der Fachliteratur eine Herausforderung für die Studierenden darstellt: die Benutzung des OPAC, die Nutzung der Fernleihe und das Auswerten der Literatur innerhalb der Rückgabefristen. Auch die Anzahl der Quellen ist in den Gesprächen ein Thema – das kenne ich auch aus den Workshops des Schreibzentrums, in denen Studierende häufig fragen, wie viele Quellen eine gute Arbeit benötigt. Ein routinierter Umgang mit der Fachliteratur lässt sich aus den Gesprächen eher nicht herauslesen. Das eigene Verständnis von Originaltexten wird in den beobachteten Gruppengesprächen nicht diskutiert, ebenso wenig wie Kritik an Originaltexten vorkommt.

5.2.3.2 Thema Konzeption der Arbeit

Die Frage der Konzeption der wissenschaftlichen Arbeit, was Thema, Fragestellung und Gliederung angeht, ist eine grundlegende. Häufig wird sowohl in der schreib-

didaktischen Fachliteratur als auch in Schreibratgebern empfohlen, sich hierbei Rat von der Betreuungsperson einzuholen, etwa indem die Studierenden bei der Betreuungsperson ein Exposé einreichen, das dann als Gesprächsgrundlage genutzt wird. Die Studierenden zeigen sich in diesen essenziellen Fragen unsicher, ob sie damit ihre Betreuungspersonen stören sollen – während sie sonst einander auch bei kleinen formellen Unsicherheiten raten, bei diesen nachzufragen (siehe Kapitel 5.3).

In Transkriptauszug 21 wird ein Versuch gemacht, der Gruppe eine konzeptionelle Frage vorzulegen. Danielle erklärt zu Beginn des Gesprächs, dass sie ihre geplanten Interviewfragen mitgebracht hat, um diese gemeinsam mit den anderen Schreibgruppenmitgliedern zu diskutieren.

Transkriptauszug 21: „aber ich soll mir halt eine Fragestellung ausdenken“ – Gespräch 2 [13]

Leyla: [...] Weil das ist äh Wirtschaftsinformatik, also mehr im Informatikbereich, ist zwar auch irgendwie Marketing, aber ich soll mir halt eine Fragestellung ausdenken, die halt dann in Wirtschaftsinformatik passt. Ja, genau.

5.2.3.3 Thema forschungsmethodisches Vorgehen

Einige Studierende in den Schreibgruppen führen in ihren wissenschaftlichen Arbeiten kleinere empirische Studien durch. Zu dem dazu benötigten forschungsmethodischen Vorgehen befragen sie einander in den Gesprächen. Thematisiert werden gleichermaßen Themen der Datenerhebung – die Auswahl der Stichprobe, die Durchführung und Transkription von Interviews –, wie der Datenauswertung, z. B. die Analyse von Interviews.

In Transkriptauszug 22 fragt Leyla ihre Kommiliton:innen, wie mit den geführten Interviews weiter verfahren wird, woraufhin sie von Nikola und anschließend auch Stefan über das im Fach übliche Vorgehen beim Transkribieren aufgeklärt wird: in den Sozialwissenschaften eine wortwörtliche Transkription, in der Betriebswirtschaft meist eher ein Ergebnisprotokoll. Ausgetauscht werden die handlungsleitenden Informationen, die sie jeweils bekommen haben. Nikola ergänzt, dass es vom Gegenstand und der Fragestellung abhängig sei, und korrigiert dabei Leyla, die vermutet, es könnte eine Vorliebe der Betreuungsperson sein.

Transkriptauszug 22: „Wenn ihr Interviews durchführt, müsst ihr alles protokollieren?“ – Gespräch 2 [49–56]

Leyla: Wenn ihr Interviews durchführt, müsst ihr alles protokollieren? Also, heißt das, ihr schreibt da wirklich alles mit oder? Ähm (.) Wie ist das dann?

Nikola: Wir müssen von oben, ähm, vom Herrn N. (.) Da gibt es Aufnahmegeräte und die müssen wir dann während dem Interview mitlaufen lassen und dann muss man das alles dann wieder abhören und abtippen. Wort für Wort (.) Und das getippt-

Leyla: (unterbricht) Okay. Und wie ist das bei uns? Ist das in BW genauso?

- Stefan: Hm, ne also was ich jetzt mitgekriegt habe, ist wenn du, das hat bei mir der Stemmermann so gesagt, wenn wir so firmeninterne Sachen haben, dann sollen wir ein Gesprächsprotokoll anfertigen (Zustimmung von den anderen).
- Leyla: Okay
- Stefan: Und zwar eigentlich nur ein Ergebnisprotokoll. Also du schreibst dann tatsächlich in Word dann scheinbar nur Ergebnisprotokoll\ Gesprächsprotokoll drüber, mit der und der Person, an dem Datum, und dann kannst du in Halbsätzen oder Stichpunkten ähm nur die Ergebnisse zusammenfassen.
- Leyla: Ah ja, aber vielleicht kommt es auch auf den Betreuer an, ne?
- Nikola: (unterbricht) Eben. Das wollte ich gerade sagen, es kommt vielleicht auf den Gegenstand, was man erforscht oder zu was man befragt, weil dann bei mir zum Beispiel meine Dozentin, die will das alles ganz genau haben und ähm ne (.) schriftliche Dokumentation, dass ich mitschreibe, ist nur in dem Fall ähh (.) genehmigt ähh wenn\ wenn der Interviewpartner sagt, er möchte nicht auf Tonband aufgezeichnet werden. (Zustimmung der anderen) Nur dann darf ich das machen (.) ja, aber dann wird es halt wirklich schwierig ne, also die Fragen zu stellen, da dann das aufzunehmen und gleichzeitig noch mitzuschreiben (.) aber wie gesagt, das sehe ich dann. (.) Naja.

5.2.4 Thema Zitieren

Das Feld Referieren und Intertextualität nimmt – in erster Linie anlässlich von Fragen zum Zitieren – in allen beobachteten Gesprächen einen vergleichsweise großen Raum ein. Deshalb wurden diese Äußerungen auch in eine eigene Kategorie eingeordnet, auch wenn sicherlich sowohl eine Zuordnung in die Kategorie Sprache zu rechtfertigen gewesen wäre als auch in eine Zuordnung in die Kategorie Wissenschaftliches Arbeiten.

Die aufkommenden Unterhaltungen rund ums Zitieren behandeln

- Vorteile und Nachteile bestimmter Zitierstile,
- die Formatierung von Zitaten (z. B. Blockzitaten, siehe Transkriptauszug 24, Verwendung von Anführungsstrichen, siehe Transkriptauszug 45),
- das Zitieren aus zweiter Hand (in der einschlägigen Literatur auch Sekundärzitate genannt, im Gespräch als „Rezitate“ bezeichnet, siehe Transkriptauszug 52),
- das Zitieren von englischsprachigen Quellen,
- die Länge von Zitaten,
- die Häufigkeit von Zitaten (siehe Transkriptauszug 65),
- das Zitieren von Gesetzestexten (siehe Transkriptauszug 47) und Online-Quellen,
- die Verwendung und Kennzeichnung von direkten und indirekten Zitaten (siehe Transkriptauszug 55), darunter auch die Besonderheit der Kennzeichnung von längeren indirekten Zitaten,
- die Nutzung einer Literaturverwaltungssoftware (siehe Transkriptauszug 50),
- die genaue Positionierung von Kurzbelegen,
- die Formulierung von indirekten Zitaten,

- die Markierung von Zitaten aus den Daten,
- die Notwendigkeit oder auch Überflüssigkeit von Zitaten an konkreten Stellen, z. B. im Abstract,
- Formatierung des Literaturverzeichnisses,
- die Eignung bestimmter Zitate,
- die Abgrenzung eigener Gedanken.

Zahlreiche Sequenzen, die im Rahmen der Diskursanalyse (Kapitel 5.3) aufgeführt sind, können auch hier als Beispiel dienen. Auf einige davon wird oben in der Liste hingewiesen. Ein typisches Beispiel, in dem Martina erklärt, wann ein direktes Zitat passend ist, sei hier aufgeführt (siehe Transkriptauszug 23):

Transkriptauszug 23: „wenn die Aussage da drin so\ so enorm und gut ist“ – Gespräch 5 [97]

Martina: (unterbricht) Also ich denke halt, ein direktes Zitat ist vielleicht nur dann wichtig, wenn die Aussage da drin so\ so enorm und gut ist, dass ich die gar nicht mit meinen eigenen Worten irgendwie wiedergeben kann, aber wenn ich das richtig was (..) zum-

Teilweise fehlt den Studierenden die Terminologie, um über das Zitieren zu sprechen.

Transkriptauszug 24: „wenn jetzt so Zitate länger als drei Zeilen sind“ – Gespräch 1 [54–61]

Teresa: Aber wenn jetzt so Zitate länger als drei Zeilen sind, dass man die absetzen muss oder so-

Kerstin: Ja, ok, das habe ich-

Teresa: Aber das ist\ da ist es ja grad

Kerstin: Ja.

Kerstin: ich mach das dann einfach unfett-

Teresa: (unv.)

Kerstin: (gedehnt) und (wieder normal) das aber trotzdem so abgehoben, weil das (...) wenn man eben (gedehnt) so Sachen wie Entwicklung oder Entwicklungspsychologie definiert, dann ist es doch besser so. Oder irgendwo habe ich so ein (...) so ein prägnantes Ding, wo ich mir denke (unv.)(...)

Teresa: Das lasse ich auch so. (...)

Teresa beschreibt in Transkriptauszug 24 eine Regel, nach der Zitate, die länger als drei Zeilen sind, als Blockzitate gesetzt werden sollen. Der Begriff Blockzitat ist ihr nicht bekannt, auch Kerstin bietet den Begriff nicht an. Sie scheinen aber beide zu wissen, was sie meinen. Die fehlende Terminologie stellt in diesem Beispiel kein Problem für die Verständigung dar.

5.2.5 Thema Betreuungsperson

Wie schon erwähnt liegen die Themenbereiche Zitieren, Betreuungsperson und Fachinhalte in etwa gleichauf in der Gewichtung der Themen. Bedenkt man allerdings, welche Rolle die Betreuungsperson im Vergleich zum Inhalt beispielsweise in einem Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben spielt – nämlich eher eine periphere –, ist die Bedeutung der Betreuungsperson in den Gesprächen und damit für die schreibenden Studierenden auffällig prominent. Dabei lassen sich zwei Teilbereiche ausmachen:

- Kommunikation mit der Betreuungsperson und
- Betreuungspraxis.

5.2.5.1 Thema Kommunikation mit der Betreuungsperson

Wenn die Studierenden in den Schreibgruppen über ihre Betreuungspersonen sprechen, behandeln sie am häufigsten ihre Kommunikation mit der Betreuungsperson. Dazu gehören die Wiedergabe von schriftlicher Kommunikation und Berichte über Treffen mit der Betreuungsperson.

Berichte von Treffen mit der Betreuungsperson umfassen auch problematische Situationen wie in dem Fall, den Kerstin schildert (siehe Transkriptauszug 25). Kerstins Betreuerin hatte vergessen, was sie in einer früheren Besprechung zu der Studierenden gesagt hatte. Kerstin ärgert sich über die Lehrende und befürchtet, selbst als unorganisiert gelten zu können. Durchaus selbstbewusst empfindet die Studierende weniger den Forschungsprozess schwierig, sondern die Kommunikation mit ihrer Betreuungsperson. Teresa stimmt ihr zu und bringt ein eigenes Beispiel dazu ein.

Transkriptauszug 25: „sie denkt aber jetzt, glaube ich, dass ich total unvorbereitet bin“ – Gespräch 1 [263–281]

Kerstin: (unv.) da kommt man raus und der Kopf raucht (.)

Teresa: Mhm (...)

Kerstin: Du verstehst schon, was sie meint, aber du kannst es irgendwie nicht so überbringen, dass du verstehst, was sie meint.

Teresa: Ja.

Kerstin: Weil sie hat ja auch gemeint, ich muss mir jetzt klar darüber werden (unv., Nebengeräusche) was ich für Inhalte in diesem (unv.) eigentlich (unv., Nebengeräusche) aber das weiß ich eigentlich schon. Ich habe mir da ja auch schon Gedanken gemacht, jetzt habe ich gesagt, ich schicke ihr mal die Liste (Teresa lacht) mit dem, was ich mir vorstelle (unv., beide reden)

Kerstin: Und nach dem ersten Gespräch habe ich meiner (unv., genuschelt) der Frau L. eine E-Mail geschickt und dann hat sie mir geantwortet, sie weiß eigentlich überhaupt nicht, was ich will. (Teresa lacht, Kerstin stimmt ein)

Kerstin: (unv.) Und ich so: Ja, wir haben doch letztes Mal eine Stunde lang besprochen, dass das und das und so stelle ich mir das vor, und sie: 'Ach ja. Ja genauso habe ich mir das auch gedacht.' (beide lachen)

Teresa: Okay (lacht)

- Kerstin: (gedehnt, laut) Ja! Und ich habe ihr ja auch oft schon mal gesagt, was ich mir vorstelle, und ich hatte auch extra den Ordner von ihr, um eben das speziell festzusetzen (Teresa lacht)
- Kerstin: Und ich habe bestimmt so eine Latte an (...) Dingen, die da rein sollen-
- Teresa: Ja.
- Kerstin: Und sie denkt aber jetzt, glaube ich, dass ich total unvorbereitet bin und mir so denk: Juhuhu ich schreibe jetzt hier meine Theorie und dann gucke ich halt mal, was da herauskommt? (Teresa lacht)

Indem die Studierenden über diese Treffen berichten, rufen sie sich Besprechungsinhalte zurück ins Gedächtnis, klären aber auch unklare Situationen mit ihrer Schreibgruppe. Der Austausch über die Betreuungspersonen umfasst auch eine Interpretation von deren Aussagen, d. h. die Studierenden versuchen im Gespräch mit den anderen Schreibgruppenmitgliedern herauszufinden, was die Betreuungsperson möchte.

5.2.5.2 Thema Betreuungspraxis

Oft ausgehend von Berichten über Kommunikation mit der Betreuungsperson verständigen sich die Studierenden in den Schreibgruppen über die Betreuungspraxis, also über die Angebote, Anforderungen und Verpflichtungen der Betreuungspersonen ihnen gegenüber. Dies wird deutlich, wenn sie allgemeine Aussagen über Betreuungspersonen machen, die ihre Annahmen widerspiegeln. Sie versuchen die Person zu beschreiben: Was sie auszeichnet, welche Persönlichkeit sie hat, welche Betreuungspraktiken sie ausübt. Welches Angebot machen verschiedene Betreuende, wie ist die Betreuungsintensität, welche Praktiken (Feedback geben, Rohfassung einreichen, Gliederung durchsehen) werden angeboten, wie ist die Betreuungsfrequenz? Dies betrifft auch die eigenen „Rechte“: Wie häufig darf ich meiner Betreuungsperson Fragen stellen? Mit welchen Fragen darf ich ihn/sie behelligen? Dabei problematisieren sie die Diversität der Aussagen von Betreuungspersonen in Bezug auf inhaltliche und formale Anforderungen beim wissenschaftlichen Arbeiten.

In Transkriptauszug 26 tauschen sich Leyla, Stefan und Nikola über die unterschiedlichen angenommenen oder tatsächlichen Betreuungsverständnisse ihrer Betreuungspersonen aus. Während Leyla ihren Betreuer als so fürsorglich und hilfsbereit beschreibt, dass sie sich mit jeder Art von Fragen an ihn wenden würde, differenziert Stefan, mit welcher Art von Anliegen er seinen Betreuer behelligen würde, was Nikola bestätigt. Zugleich äußert sie ihr Unbehagen damit, dass ihre Betreuerin sie nicht explizit über die mögliche Betreuungsintensität informiert hat.

Transkriptauszug 26: „Also bei uns ist das ein bisschen anders“ – Gespräch 2 [137–143]

- Leyla: (unterbricht) Aber kannst (gedehnt) du (wieder normal) einfach nicht fragen\ denke ich-
- Nikola: Ja, ich denke, ich frage auch-
- Leyla: (unterbricht) Im schlimmsten Fall-

- Nikola: (unterbricht) Ja, sicher ist sicher-
- Leyla: (unterbricht) Weil es kommt, ich meine, es kommt nicht blöd rüber, finde ich, weil dann willst du auf der sicheren Seite sein. Und der Betreuer ist dafür da, dass er dich\ also dass er Fragen beantwortet und wenn du halt unsicher bist (.)
- Nikola: Mmh-
- Stefan: Also bei uns ist das ein bisschen anders. Also, Formatierungen usw., da haben wir ein bisschen mehr die freie Hand. Also (...) wenn ich jetzt den St. alles fragen würde nur wegen Formatierungssachen, dann wäre er genervt (.) (alle lachen)
- Leyla: (unterbricht) Ja da kommt es echt auf den Prof an, weil mein Prof hat gesagt, du kannst mich wirklich alles fragen und mich nerven bis zum geht nicht mehr (.) Weil ich auch in bisschen unsicher war wegen allem, also, ich weiß jetzt nicht, ob er\ also er hat es zwar so gesagt, aber letztendlich, ob ich das dann wirklich jeden Tag jetzt eine E-Mail schreiben würde (lacht) Natürlich würde das ihn nerven, ne.
- Nikola: (unterbricht) Ja, das ist es halt-
- Leyla: (unterbricht) Ja, okay, oh entschuldige. Stimmt aber auch-
- Nikola: (unterbricht) Ja also ich meine (.) Meine Dozentin, die hat schon auch, denke ich, auch Verständnis dafür, aber sie hat es halt so direkt nicht gesagt. Das nervt mich aber. [...]

Deutlich werden die unterschiedlichen Überzeugungen von Studierenden über die Rolle von Betreuungspersonen auch in den handlungsleitenden Ratschlägen, die sie einander erteilen: Die einen fordern dazu auf, die Betreuungsperson um Rat zu fragen. Die anderen raten davon ab (siehe Kapitel 5.3.3.3).

5.2.6 Thema Fachinhalte

Studierende klären in Schreibgruppen auch – allerdings eher selten – fachliche Fragen. Dabei scheinen sie inhaltliche Gespräche nicht anzustreben, sondern eher zufällig hineinzugeraten. Fachwissenschaftliche Inhalte werden meist dann thematisiert, wenn die Mitglieder der Schreibgruppe einander beispielsweise nach Thema und Fragestellung fragen, wenn sie sich Fachbegriffe und Zusammenhänge erklären lassen, wenn sie einander die Struktur ihrer wissenschaftlichen Arbeit erläutern und insbesondere, wenn sie einander Text-Feedback geben. Da inhaltliche Erkenntnisse nicht im Fokus stehen, werden Fachinhalte auch oft nur kurz angerissen und nicht tiefergehend ausgeführt.

Ein Fall, bei dem Fachwissen vermittelt wird, tritt in Transkriptauszug 27 auf, in dem Danielle im Rahmen des Text-Feedbacks für Martina um eine Präzisierung bittet, die den Unterschied zwischen erstem und zweitem Arbeitsmarkt betrifft. Im weiteren Verlauf klären die Schreibgruppenmitglieder im Gespräch, worin der Unterschied zwischen den beiden Begriffen liegt. Ausgangspunkt ist in dieser Gesprächspassage

eine sprachliche Ungenauigkeit, deren Klärung auch zu einem Austausch über Fachinhalte führt.

Transkriptauszug 27: „Da geht es darum, dass sie ähm (.) wirtschaftlich nicht verwertbare Arbeit leisten können“ – Gespräch 4 [599–610]

Danielle: Meinst du mit dem allgemeinen Arbeitsmarkt den ersten oder den zweiten? Weil vorne hast du geschrieben, als Erklärung (...): ‚Der allgemeine, der sogenannte erste Arbeitsmarkt‘ (...) Und der zweite Arbeitsmarkt ist ja für die Menschen mit Behinderung, oder habe ich das falsch verstanden?

Martina: Ja, das ist in Deutschland so gemacht, ja.

Danielle: Genau, dann, dann musst du aber hier schreiben: ‚Zweiter Arbeitsmarkt‘, weil der allgemeine, hast du am Anfang erklärt, der sogenannte erste Arbeitsmarkt–

Sieglinde: (unterbricht) Hast du den für den ersten erklärt. Den allgemeinen.

Martina: „die weniger als drei Stunden täglich am allgemeinen Arbeitsmarkt teilnehmen können.“ Also ‚die weniger als drei Stunden‘, das bedeutet, am allgemeinen, also sind sie somit am zweiten Arbeitsmarkt. (.) Verstehe ich das richtig?

Sieglinde: Du hast das, glaube ich, hier ähm zusammen–

Danielle: (unterbricht) Wenn weniger als drei Stunden, dann ist, würde ich es jetzt auch rein logisch auf den zweiten–

Martina: (unterbricht) Ja ja, das ist aber (.) ‚die weniger als drei Stunden täglich am allgemeinen Arbeitsmarkt teilnehmen können.‘

Sieglinde: Du hast vorhin erklärt, dass die dann weder am ersten noch am zweiten teilnehmen können. (...) Dass das das Problem ist, dass sie weder auf den ersten können noch auf den zweiten.

Martina: Nee, nee.

Sieglinde: Was?

Martina: Unterhalb drei Stunden ist es ähm der zweite Arbeitsmarkt, und das ist eine andere Unterscheidung. Ähm, das ist wo, ähm, das ist, nee, ist keine andere Unterscheidung, ähm. Da geht es darum, dass sie ähm (...) wirtschaftlich nicht verwertbare Arbeit leisten können.

Weitere Beispiele dafür finden sich in Kapitel 5.3.2.2, das Vorkommnisse des sprachlichen Handlungsmusters Erklären diskutiert.

In vereinzelten Fällen wollen die Studierenden ihren Kommiliton:innen ausdrücklich ersparen, inhaltlich etwas zu ihren Arbeiten beizutragen, wie folgende Transkriptauszüge 28 und 29 aus Gespräch 2 zeigen:

Transkriptauszug 28: „Das geht ja nicht um das Inhaltliche“ – Gespräch 2 [62]

Nikola: [...] Dass man sagt okay, man kann vor Ort fünf, sechs Seiten den anderen schon mal schicken. Das geht ja nicht um das Inhaltliche, nur halt ob es richtig formuliert ist, ob es (..) bisschen (..) ein roter Faden ersichtbar ist und so weiter [...]

Transkriptauszug 29: „inhaltlich ist völlig egal“ – Gespräch 2 [295]

Leyla: Also es ist Wurst. Inhaltlich ist völlig egal, Hauptsache, dass man ähm versteht\ also okay, da ist wirklich ein roter Faden und die weiß halt was sie da tut und so. Das\ also bis dahin hätte ich halt\ weiß ich halt, dass ich das machen möchte und ähm ja.

Man bemerkt hier die Einschätzung, dass inhaltliche Fragen davon getrennt werden können und sollen, ob eine Formulierung richtig ist oder ob ein roter Faden sichtbar wird. Tatsächlich ist diese Trennung in der Gesprächspraxis oft nicht machbar.

5.2.7 Zwischenfazit

Die Qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass die Studierenden in den autonomen Schreibgruppen im Kontext Hochschule die Themen Schreibprozess, Sprache, Wissenschaftliches Arbeiten, Betreuungsperson und – in begrenztem Maß – Fachinhalte behandeln, was darauf schließen lässt, dass sie in diesen Bereichen zumindest über die Möglichkeit verfügen, ihr Wissen zu erweitern und zu vertiefen. Versteht man Kompetenz, wie eingangs definiert, als Bündel aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, lässt sich argumentieren, dass die Studierenden durch das – selbstgesteuerte, aktive – Besprechen der Themen ihr Wissen erweitert und vertieft haben bzw. ihnen selbst Lücken deutlich wurden. Nicht nur in den Gesprächsbeispielen, sondern während der gesamten Gruppenarbeit befassten die Teilnehmer sich fast ausschließlich mit Themen, die für ihre Schreibaufgabe relevant sind. Zur Verdeutlichung der Ergebnisse habe ich die identifizierten Inhalte in das von mir (ausgehend von Beaufort, siehe Kapitel 2.3.2) entwickelte Schreibkompetenzmodell eingeordnet (siehe Abbildung 23).

Das Thema Betreuungsperson habe ich in die Kompetenzdimension Wissen um die Diskursgemeinschaft eingeordnet. Denkbar wäre auch eine Einsortierung in die Kompetenzdimension Schreibprozess, da Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der betreuenden Person zum organisatorischen Rahmen beim akademischen Schreiben gehören. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stelle ich jedoch die These auf, dass die Betreuungsperson die Diskursgemeinschaft nicht nur vertritt, sondern sie für die Studierenden darstellt. In den Wissenschaften entsteht eine Diskursgemeinschaft aus der jeweiligen Community der Wissenschaftler:innen in einem Feld, die über den asynchronen schriftlichen (und zuweilen auch synchronen mündlichen) Dialog das Wissen im Fach oder Feld vorantreiben, indem sie Ergebnisse und Thesen teilen, die von den Mitgliedern der Community kritisch rezipiert, bestätigt oder widerlegt werden.

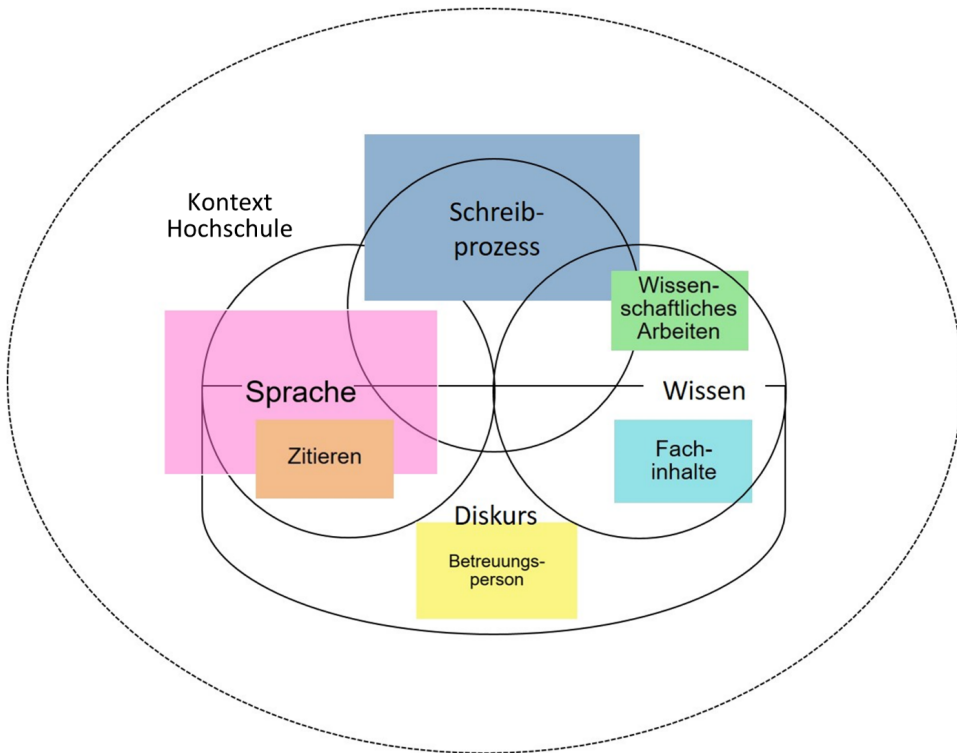


Abbildung 23: Ergebnis: In autonomen Schreibgruppen sprechen Studierende über schreibkompetenzrelevante Themen

Anders als Kruse und Chitez (2014), die bei der Bestimmung der Teildimensionen von Schreibkompetenz die Themen und Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens mit in die Teildimension Fachwissen aufnehmen, weise ich dem Bereich Wissenschaftliches Arbeiten eine eigene Oberkategorie zu. So wird die Bedeutung dieser Fragen in den Schreibgruppen deutlich – ebenso wie die (wenn auch relativ geringe) Thematisierung der Fachinhalte der Arbeiten.

Die Analyse zeigt, welche Themen Studierenden behandeln, aber auch welche der erwartbaren Themen nicht oder kaum behandelt werden. Nicht gesprochen wird beispielsweise über private Angelegenheiten oder Freizeithemen. Nicht behandelt werden aber auch viele Bereiche von Wissenschaftssprache. Kaum behandelt werden die Fachinhalte der studentischen Arbeiten. Als mutmaßliche Gründe für die Auswahl lassen sich folgende anführen:

Die Schreibgruppenmitglieder behandeln Themen

- die sie als problematisch empfinden,
- für die sie sich Unterstützung von der Schreibgruppe erhoffen,
- die ihnen aktuell im Schreibprozess wichtig und dringlich sind,

- die ihnen während des Treffens spontan einfallen bzw. die durch Themen der anderen assoziiert werden,
- die sie aufgrund der Beobachtungssituation für sozial erwünscht erachten.

Das Fehlen von Themen muss nicht bedeuten, dass die Studierenden diese als irrelevant betrachten. Möglich ist, dass es zur aktuellen Situation im Schreibprozess nicht passt. Vielleicht genügt die verfügbare Zeit während des Treffens nicht. Vielleicht sind sie aber auch nicht der Ansicht, dass ihnen die Schreibgruppe hierbei helfen könnte.

Die Frage, ob eher Higher oder Lower Order Concerns besprochen werden, lässt sich nicht einfach beantworten. Sicherlich liegt der Fokus der Schreibgruppenmitglieder nicht auf der Makroebene ihrer Arbeiten: Sie besprechen weder die Argumentation noch die Struktur, selten die Konzeption. Dagegen sind ihnen Formulierungen, sprich der wissenschaftliche Stil, ein wichtiges Thema. Aber sie halten sich auch keineswegs ständig im „Klein-Klein“ auf; Grammatik, Zeichensetzung und Rechtschreibung scheinen ihnen kaum gesprächswürdig. Es kann durchaus sein, dass sie es im schriftlichen Feedback anstreichen, aber sie verwenden ihre Gesprächszeit nicht darauf.

Nachdem nun mittels der qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert wurde, *worüber* die Studierenden in den Schreibgruppentreffen sprechen, folgen die Ergebnisse der funktional-pragmatischen Diskursanalyse zur Frage: *Wie* sprechen die Studierenden über das Schreiben?

5.3 Handlungen in akademischen Schreibgruppengesprächen

Gespräche sind menschliches Handeln (vgl. Austin, 1955, Searle, 1969). Daher lässt sich durch die Analyse der Gesprächstranskripte untersuchen, wie die Mitglieder von studentischen akademischen Schreibgruppen in den Treffen handeln. Wie sprechen sie über die in Kapitel 5.2 identifizierten Themen? Wie organisieren sie ihre Treffen, ihre Gespräche? Welche lokalen Praktiken, welche konkreten diskursiven Strategien nutzen sie, um die im Schreibgruppengespräch auftretenden Aufgaben zu bewältigen? Welche Erkenntnisse über Engagement, Betroffenheit, nicht ouverte Auffassungen und Ziele lassen sich gewinnen? Einen ersten Überblick bietet Abbildung 24. Sie zeigt, dass die Analyse der Handlungsmuster und komplexen Gesprächsphasen drei große Zweckbereiche ergibt.

Im Folgenden werden den drei Bereichen „Das Schreibgruppentreffen organisieren“, „Wissensaufbau und -transfer“ sowie „Wechselseitige Beratung“ charakteristische, wiederkehrende Handlungsmuster unter Berücksichtigung des Kontextes in ihren Zwecken und Funktionen rekonstruiert. Dazu beschreibe ich ausgewählte Handlungen anhand von Transkriptausschnitten aus den untersuchten Gesprächen.

5.3.1 Das Schreibgruppentreffen organisieren

Die Aufgabe, die sich den Studierenden stellt, das Treffen der Schreibgruppe zu organisieren, umfasst (1) die Organisation der Schreibgruppenarbeit, (2) die Organisation des Schreibgruppengesprächs und (3) die Steuerung des thematischen Ablaufs der einzelnen Sitzung.



Abbildung 24: Ergebnis: Handlungen in Schreibgruppengesprächen

5.3.1.1 Organisation der Schreibgruppenarbeit

Einen Teil der Gespräche nimmt die Notwendigkeit ein, die Schreibgruppe zu organisieren. Die Gruppenmitglieder haben ein mehr oder weniger ausgeprägtes Bewusstsein davon, dass die Arbeit organisatorische Absprachen und Regeln erfordert. Sie klären Termine, Frequenz und Ort der Treffen sowie Aktivitäten und Ziele in und zwischen den Treffen. Dies passiert beim Ersttreffen, sofern diese Angelegenheiten nicht schon beim Initiieren der Gruppe oder vor dem Treffen per E-Mail oder sonstigen Kommunikationsmedien geklärt wurden. Häufig wird dies jedoch nicht in systematischer Weise durchgeführt, sodass im Verlauf der Sitzungen immer wieder Situationen eintreten, in denen einzelne organisatorische Fragen die Schreibgruppe betreffend neben lokalen konversationellen Interaktionen geklärt werden: Was soll im Rahmen des aktuellen Treffens passieren? In welcher Reihenfolge behandeln wir Texte? Was machen wir als Nächstes? Wer ist an der Reihe? Wie gehen wir vor? Welche Textstelle besprechen wir?

Eine gewissermaßen heikle Frage ist: Macht sich ein Gruppenmitglied zum Sachwalter dieser Notwendigkeit und tritt den anderen mit Vorgaben und Aufforderungen

gegenüber? Und wenn ja, wer? Wird ein Gruppenmitglied stillschweigend oder ausdrücklich mit der Aufgabe betraut? Wird dazu Autorität in Anspruch genommen oder wird argumentiert? Wenn wir in die Eingangssequenzen der aufgezeichneten Schreibgruppengespräche blicken, sehen wir unterschiedliche Vorgehensweisen. Teresa und Kerstin in Gespräch 1 springen direkt in medias res, indem Teresa beginnt, von einem Treffen mit ihrer Betreuerin zu berichten. Auch zu einem anderen Zeitpunkt im Gespräch wird eine etwaige Organisationsphase nicht nachgeholt; das Gespräch verläuft ohne jede offensichtliche Organisation.

Im Gespräch 2 zeigt sich eine kollaborative Gruppenorganisation. Die erste Phase des Gesprächs besteht aus einzelnen Statusberichten. Offensichtlich war vorher ange-regt und abgesprochen worden, dass jede erst einmal sagt, wo sie gerade steht. Währenddessen stellen die anderen Gruppenmitglieder unsystematisch Fragen zur Art der Arbeit und zum Thema, sodass diese Runde etwas ‚ausfranst‘. Die Gruppe kommt jedoch stets wieder zurück zu ihrer Aufgabe, bis alle Mitglieder an der Reihe waren. Niemand übernimmt die Moderationsrolle, stattdessen stellen die einzelnen Mitglieder selbst sicher, dass sie die anstehende Aufgabe, den aktuellen Stand zu berichten, erfüllen. In Transkriptauszug 30 tut das Stefan mit einer Rethematisierung der Aufgabe und beendet damit einen kleinen technischen Exkurs der Gruppe zum Einloggen in Eduroam.

Transkriptauszug 30: „Ja, zu meinem Stand“ – Gespräch 2 [104–106]

Maria: (leise) Einmal habe ich das hingekriegt. (..)

Stefan: Ja, zu meinem Stand, das ist eigentlich wie das letzte Treffen (.) Ist ja eine Masterarbeit über Controlling-Thema und ähm mit einem Unternehmen zusammen. (.) Und also mein Stand ist eigentlich immer noch so, dass ich bei Literaturrecherche bin und eigentlich jetzt die Gliederung aufstellen möchte. (.)

Leyla: Wann war nochmal deine Abgabe, jetzt nur zur Orientierung?

Die Gruppenmitglieder führen also die gestellte Aufgabe als implizite Frage weiter, auf die sie – wie hier Stefan – mit „zu“ Bezug nehmen können.¹⁰² Alle Gruppenmitglieder sind gleichermaßen damit beschäftigt, das Treffen interaktiv zu organisieren. So auch in Transkriptauszug 31, wenn Nikola den Vorschlag äußert, einen E-Mail-Verteiler zu erstellen, um zwischen den Treffen schnell Rückmeldung von den anderen Gruppenmitgliedern zu erhalten. Leyla greift den Vorschlag auf und benennt weitere mögliche Funktionen einer solchen Gruppe.

Transkriptauszug 31: „dass man die halt rumschickt“ – Gespräch 2 [63–67]

Nikola: [...] Was ich mir noch überlegt habe, dass wir vielleicht noch die E-Mail-Adressen austauschen, da wenn man wirklich sagt, man trifft sich das

102 Mit „letztem Treffen“ bezieht sich Stefan auf das Auftakttreffen der Schreibgruppen, bei dem sich die Gruppen gemeldet haben. Das aktuelle Treffen ist das erste, in dem sich die Gruppe selbstständig trifft.

nächste Mal in der Gruppe. Dass man sagt okay, man kann vor Ort fünf, sechs Seiten den anderen schon mal schicken. Das geht ja nicht um das Inhaltliche, nur halt ob es richtig formuliert ist, ob es (..) bisschen (..) ein roter Faden ersichtbar ist und so weiter. Dass wir das vielleicht noch austauschen, weil wenn das\ wenn wir das immer so machen, dass wir uns hier treffen und jeder bringt es mit und jeder liest es dann hier erst durch, dann kann man zwei, drei Stunden wahrscheinlich für das Treffen hier aufwenden. Weil es einfach länger dauert- (Zustimmen der anderen)

Leyla: Ja. Finde ich gut-

Nikola: (unterbricht) Auch wenn ihr dann Sachen geschrieben habt, dass man die halt rumschickt. Und dass man sagt: Hey Leute ähm in zwei Wochen treffen wir uns ja wieder hier-

Leyla: (unterbricht) Und dass vielleicht nicht einer halt dann die meinetwegen dreißig Seiten sondern, dass es halt aufgeteilt wird. (Zustimmung der anderen) Finde ich persönlich dann (...)

Nikola Oder wenn man zum Beispiel sagt, weil man hat jetzt nur einen Abschnitt von insgesamt äh sechs, sieben Seiten (Zustimmung der anderen) es geht nur um diesen Punkt, bei dem bin ich mir jetzt unsicher, bei den anderen habe ich kein Problem. Dass man den halt rumschickt. (...)

Nikola findet hier mit einem konstruktiven Vorschlag Anklang, den sie zuerst begründet und der dann von den anderen noch ausdifferenziert wird. So wird Organisation zum Gemeinschaftswerk.

In Gespräch 3 beginnt Nikola mit der Gesprächsführung und schlägt vor, die Feedback-Runde anzuführen (siehe Transkriptauszug 32). Ihr ‚Vorpreschen‘ begründet sie damit, dass sie früher gehen muss. Dabei beschränkt sich ihr Organisieren darauf, dass sie mit dem Text-Feedback beginnt; darüber hinaus übernimmt sie keine weiteren moderierenden Interaktionen. Da keine Agenda besprochen wird, ist anzunehmen, dass das Vorgehen – alle geben Leyla Text-Feedback – durch vorherige Absprachen, möglicherweise per E-Mail, geklärt ist.

Transkriptauszug 32: „Ja, soll ich anfangen?“ – Gespräch 3 [1–4]

Nikola: Ja, soll ich anfangen? (unv., Teilnehmer:innen sprechen gleichzeitig)

Nikola: Ich meine, wir haben ja, wir haben ja noch jetzt eine halbe Stunde, also nachdem ich eher gehen muss, dann fange ich lieber an.

Leyla: Dann fang du an.

Dass die Moderation gemeinschaftlich erfolgt, wird auch wieder deutlich, als Nikola ihr Text-Feedback für Leyla beendet. Ohne dass Nikola die Aufgabe explizit an Stefan weitergibt, ergreift Stefan selbstständig das Rederecht, und zwar auf geordnete Art und Weise, nachdem sich Leyla bei Nikola bedankt hat und eine kleine Pause entsteht.

Transkriptauszug 33: „Ich habe auch noch ein bisschen was zu sagen“ – Gespräch 3 [126–129]

Leyla: Danke, das ist sehr ähm vielen, vielen Dank-

Stefan: Ich habe auch noch ein bisschen was zu sagen.

Leyla: Okay?

Stefan: Also (4 s) an sich\ dafür dass du jetzt so gesagt hast, das war so nur grob und nur runtergeschrieben, also finde ich das echt gut-

Im Verlauf der Gespräche übernehmen die einzelnen Mitglieder immer wieder einmal moderierende Funktion, ohne diese Rolle offiziell innezuhaben. So fragt Leyla etwa in der Mitte von Gespräch 2, als der Gesprächsstoff auszugehen droht (Transkriptauszug 34):

Transkriptauszug 34: „Haben alle äh anderen noch Fragen?“ – Gespräch 2 [204]

Leyla: Haben alle äh anderen noch Fragen? Habt ihr noch welche? (...)

Die zunächst relativ formelle Ansprache mit „alle anderen“ scheint Leyla selbst unpassend zu sein, daher die Selbstkorrektur hin zum Ton des natürlichen Gesprächs mit „ihr“. Auch hier handelt es sich um ein vorübergehendes Einnehmen der Moderationsrolle, die dann sofort wieder zur Disposition steht.

Transkriptauszug 35 illustriert, wie routinemäßig einfache organisatorische Fragen geklärt werden, hier durch Alternativfrage und zustimmende Rückmeldepartikel:

Transkriptauszug 35: „soll ich das vorlesen noch“ – Gespräch 4 [578–579]

Martina: Gut. Äh (.) soll ich das vorlesen noch, die Erläuterungen, oder?

Danielle: Mhm.

Auffällig ist, dass Nikola, die bereits angekündigt hat, früher gehen zu müssen, die Gruppe in Transkriptauszug 36 um Erlaubnis fragt, das Treffen verlassen zu dürfen.

Transkriptauszug 36: „Dürfte ich gehen“ – Gespräch 3 [332–335]

Leyla: (leise) Okay, alles klar.

Nikola: Ich habe bloß kurz eine Frage: Dürfte ich gehen?

Leyla: Ja, na klar.

Nikola: (unterbricht) Ist okay? (lacht) (spricht jetzt schnell) Dann müssen wir noch\ macht ihr noch einen Termin aus und schreibt ihn mir einfach? Also ich denke, ich müsste schon Zeit haben. Wenn das dann im\ im April oder-

Dass Leyla ihr die Erlaubnis erteilt, mit „na klar“ als Selbstverständlichkeit eingestuft, ergibt sich wohl daraus, dass sie es war, die den vorherigen Diskurs mit Nikola überwiegend geführt hat. Nikolas Frage erinnert an einschlägige Seminarsituationen,

wenn die Seminarleitung um Erlaubnis gefragt wird. In der Gruppensituation ohne Rangunterschiede kann die Frage als Interesse an der Gruppensituation verstanden werden: Passt es in das aktuelle Gruppengeschehen, wenn Nikola sich nun verabschiedet? Im weiteren Verlauf der Passage zeigt sich dann auch, dass Nikola das wohl rückblickend unpassend findet. Sie schiebt ein fragendes „Ist okay?“ hinterher, mit dem sie sich möglicherweise schon über ihre eigene Frage lustig macht, und relativiert es dann mit einem Lachen. Auch die im Anschluss vergleichsweise schnell gesprochenen organisatorischen Äußerungen machen deutlich, dass sie sich nun nicht mehr in einer fragenden Rolle sieht, sondern mitgestaltet. Zunächst versucht sie – ihre vorherige Zaghaftheit überkompensierend – eine Aufforderung „Dann müssen wir noch“, die sie aber korrigiert in eine Frage „macht ihr noch einen Termin aus?“.

Einen weitergehenden organisatorischen Eingriff versucht Martina in Transkriptauszug 37 zu Beginn von Gespräch 4. Sie unterstellt eine Absprache und fragt ab, wer dieser Absprache gefolgt ist. Zugleich artikuliert sie ihr Vorhaben, „einiges (am Text) zu besprechen“ und klärt mit ihrer Abfrage, ob die Gruppe mitzieht. Auch hier wird eine übermäßig direktive Äußerung korrigiert. Martinas an die Diktion von Lehrpersonen oder auch Eltern erinnernde Formulierung „da hätte ich einiges mit dir zu besprechen“, fällt ihr wohl selbst als unpassend für die Gruppensituation auf; sie repariert sie zu „zusammen zu besprechen“.

Transkriptauszug 37: „da hätte ich einiges mit dir zu besprechen“ – Gespräch 4 [3–4]

Martina: Das neue, was ich dir noch schnell mal durchgeschickt habe, um (...) noch was zu haben? Okay. Ähm (...) ja, ich hätte eigentlich dein\ dein ähm, äh Artikel, den du geschrieben hast, diese Grundlagen und Leitnormen, ähm da hätte ich einiges mit dir zu besprechen. Also wenn das\ für das\ oder zusammen zu besprechen eben. Weiß nicht ob\ hast du den Text gelesen von ihr? Du hast glaube ich irgendwas kommentiert ja.

Sieglinde: Ich habe euch ja gestern nochmal was geschickt.

Damit übernimmt Martina tatsächlich zu Beginn des Gesprächs so etwas wie eine Anmoderation, indem sie eine Art Agenda für das Treffen vorschlägt und die dafür erforderliche Organisation übernimmt. Die (vermutlich spontan übernommene) Moderation wird ihr von den anderen Mitgliedern nicht bestritten, im Gegenteil, sie kooperieren bereitwillig. Auch an anderen Stellen des Gesprächs wird deutlich, dass Martina Organisatorisches entscheidet. So ist sie es, die eine längere Diskussion über eine Unterbrechung zum Ausdrucken schließlich damit beendet, dass sie die Entscheidung trifft (siehe Transkriptauszug 38).¹⁰³

Ein typisches Problem von Schreibgruppen tritt in Gespräch 4 auf. Die anfängliche Bestandsaufnahme, wer was vorbereitet hat und welche Materialien für die Besprechung zur Verfügung stehen, ergibt mehrere Defizite: Die Teilnehmerinnen haben zwar eigene Texte oder Kommentare zu anderen Texten vorbereitet, in der Einsicht „wir brauchen vielleicht noch was, wo wir darüber arbeiten können“; sie ha-

103 In Gespräch 5 fehlt aufgrund eines Aufzeichnungsfehlers der Gesprächsbeginn.

ben das aber nicht in ausgedruckter oder anderweitig allgemein verfügbarer Form mitgebracht. Eine Teilnehmerin war der Meinung, der eigene Laptop-Bildschirm reiche aus, Sieglinde hat aber ihr Gerät nicht dabei; und eine E-Mail kann im aktuellen Netz nicht abgerufen werden. Es vergehen über sechs Minuten, in denen sich aus der Suche nach verfügbarem Material allmählich eine Kontroverse bis hin zu einem handlungspraktischen Konflikt entwickelt. Die eine Position vertritt Sieglinde, in für die Zukunft verallgemeinerter Form: „Ich dachte jetzt, dass wir unsere Texte ausdrucken, wenn wir (...) (lacht) was daran arbeiten wollen. Wäre halt nicht schlecht.“ In Transkriptauszug 38 weist Sieglinde auf ihr persönliches Bedürfnis hin, als Begründung: „Also, wenn ich keine Texte vor mir habe, bin ich einfach ausgebremst.“ Darauf reagiert Danielle mit der Formulierung ihrer Position (schon zurückgenommen durch den Konjunktiv), sie geht aber gleich zum Einlenken über: „ich hätte ihn jetzt für mich selber nicht ausgedruckt nochmal extra. Wenn du natürlich sagst, du hättest ihn jetzt gerne vor dir“. Schließlich wird die Aufzeichnung für fünf Minuten unterbrochen und ein Text ausgedruckt, aber auch danach geht die methodische Kontroverse weiter. Insgesamt verbringt die Gruppe über zwölf Minuten mit der organisatorischen Klärung, 104 Sprechhandlungen drehen sich darum, bis Martina den eröffnenden Satz sagt: „Also fangen wir an.“

Transkriptauszug 38: „es ist einfach schwer, so zu arbeiten“ – Gespräch 4 [70–77]

Sieglinde: Also ich hätte jetzt (.) sicher auch noch mehr (..), aber ähm ich kann einfach so, es ist einfach schwer, so zu arbeiten, ne. Also, wenn ich keine Texte vor mir habe äh, bin ich einfach ausgebremst, muss ich ganz klar sagen.

Danielle: Ja gut, wenn du den für dich jetzt ausdrucken willst, ist das eine andere Sache, ich hätte ihn jetzt für mich selber nicht ausgedruckt nochmal extra. Wenn du natürlich sagst, du hättest ihn jetzt gerne vor dir, für dich selber, dann können wir das freilich nochmal drucken.

Sieglinde: Also einfach alles\ alles womit wir arbeiten wollen (...) wäre nicht schlecht, wenn man es vor sich hat. Sonst ist es einfach schwieriger. Geht aber-

Danielle: Na wenn du jetzt sagst, du hättest ihn gerne- (gleichzeitiges Sprechen)

Martina: Ja, dann würde ich sagen, dann machen wir ganz einfach Pause ähm und-

Sieglinde: Genau, machen wir einfach fünf Minuten, also die PCs gehen ja mittlerweile sehr schnell an-

Danielle: Dann drucke ich dir aus, wenn du das-

Sieglinde: (unterbricht) Das wäre gar nett, einfach alles\ alles woran ihr arbeiten wollt, dass wir das ausdrucken, und dann ist es einmal geschehen und fertig. (...)

Die eingesehene Notwendigkeit der Selbstorganisation wird insgesamt so bewältigt, dass ein Minimum an Moderation umgesetzt wird. Die Studierenden scheinen weder

die Notwendigkeit einer formalen Gesprächsführung zu sehen, noch verspüren einzelne ein Verlangen, die Führungsrolle zu übernehmen. Tatsächlich funktionieren die Gespräche weitgehend ohne Moderation. In allen Gesprächen scheinen die Gruppenmitglieder gemeinsam darauf zu achten, dass geäußerte Bedürfnisse erfüllt und offene Fragen beantwortet werden. Auch ein ausnahmsweise auftretender Konflikt wie in Transkriptauszug 38 wird wertschätzend und sozial kompetent gelöst, um danach zur Arbeit zurückzukehren.

Solche Interaktionen, die die Organisation der Schreibgruppe und des Gesprächsablaufs betreffen, lassen sich als Kosten der Schreibgruppe bezeichnen, d. h. wer Schreibgruppen skeptisch gegenübersteht, könnte die Zeit, die für solche Interaktionen aufgewendet wird, als vergeudete Zeit betrachten. Hier geht es schließlich weder um das eigene Schreiben noch um Schreiben überhaupt. Für das Gelingen der Schreibgruppenarbeit sind solche Interaktionen jedoch unerlässlich. Im Vergleich mit späteren Treffen wird allerdings deutlich, dass der Zeitaufwand für diese organisatorischen Belange abnimmt.

5.3.1.2 Gesprächsorganisation

Die Gesprächsbeiträge der Schreibgruppenmitglieder sind eine Versprachlichung ihrer kognitiven Inhalte, die aber selten vollständig durchgeplant ist. Davon zeugen allgegenwärtige Verzögerungspartikeln, Versprecher, minimale Rückmeldungsäußerungen und Reparaturen. Für die Leser:innen eines Transkripts ist es oft schwierig, die Intention einer Sprecherin zu erfassen, da z. T. mehrfach nicht beendete Sätze aneinandergereiht werden, in Transkriptauszug 39 sogar noch mit einem Einschub zum Thema ‚Was denkt die Betreuungsperson?‘ verkompliziert:

Transkriptauszug 39: „Das, gut ist wirklich, dass man das viel“ – Gespräch 4 [421]

Danielle: (unterbricht) Ich\ ich weiß, wie du das meinst. Das Gute ist wirklich, dass man das viel\ also solltest du was ähnliches finden, dass man es eben vielfach ähm selber natürlich\ das zeigt dem Dozenten natürlich auch, dass du das Thema verstehst, dass du das in eigenen Worten wiedergeben kannst, erstens, [...]

Selten fragen aber die Gruppenmitglieder nach. Zum einen zeigt sich, dass hier ihre Fähigkeit des geduldigen Zuhörens in der Schreibgruppeninteraktion beansprucht wird. Sie überspringen Reparaturen in ihrem Verstehensprozess und versuchen, aus dem tatsächlichen Satzabschluss heraus die Fragmente der Äußerung rückwirkend zu integrieren. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass die Mitglieder in die jeweilige Thematik eingedacht sind, sie wissen, worum es geht, und verstehen ihre Kommunikation:innen weitgehend.

Viel häufiger als in der sonstigen akademischen Interaktion treten in den gruppeninternen Äußerungen Vagheitsindikatoren auf, z. T. sogar zwei oder mehr in einem Beitrag. Sie treten in den Gesprächen sowohl in Assertiven, also beim Wissenstransfer auf, wo sie den Wahrheitsanspruch schwächen, oder sie signalisieren Unsicherheit über Details der Aussage oder auch höfliche Zurückhaltung gegenüber

Andersdenkenden, je nach Gesprächssituation. Sogar in Vorschlägen (Transkriptauszug 40) und Ankündigungen (Transkriptauszug 41) wird gelegentlich auf diese Weise Unsicherheit signalisiert:

Transkriptauszug 40: „Ich würde irgendwie das mit reinbringen“ – Gespräch 3 [246]

Maria: Ich würde irgendwie das mit reinbringen, dass [...]

Transkriptauszug 41: „oder irgendwie so, aber“ – Gespräch 4 [92]

Danielle: Ja ich\ ich müsste es vielleicht noch\ doch nochmal um\ ummodelln. Oder dann erklären oder irgendwie so, aber-

Diese Kategorie von Ausdrücken ist bei mündlicher Kommunikation erwartbar, da die nötige Schnelligkeit der Formulierung mental auf Hindernisse stößt. Dadurch ergeben sich Unklarheiten im sachlichen Bereich wie in der Wortfindung. Ihr Auftreten zeigt, dass spontan gesprochen wird, ohne die Befürchtung einer strengen Qualitätskontrolle, wie das z. B. in Seminaren, Prüfungen oder sonstiger formeller akademischer Interaktion der Fall wäre.

Ein besonderer, auch für die akademische Schreibpraxis relevanter Ausdruck in dieser Kategorie ist *sozusagen*. Damit schränkt die Sprecherin vorwegnehmend die – sachliche oder stilistische – Angemessenheit und Geltung des gewählten Ausdrucks oder Begriffs ein. In Gespräch 4, Transkriptauszug 42, kommt es vor, dass Sieglinde bei der Suche nach dem Wort „Oberbegriff“ nach dem ersten Wortteil zögert, da sie wohl unsicher ist:

Transkriptauszug 42: „Dass der Ober\ sozusagen, Subsummierung“ – Gespräch 4 [531]

Sieglinde: (unterbricht) Genau ähm genau. Dass der Ober\ sozusagen, Subsummierung oder wie man das nennt, ist, glaube ich [...]

Mit *sozusagen* bekundet sie ihre Distanz zu dem Begriff und versucht zur Verdeutlichung eine Umschreibung mit „Subsumierung“.

Die Gesprächspassagen, in denen ein Gruppenmitglied sein Schreibprojekt vorstellt, fallen durch deutlich weniger Vagheitsindikatoren auf. Die Sprecherin tritt dann als Sachverständige auf, die Erklärungen gibt, sich auch schon mal verteidigen muss. Themenbezogenes Wissen wird dann auf elaborierte Weise, oft ganz ohne relativierende Ausdrücke vorgestellt. Wenn man z. B. Leylas Erläuterung ihres Themas in Transkriptauszug 43 von Verzögerungspartikeln und Reparaturen bereinigt, ergibt sich:

Transkriptauszug 43: „aber zugleich auch das Unternehmen die Möglichkeit hat“ – Gespräch 3 [13], geglättet

Leyla: (unterbricht) Genau, ja so ist es, also im Generellen, aber wenn man das jetzt darauf bezieht, dann ist es so, dass der Kunde die Möglichkeit hat, das Unternehmen in allen möglichen verschiedenen Wegen zu kontaktieren, aber zugleich auch das Unternehmen die Möglichkeit hat, den Kunden über verschiedene Vertriebskanäle zu erreichen. [...]

In einigen Fällen entwickeln sich parallel zum Gruppengespräch Nebensequenzen, d.h. zwischen zwei Teilnehmer:innen findet ein kurzer Diskurs statt, oft auf technische Fragen bezogen (Schisma-Bildung, auch Schisming genannt vgl. Egbert, 1993; 1997). Akustisch sind diese Sequenzen an geringerer Lautstärke zu erkennen, manchmal von Kichern begleitet. Die Abfolge der Haupthandlungen wird dadurch meist nicht gestört oder unterbrochen.

Wie sieht nun die Organisation des Sprecherwechsels in den Gruppengesprächen aus? Die Gruppensituation bringt es mit sich, dass immer wieder Fragen nicht an einzelne Personen, sondern pauschal an alle gerichtet werden. Soweit es um Themen geht, mit denen jeder zu tun hat und Erfahrungen hat, kann es sein, dass alle gleichzeitig reden. Das ist der Fall z. B. in Gespräch 3, nachdem Leyla ihre textorganisatorische Gestaltung gezeigt hat (Abstände, Einrückungen), eigene Änderungsideen anspricht und dann fragt: „Oder bleibt das so bei euch?“.

In vielen Redebeiträgen verschaffen sich die Sprecher:innen das Wort oder auch eine Art „Neustart“ innerhalb ihres Redebeitrags, indem sie die Gesprächspartikel *also* voranstellen. In einem längeren Redebeitrag von Martina aus Transkriptauszug 44 zeigt sich dieses Startsignal mehrmals, wenn man Inhaltliches herauskürzt:

Transkriptauszug 44: „Also, das ist mir aufgefallen“ – Gespräch 4 [93], mit Auslassungen

Martina: Also das ist mir aufgefallen. (.) Ja zum ersten Absatz [...]. Als, weiß ich nicht, musst du vielleicht nochmal durcharbeiten (.) genau. Und ich habe da außerdem hingeschrieben [...], also ähm, da ist\ der Satz ist nicht so richtig klar gewesen, also der war für mich [...]

Diese Gesprächspartikel ist im Schreibgruppentreffen wohl deshalb besonders beliebt, weil sie erlaubt, Vorangegangenes summierend abzuschließen und zugleich etwas Neues zu eröffnen.

Es stellt sich die Frage, ob in den Schreibgruppengesprächen aufgrund ihrer Autonomie eine freie Vergabe von Rederechten zu beobachten ist, so wie es in natürlichen, spontanen Gesprächen der Fall ist. Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten. Tatsächlich gibt es häufig den Fall, dass jemand spontan das Wort ergreift oder sich einmischt. Teilnehmer:innen reden dann parallel, unterbrechen andere, geben unmittelbare bestätigende oder bewertende Kommentare ab. In Kapitel 5.3.1.2 zeigte sich schon, dass so etwas wie eine freie Moderationsrolle existiert, die jemand aktuell übernehmen kann oder die die Teilnehmer:innen auch einfach ruhen lassen. Die nachfolgenden Einzelanalysen geben indirekt auch über die Vergabe von Rederecht Auskunft.

5.3.1.3 Themenaufbau und Themenwechsel

Mit oder ohne Moderation werden Themen angesprochen, was den Charakter eines Vorschlags hat, und wenn die Teilnehmenden sich darauf einlassen, entsteht über eine gewisse Zeit hinweg eine gemeinsame Orientierung auf dieses Thema. Durch bestimmte thematische Ausdrücke, z. T. unauffällige Pronomina wie *er/sie/es*, wird die Orientierung aufrechterhalten (Zifonun et al., 1997, S. 508 f.). Die in Kapitel 5.3 be-

schriebenen übergreifenden Themen sind in den Gesprächen ständig latent vorhanden, d. h. sie bzw. Unterthemen und spezielle Aspekte können jederzeit angesprochen werden. Das geschieht jeweils durch einen Akt der Thematisierung (vgl. ebd., S. 513). In den Gesprächen 3 und 4 ergeben sich die einzelnen Thematisierungen nacheinander aus dem gewählten Aufbauprinzip: Man arbeitet die vorbereiteten Fragen, Anmerkungen und Vorschläge jedes einzelnen Teilnehmenden zu dem für die Diskussion vorgelegten Textmaterial der Reihe nach ab. Fast zu jeder Anmerkung entspinnt sich eine Debatte. Im Allgemeinen wird dann weitergegangen, wenn die Autorin verstanden hat und sich einverstanden erklärt hat. Durch dieses Aufbauprinzip haben alle Teilnehmenden dieselbe thematische Orientierung.

In Gespräch 2 werden Informationen über den Stand der jeweiligen Arbeit, über die Anforderungen und Zeitpläne ausgetauscht. Hierbei können sich alle in lockerer Reihenfolge beteiligen. Bei solchen Gesprächssequenzen, die nicht durch das Geben von Text-Feedback strukturiert sind, entwickeln sich die Themen organisch aus dem Vorherigen. Themen werden also nicht formal beendet, stattdessen wird, wenn offenkundig niemand mehr einen Beitrag zum aktuellen Thema hat, ein neues Thema aufgebracht. Die neuen Themen haben jedoch oft einen Bezug zum Vorherigen. Das wird an Transkriptauszug 46 deutlich, wenn Nikola vom Thema des Dateiformats zur Abgabe einer CD als einer weiteren Prüfungsformalie übergeht.

Ein anderer Teil von Gespräch 2 wird vorangebracht durch einzelne Fragen, die Nikola sich überlegt hatte, womit sie jeweils neue Themen einführt. In Gespräch 1 dagegen bringen Kerstin und Teresa Themen spontan beim gleichzeitigen Arbeiten am Text auf. Diese Thematisierungen werden von der Gesprächspartnerin teilweise nur durch Gesprächsförderer (Rückmeldepunkte) wie *hm, ja* oder Lachen kommentiert – möglicherweise, weil sie selbst gerade in einer konzentrierten Arbeitsphase steckt –, dazwischen entwickeln sich unterschiedlich lange Interaktionsphasen. An anderen Stellen entwickeln sich aus diesen spontanen Thematisierungen Austauschsequenzen über verschiedene produkt- oder prozessrelevante Themen.

Eine bekannte Gesprächsstrategie besteht darin, Themen nicht zu Ende zu diskutieren, sondern bei Uneinigkeit oder Nichtwissen zu einem anderen Thema zu wechseln. Das kommt in den Gesprächsabläufen eher selten vor. Transkriptauszug 45 illustriert einen solchen strategischen Themenwechsel. Es zeigt einen Ausschnitt aus Gespräch 4, in dem Martina und Sieglinde Danielle Text-Feedback geben. Sieglinde erläutert ihr bereits im Vorfeld schriftlich angemerkt Feedback, in dem sie das Setzen von Anführungsstrichen bei dem Begriff „Erziehung“ kritisiert hatte. Sie weist darauf hin, dass die Anführungsstriche hier eine Distanzierung markieren.

Transkriptauszug 45: „Die Anführungszeichen ähm, muss eh gucken, ob die nicht nur fürs Zitat irgendwie verwendet werden“ – Gespräch 4 [113–116]

Sieglinde: Und dann habe ich noch geschrieben, ‚die Erziehung‘, also würde ich nur dann in Anführungszeichen setzen äh wenn du es, wenn du das Wort erklärst, ansonsten ähm ist es ja (...) ist es, ‚damals war die Erziehung‘ so, ne. Das ist ja zeitgemäß, also es ist ja kein, ich lese mal vor, es ist ja kein neutraler Begriff, ‚Erziehung‘, oder ein positiver, sondern ist ja, passt

ja zu dem Begriff, wie er damals auch verwendet wurde, ja. Er (.) zziehung. Also, es sei denn du hast irgendwo noch Erziehung sonst wie erklärt, sonst würde ich die Anführungszeichen wegnehmen wie gesagt.

Martina: Die Anführungszeichen ähm, muss eh gucken, ob die nicht nur fürs Zitat irgendwie verwendet werden, eigentlich. (...) Das ist ein wenig schwierig, also ich, ich verwende es eigentlich selber nicht, weil ich immer nicht genau weiß, wie ich es, wie ich es werten soll, diese Anführungsstriche.

Danielle: Aber ich finde es schon keine schlechte Idee, ähm (liest vor) ‚vielfach‘ oder ‚vermehrt war die damalige Erziehung‘-

Sieglinde: (unterbricht) Oder ‚üblicherweise‘ vielleicht. (..) Da hast du einmal ‚vielfach‘ weg (lacht)

Sieglinde führt als Argument gegen die Anführungszeichen an, dass Erziehung eigentlich ein neutraler Begriff sei, der im historischen Bezugstext im Kontext seiner Zeit genutzt wird. Martina fügt hinzu, dass Anführungsstriche sonst für Zitate verwendet werden und es so zu einer Verwechslung kommen könnte. Danielle als Autorin stimmt nicht zu, sondern liest noch einmal ihre Formulierung vor, wo zufällig das Wort „vielfach“ vorkommt. Das nutzt Sieglinde für eine Rethematisierung – faktisch ein Themenwechsel – des angeblich übermäßig häufigen Gebrauchs von „vielfach“. Der Themenwechsel wird von den anderen akzeptiert. Im Verlauf des Gesprächs kommt die Schreibgruppe nicht auf das vorherige Thema zurück. Es bleibt sowohl offen, ob es bei Abschlussarbeiten eine gangbare Methode ist, Anführungsstriche zu verwenden, um sich von einem Begriff zu distanzieren, wie auch die andere Frage, wann eine solche Distanzierung eigentlich geboten ist.

Parallel zu dem beliebten Ratschlag „Frag‘ doch deinen Betreuer“ werden Gesprächspassagen häufiger mit der Ankündigung „Ich bespreche das mit meinem Prof“ beendet. Die Sprecher:innen erwarten sich keine erhellenden Beiträge mehr aus der Gruppe, sondern schließen die aktuelle Gesprächssequenz damit ab. Das wird dann teilweise als Eröffnungssignal genommen: Ein neues Thema kann begonnen werden. Manchmal nimmt jedoch die Gruppe den Themenwechsel nicht sofort an, sodass noch Redebeiträge folgen. Dies wird in Transkriptauszug 46 sichtbar, wenn Nikola versucht, eine längere Sequenz über die Abgabemodalitäten der Bachelorarbeit mit den Worten „Ach, das frage ich meine Dozentin dann“ zu beenden.

Transkriptauszug 46: „Ach, das frage ich meine Dozentin dann“ – Gespräch 2 [249–261]

Leyla: Wow, das wusste ich nicht. Ich dachte PDF.

Nikola: Ach, das frage ich meine Dozentin dann. Das werden so die letzten Sachen sein, die ich dann wahrscheinlich so ein, zwei Wochen vor Abgabe dann vielleicht hoffentlich dann noch mache.

Leyla: (unterbricht) Wann war deine Abgabe nochmal?

Nikola: Erster Dritter.

Leyla: Okay.

- Nikola: Ja. (..) Erster Dritter, schafft man das bis dahin? Ja, oder? (alle lachen)
- Maria: Und warum ein Word-Datei, möchte man da was korrigieren oder? (..)
- Stefan: Ich glaube bei mir\ uns war das Word\ Word (.) ja.
- Maria: Also ich hatte das als PDF-Datei. Und so habe ich dann auch-
- Leyla: (unterbricht) Ich dachte Word, weil man halt reinschreiben kann, lieber nicht. Und PDF kannst du ja nicht mehr \ist ja \ oder du gibst Word als schreibgeschützt ab. Weiß ich jetzt auch nicht (..)
- Maria: Also meine Professorin hat mir das gar nicht irgendwie erwähnt, dass ich noch eine CD machen muss. Ich habe dann ganz zufälligerweise bei-

Leyla nimmt das Signal auf und fragt nun nach Nikolas Abgabetermin. Maria dagegen kommt einige Beiträge später wieder auf das Thema Dateiformat zurück, woraufhin der Rest der Gruppe ebenfalls wieder in die Diskussion einsteigt. Es zeigt sich, dass das Thema wohl für Nikola beendet war, für die anderen jedoch noch nicht. Abgeschlossen wird das Thema erst durch einen erneuten Themenwechsel von Maria.

Insgesamt zeigt der Blick auf die Organisation der Schreibgruppentreffen, dass die Studierenden wenig Notwendigkeit sehen, ihr Gespräch zu formalisieren. Sie bemühen sich nicht – wie sonst im akademischen Alltag häufig üblich – um einen formalen Rahmen wie eine Tagesordnung, Verteilung von Rollen, Thematisierung von verfügbarer Zeit etc. Auch die gelegentlich spontane oder assoziative Art, Themen einzubringen und zu wechseln, unterstreicht den informellen Charakter der Gespräche. Zugleich ist eine hohe Ernsthaftigkeit zu sehen, die eben nicht in einer Rolle formalisiert wird, sondern auf den Schultern aller Gruppenmitglieder zu ruhen scheint. Ernsthaftigkeit zeigt sich auch darin, wie die Gruppenmitglieder der Verbalisierung eines Gedankens, die den Inhalt erst beim Sprechen entwickelt, geduldig zuhören und aufmerksam folgen. Ernsthaftigkeit zeigt sich auch dann, wenn Sequenzen mit häufigen Unterbrechungen und Kumulationen eine hohe emotionale Beteiligung anzeigen. Überhaupt kommt es in keiner der Schreibgruppen zu Momenten, in denen die Studierenden mit anderen Tätigkeiten abgelenkt sind; selbst, wenn sie ihr Mobiltelefon nutzen, geht es darum, die Schreibgruppe zu organisieren – soweit das aus den Audioaufzeichnungen erkennbar ist.

5.3.2 Wissensaufbau und -transfer

Eine schreibdidaktische Annahme besteht darin, dass in Schreibgruppen nicht nur am Schreiben gearbeitet wird und darüber möglicherweise Schreibkompetenzen entwickelt werden, sondern auch das fachliche Lernen vertieft wird. Der Kompetenzerwerb ist, wie bereits diskutiert, schwer zu ermitteln (siehe Kapitel 4.2), aber es lässt sich anhand der Gespräche analysieren, wie über wissensrelevante Inhalte gesprochen wird und daraus möglicherweise ableiten, ob eine Vertiefung von schreibrelevantem Wissen und fachlichen Inhalten stattfinden kann. Dafür untersuchte ich sprachliche

Handlungsmuster, die dem Zweckbereich „Transfer von Wissen“ dienen, was ja ein zentraler Zweck von Sprechen überhaupt ist:

Sprache dient dazu, die reale Welt, wie auch mögliche, ‚gedachte‘ Welten zugänglich zu machen und über eigene oder fremde mentale Zustände zu kommunizieren. Die Welten werden im Wissen verarbeitet und in Propositionen gefaßt; über die Wahrheit können wir uns kommunikativ verständigen. (Zifonun et al., 1997, S. 103)

Die hier einschlägigen Handlungsmuster sind vorwiegend Quaestive, also Fragen, und Assertive. Die verschiedenen Arten von Fragen sind dieser Funktion zugeordnet. Folgende Handlungsmuster und komplexere Gesprächsphasen werden betrachtet:

- Fragen und Antworten
- Erklären
- Berichten
- Wissen erarbeiten
- Text-Feedback geben (Kritisieren und Ermuntern)
- Problematische Assertionen

5.3.2.1 Fragen und Antworten

Bei der Betrachtung der Schreibgruppengespräche fällt auf, dass die Gespräche von Fragen getrieben werden. Ausnahme sind diejenigen Gesprächspassagen, in denen es primär um gemeinsame Textproduktion (gemeinsames Nebenher-am-eigenen-Text-schreiben) oder um Text-Feedback geht.

Folgendes einfache Ablaufschema ist typisch für eine Frage, in der es um das Schließen einer Wissenslücke geht: Ein Schreibgruppenmitglied fragt, ein anderes antwortet. Wenn – was in den Schreibgruppentreffen häufig der Fall ist – die Adressatin einer Frage die Gruppe ist, ist nicht von vornherein klar, wer antwortet. Dieser Fall wird allgemein als „Mehrfachadressierung“ bezeichnet. Es kann zu überlappenden, um das Rederecht konkurrierenden Mehrfachantworten kommen. In den meisten Situationen setzt sich akustisch zunächst eine Antwort durch, die relativ schnellste Antwort, zugleich beteiligen sich noch andere am Finden der Antwort. Nicht immer besteht sofort Einigkeit. Wenn eine Frage an alle gerichtet bzw. für die anderen ebenfalls von Interesse ist, schließen die anderen Mitglieder an und antworten ebenfalls. Dadurch entsteht oft eine zwanglose Austauschrunde, in der alle Schreibgruppenmitglieder etwas zu einem Thema beitragen (siehe auch Kapitel 5.3.2.3).

Die Gesprächspassage in Transkriptauszug 47, in der sich Nikola nach der Zitierfähigkeit juristischer Internetquellen erkundigt, illustriert eine unkomplizierte Frage-Antwort-Sequenz, bei der ein Teil der Gruppe an der Konstruktion der Antwort beteiligt ist:

Transkriptauszug 47: „das Bundesministerium, also das ist ja nicht irgendwie so ein ‚Heinz‘“ – Gespräch 2 [174–178]

Nikola: (unterbricht) Hm. Okay. Ähm und dann noch eine Frage zu den Gesetzen ähm wenn ich jetzt, ich habe daheim einen Gesetzestext ja, also eine ganze Sammlung, aber das ist von zweitausenddreizehn, und das sollte ja immer

das aktuelle sein. Und wenn ich jetzt aber welche im Internet finde, Gesetzestexte, die aktuell sind, die rausgegeben worden sind vom Bundesministerium für Justiz und weiß nicht\ weiß ich nicht auswendig, ähm kann ich das als Internetquelle dann auch verwenden?

Leyla: Ich denke auf jeden Fall. Darauf ist Verlass-

Nikola: (unterbricht) Weil das\ ist ja wirklich eine seriöse Quelle, das ist das Bundesministerium, also das ist ja nicht irgendwie so ein ‚Heinz‘, der da mal selber was veröffentlicht hat.

Maria: Ich habe mir nie Bücher gekauft. Habe alles aus dem\ also ich habe die Texte immer verglichen und sie waren immer gleich. Deswegen kannst du da schon-

Leyla: (unterbricht) Also ich hätte auch gesagt, das ist seriös. Also das kommt ja von der Bundes-Ding da, was auch der Justiz\ also definitiv.

Nikola stellt ihre Frage an die Gruppe, Leyla antwortet, indem sie die Frage bejaht. Allerdings schränkt sie ihre Auskunft relativierend („ich denke“) ein, was im Gegensatz zu den zwei Verstärkungen in ihrer Antwort („auf jeden Fall“, „Darauf ist Verlass“) steht. Nikola als Fragestellerin ergänzt nun die bislang fehlende Begründung für diese Sichtweise, indem sie auf die Seriosität der Quelle verweist. Das lässt darauf schließen, dass sie Leylas Antwort schon antizipiert hat und nur noch eine Bestätigung brauchte. Maria bestätigt diese Sichtweise ihrerseits, indem sie behauptet, die Internetversion des Gesetzes „immer“ mit den Printversionen verglichen zu haben. Leyla wiederholt abschließend Nikolas Argument der Zitierwürdigkeit der Quelle und übernimmt dabei stellenweise deren Wortwahl „seriös“, „Bundes“, „Justiz“. Die Schreibgruppe bestätigt also Nikolas Vorgehensweise, ohne aber auf eine – etwa am Ort vorhandene¹⁰⁴ – Referenz zu verweisen.

Fragen, die nur an ein Schreibgruppenmitglied gerichtet sind, kommen meist im Rahmen von Text-Feedback vor. In diesen Sequenzen dreht sich das Gespräch um den Text einer Person, Fragen sind dann häufig Verständnisfragen zum Text oder Feedback, das als Frage formuliert ist. In Transkriptauszug 48 erhält Danielle Feedback von ihrer Gruppe. Dabei gehen die Studierenden so vor, dass Danielle einen Abschnitt vorliest, zu dem sie sich explizit die Rückmeldung gewünscht hat, „ob das so in Ordnung ist, oder ob man das anders machen soll“. Sieglinde erkennt zunächst nichts Problematisches („klingt doch eigentlich gut?“), bemüht sich aber dann um eine konstruktive Rückmeldung zu einem argumentativen Adverb, verstärkt durch „gerade“. In der Form einer Rückfrage signalisiert sie die Unklarheit oder fehlende Verständlichkeit der Textstelle. Wenn der Leserin etwas nicht ganz deutlich ist, ist möglicherweise eine Präzisierung der Formulierung erforderlich.

104 Zu dieser Frage gibt es an der TH Nürnberg sowohl von der Fakultät Sozialwissenschaften, an der Nikola studiert, als auch vom hochschulübergreifenden Schreibzentrum Unterlagen, die bestätigen, dass die staatliche Darstellung von Gesetzen im Internet zitierwürdig ist.

Transkriptauszug 48: „und an was schließt das ‚gerade deshalb‘ an“ – Gespräch 5 [35–36]

Sieglinde: Das klingt doch eigentlich gut? (5 s) Ähm und an was schließt das ‚gerade deshalb‘ an das\ an das\ an das Gewinnen? Mhm-

Danielle: (unterbricht) An das Gewinnen.

Die Sequenz geht denn auch weiter, indem Sieglinde am Text begründet, warum das „gerade deshalb“ nicht erforderlich ist, was Danielle schließlich übernimmt.

Fragen, die nur an ein Schreibgruppenmitglied gerichtet sind, kommen auch dann vor, wenn diese Person aufgrund ihres Wissens oder des Kontextes als diejenige betrachtet wird, die im Besitz des Wissens ist. Dies ist in Transkriptauszug 49 der Fall, wenn sich Leyla an Stefan wendet, die einzige andere Person im Raum, die wie sie Betriebswirtschaftslehre studiert, um zu fragen, ob in ihrem Fach Interviews vollständig wortwörtlich transkribiert werden müssen. Dass dies im Studiengang ‚Soziale Arbeit‘ so ist, hat sie gerade von der Gruppe erfahren.

Transkriptauszug 49: „Ist das in BW genauso?“ – Gespräch 2 [51–53]

Leyla: (unterbricht) Okay. Und wie ist das bei uns? Ist das in BW genauso?

Stefan: Hm, ne also was ich jetzt mitgekriegt habe, ist wenn du, das hat bei mir der St. so gesagt, wenn wir so firmeninterne Sachen haben, dann sollen wir ein Gesprächsprotokoll anfertigen- (Zustimmung von den anderen)

Leyla: Okay.

Fragen werden auch dazu genutzt, eigene Themen einzubringen. So fragt in Transkriptauszug 50 Stefan, wer von den anderen das Literaturverwaltungsprogramm Citavi benutzt:

Transkriptauszug 50: „Nutzt von Euch jemand Citavi?“ – Gespräch 2 [412–421]

Stefan: Nutzt von Euch jemand Citavi?

Leyla: Ne. Ich bin gerade am überlegen, also, ob ich das machen soll.

Maria: Ich habe es nicht geschafft.

Nikola: Also, es\ es spart wahrscheinlich schon eine Menge Arbeit und äh-

Leyla: Aber es ist jetzt nicht so schlimm, wenn man es nicht nutzen würde. Weil bei mir ist halt das Problem, mit MacBook zuhause und dann braucht man ja ein anderes Programm. Das ist mir zu aufwändig, um ehrlich zu sein. Also-

Nikola: Also meine Freundin, die jetzt die Bachelorarbeit geschrieben hat, die hat kein Citavi benutzt, weil sie auch gar nicht weiß wie das geht. Wir hatten da zwar mal eine Einführung im ersten Semester, aber ich habe das auch gar nicht verstanden. Weil die, die das mit uns gemacht hat, die hat das in einem Tempo gemacht, da konnte ich gar nicht hinterher. Und irgendwann so nach einem guten Viertel habe ich dann aufgehört und saß eigentlich nur da

und habe zugekuckt. Und deswegen, ich nutze das nicht. Ich habe das bei keiner Arbeit genutzt.

Stefan: Doch ich habe das jetzt schon angefangen.

Leyla: Echt du hast angefangen?

Stefan: Also ich habe da halt jetzt meine Bücher drin. (...) Aber ich nutze es nicht in dem Umfang, dass ich da, denke ich, meine Zitate drin schreibe. Sondern nur damit ich nicht die Arbeit habe, mit den Fußnoten formatieren. Also da gibt es so ein\ da schreibst du normal in Word und dann hast du oben eine Leiste, da steht Citavi. Und dann kannst du da einfach dein Buch auswählen. Und dann hast du die richtige Fußnote von dem Buch.

Leyla: Ah okay.

Nachdem sich herausstellt, dass Stefan der Einzige ist, der das Literaturverwaltungsprogramm zumindest in Grundzügen verwendet¹⁰⁵, ermuntert Leyla ihn mit einer Interjektion („echt“) und einer Paraphrase seiner Aussage zum Weitersprechen. Die Sequenz endet in einer kurzen Beschreibung des Programms durch Stefan. Auch die anderen Schreibgruppenmitglieder tragen Wissen zu Nutzen und Notwendigkeit des Programms bei – wenn auch teilweise nur vom Hörensagen. Es wird also Wissen kommuniziert. Interessant ist diese Frage, weil Stefan keine Wissenslücke bearbeitet, sondern den anderen das Thema als Möglichkeit für ihr eigenes Schreiben nahebringen will. Insofern könnte man hier von einer didaktischen Frage sprechen, mit der ein Lernprozess angestoßen werden soll.

Neben Fragen, die sich darauf richten, Wissen über die eigene Arbeit oder das wissenschaftliche Schreiben zu erlangen, stellen die Schreibgruppenmitglieder auch Fragen, die sich eher darauf richten, etwas über die anderen Schreibgruppenmitglieder und deren Schreibprozess zu erfahren. Transkriptauszug 51 zeigt zwei solcher Frage-Antwort-Muster, bei denen Maria Leyla zu ihrer Arbeit befragt. Wir befinden uns am Anfang eines Schreibgruppentreffens und zwar eines Ersttreffens. Maria beginnt, anknüpfend an eine Information, über die sie schon verfügt, mit einer geschlossenen Frage, einer sogenannten Bestätigungsfrage,¹⁰⁶ die Leyla dann auch erwartungsgemäß bestätigt. Die daran anschließende Nachfrage von Nikola beantwortet Leyla zwar, ist aber mit der Antwort selbst nicht ganz zufrieden und fühlt sich zu einer Begründung verpflichtet, warum sie es noch nicht genauer formulieren kann. Typisch für die Schreibgruppengespräche ist die Art und Weise, wie hier die Beratung kollaborativ konstruiert wird, d. h. mehrere Schreibgruppenmitglieder beraten zusammen ein Mitglied (siehe auch Kapitel 5.3.3).

105 Obwohl das Literaturverwaltungsprogramm an der TH Nürnberg in allen Studiengängen von Mitarbeiter:innen der Bibliothek eingeführt wird.

106 Bestätigungsfragen sind Fragen, in denen „ein Sachverhalt als tendenziell gegeben hingestellt [wird], der vom Adressaten zu prüfen und zu bestätigen bzw. nicht zu bestätigen ist; in der Tendenz der Frage liegt also – den Erwartungen entsprechend – ein positiver Bescheid.“ (Zifonun et al., 1997, S. 114).

Transkriptauszug 51: „Und was ist das für ein Thema?“ – Gespräch 2 [6–9]

Maria: Okay. Also das ist jetzt deine Bachelorarbeit?

Leyla: Genau.

Nikola: Und was ist das für ein Thema?

Leyla: Äh, Social Marketing ist der äh Oberpunkt und auf eine Fragestellung haben wir uns jetzt hundert Prozent noch nicht geeinigt aber, ähm, das wird sich im Laufe der (.) nächsten (.) Wochen (...) ich denke mal im neuen Jahr erst dann, dass ich das Thema habe, aber wie gesagt, ich habe schon angefangen mit den Büchern und alles herumzublättern-

Solche Fragen, die sich auf das Thema und den Stand der Arbeit der anderen richten, sorgen dafür, dass sich die Schreibgruppenmitglieder kennenlernen, miteinander vertraut werden, durch das signalisierte Interesse Zuneigung entwickeln und einander vertrauen. Sie dienen also dem Beziehungsaufbau. Auch führen diese Art von Fragen dazu, dass die Befragten über ihre Abschlussarbeit sprechen, was wiederum dazu führt, dass sie ihre eigenen Inhalte, Vorgehensweisen, Fragen, Probleme verbalisieren und so zumindest die Gelegenheit zur Reflexion haben.

Ein alternativer Ablauf sieht so aus, dass erst Rückfragen gestellt werden, um die Frage besser zu verstehen oder Zusatzinformationen zu erfragen, um die Frage beantworten zu können. In dem etwas umfangreicheren Transkriptauszug 52 fragt Nikola ihre Schreibgruppe (und gebraucht dazu eine explizit performative Formel), ob sie englische Originalquellen beschaffen und zitieren soll oder – weil es ihr unverhältnismäßig aufwendig erscheint, diese zu beschaffen – sie aus zweiter Hand aus deutschen Quellen zitieren kann.

Transkriptauszug 52: „Weil ich habe nämlich konkret eine Frage“ – Gespräch 2 [126–134]

Nikola: Okay. Weil ich habe nämlich konkret eine Frage. Wir haben ja in der (.) Einführungsveranstaltung haben wir ja besprochen, das war glaube ich deine Frage mit diesen Rezitaten. Wenn man diese Ursprungsquelle, die von einem Autor halt irgendwie zitiert wird, wenn man die nicht findet oder schlecht zu beschaffen ist. Ich habe mich jetzt nämlich in der Literatur eingelesen und habe auch ganz viel von Autoren zitiert, die wiederum auf einen anderen Autor bezogen haben. Habe dann auch nach diesen Büchern geschaut. Die gibt es hier nicht in der Hochschule. Die kann man auch über Fernleihe ganz schlecht herbekommen, weil die schon Ende Sechziger Anfang Siebziger aktuell waren. Und dann kommt noch ein weiteres Problem dazu: die sind auf Englisch. (...) Jetzt weiß ich nicht, soll ich trotzdem versuchen das Buch herzubekommen, weil ich denke ein, zwei Bücher könnte ich da schon beschaffen, aber wie gesagt, die sind halt auf Englisch. Und wenn ich da draus original zitiere und dann beim Übersetzen einen Fehler mache, ich weiß ja überhaupt nicht, ob das dann so zulässig ist.

Leyla: Hast du deinen Betreuer gefragt, wie du das händeln kannst?

- Nikola: (unterbricht) Ne, habe ich noch nicht, weil ich habe jetzt beim letzten Termin da\ ich weiß nicht, ist irgendwie untergegangen. Ich habe vergessen zu fragen, aber so (..) Wenn das jetzt auf Deutsch wäre, dann wäre das nicht so das Problem, aber auf Englisch? (..) Ich bin mir da unsicher-
- Leyla: Also ich würde an deiner Stelle meinem Betreuer\ also deinem Betreuer in dem Fall eine E-Mail schreiben und die Situation schildern und wie er das\ oder sie halt das haben möchte und mich je nachdem orientieren. Ich denke mal, es gibt Betreuer, die sagen ‚Ja ich will es unbedingt haben‘, und die anderen sagen wiederum ‚Ne, das reicht schon, wenn du jetzt nur die eine Quelle angibst, auf die sich die halt bezogen haben‘ (..) Aber ich weiß jetzt nicht, was sagt ihr? (4 s) Wäre halt jetzt meine Meinung-
- Maria: In solchen Fällen (..) suche ich mir einfach andere Literatur. Damit ich nicht so kompliziert (unv.)
- Nikola: Ja das (..) Ja genau, habe ich auch schon versucht, das einfach zu umgehen. Das Blöde ist nur den, den ich da zitieren möchte, ist sozusagen der absolute Wegbereiter und auf den beziehen sich so die fünf sechs anderen Autoren. Zu denen ich vielleicht-
- Leyla: (unterbricht) Also das ist eine Ur (..) quelle äh sozusagen. Weil wenn du das nicht umgehen kannst (..) dann-
- Nikola: Ja, ich kann das echt nicht umgehen und ähm ich meine ich habe in meiner PPT Arbeit, die Arbeit, die ich ja davor schon geschrieben habe, ähm, da habe ich auch schon äh Rezitate verwendet. Und das war ja bei der gleichen Dozentin, die mich jetzt auch bei der Bachelorarbeit betreut. Und da war das eigentlich kein Problem, die ist da gar nicht drauf eingegangen, aber das war halt auch nur eine\nur eine PPT Arbeit sage ich jetzt mal. Und eine Freundin von mir, die hat jetzt auch ihre Bachelorarbeit, ähm hat jetzt auch ihre Bachelorarbeit geschrieben und ich habe sie mal gefragt, ob sie irgendwo Rezitate verwendet hat. Und sie hat gesagt, naja an zwei drei Stellen hat sie einfach Rezitate, weil es nicht anders ging (...)
- Stefan: Ja dann, hört sich das schon so an, dass das in Ordnung ist.

Für ihre Frage benötigt sie zunächst eine längere Einführung, bevor sie indirekt ihre Frage nennt („Jetzt weiß ich nicht, soll ich trotzdem versuchen das Buch herzubekommen, weil ich denke ein, zwei Bücher könnte ich da schon beschaffen, aber wie gesagt. Die sind halt auf Englisch.“). Im Anschluss stellt Leyla eine Nachfrage, die auch den in den Schreibgruppen beliebten Vorschlag beinhaltet, bei solchen Themen den Betreuer zu befragen. Nun bringt sich Maria mit einem Vorschlag ein, mit dem sich das Problem umgehen lässt (sich andere Literatur zu suchen), was Nikola ablehnt. Daraufhin bringt Nikola ihre eigenen bisherigen Erfahrungen sowie die Erfahrungen einer Freundin als Begründung, warum die Verwendung von Zitaten aus zweiter Hand akzeptabel ist. Stefan bestätigt das dann auch in ihrem Sinne. Die ganze Passage zeigt, dass Nikola die Problematik ihrer Vorgehensweise – Verzicht auf Originalquellen – bewusst ist, sich aber ihre bevorzugte Lösung von der Schreibgruppe ratifizieren lässt.

Fragen sind also ein Hauptwerkzeug in den Gesprächen, um den Transfer von Wissen einzuleiten. Dabei haben die Fragen zum einen die Funktion, eigene Wissenslücken zu schließen, zum anderen signalisieren sie aber auch Interesse an der anderen Person, ihrem Schreibvorhaben und ihrer Vorgehensweise. Eine Besonderheit der Schreibgruppengespräche ist, dass die Fragen häufig beides zugleich darstellen: Auch eine Frage, die aus höflichem Interesse am Gegenüber gestellt wurde, kann dazu führen, etwas Nützliches für das eigene Arbeiten zu erfahren. Umgekehrt kann auch eine Frage, die gestellt wird, um eine Wissenslücke zu schließen, dazu führen, dass sich die andere Person gesehen und wertgeschätzt fühlt. Da gibt es Übergänge zu Fragen als Mittel der wechselseitigen Beratung (siehe Kapitel 5.3.3). In den Schreibgruppengesprächen kommen alle Formen von Quästiven und Assertiven vor – mit zwei für den Kontext Hochschule bedeutsamen Ausnahmen: der Examens- und der Regiefrage (siehe Kapitel 4.6.2.4.2). Die Tatsache, dass in den Schreibgruppen – anders als beispielsweise in der studentischen Schreibberatung – Examens- und Regiefragen fehlen, unterstreicht den Peer-Charakter der Schreibgruppen.

5.3.2.2 Erklären

Erklären ist, wie Ehlich formuliert, „ein Konzept, das in einer diffusen Weise zwischen alltäglicher und theoretischer Sprache angesiedelt ist“. Deshalb, so Ehlich weiter, ist es ein Prototyp für alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 2016, S. 11). Das macht das Handlungsmuster Erklären (vgl. Kapitel 4.6.2.4.2) interessant für die Analyse der akademischen Schreibgruppentreffen. Hier kommen Erklärungen denn auch häufig vor. Die Schreibgruppenmitglieder erklären einander Zusammenhänge quer über alle Themen hinweg, z. B. ihr forschungsmethodisches Vorgehen oder ihre Schreibstrategien, ihr Thema, zentrale Begriffe aus dem eigenen Text, die Relevanz von Zitaten oder manchmal auch die Inhalte ihrer Arbeit. Die Erklärungen sind unterschiedlich ausführlich und unterschiedlich nachvollziehbar. Teilweise fragen die Studierenden nach, um das Erklärte besser zu verstehen, woraufhin die Sprechenden versuchen, klarer zu formulieren.

Eine Passage, in der ein Schreibgruppenmitglied – Leyla – durch das eigene Erklären selbst einen inhaltlichen Erkenntnisgewinn erfährt, zeigt Transkriptauszug 53. Der Ausschnitt ist relativ ausführlich wiedergegeben, weil, ausgelöst durch das epistemische Erlebnis, auch ein Konsens über eine explizite Bewertung der Schreibgruppenarbeit hergestellt wird. Die Gesprächssequenz über das betriebswirtschaftliche Konzept *Omni-Channel Commerce* wird initiiert durch eine Frage von Maria, die sich auf die Textorganisation bezieht:

Transkriptauszug 53: „Aber gut, wenn das nicht so rüberkommt“ – Gespräch 3 [269–289]

Maria: Gehört das nicht zum Überblick?

Leyla: Nein, Inhalt vom Customer-Care-Konzept im Omni-Channel Commerce. (...) Was ist der Inhalt?

Maria: Also Inhalt von Customer-Care (.) Konzept.

- Stefan: (spricht parallel) Ja, genau. Das jetzt wieder ein Unterpunkt.
- Leyla: (unterbricht) Aber, schau mal, das ist\ das ist jetzt hier ein Unterschied: Ich habe z\ zuvor erklärt, was Customer-Care ist und ich habe erklärt, was Omni Channel Commerce ist. Aber was ist jetzt eigentlich beides in einen?
- Nikola: Ja, genau. Dass da die Verbindung hergestellt wird. (unv., Teilnehmer:innen reden gleichzeitig)
- Stefan: (spricht parallel) Ja, so hat sie gemeint. Customer Care (..) hat sie vorgestellt-
- Leyla: (unterbricht) Was ist, ja, was ist wirklich Customer-Care im Omni-Channel Commerce, was macht das aus?
- Maria: Na, weil Omni-Channel sind ja nur diese Wege (unv. Teilnehmer:innen reden gleichzeitig) und Customer-Care ist die Betreuung, genau.
- Leyla: (unterbricht) Was ist eigentlich dann die Betreuung im Omni-Channel? Wie wird, genau.
- Stefan (spricht parallel, unv.) und das hier soll dann sozusagen Customer-Care also die Kundenbetreuung im Omni-Channel Commerce, was das dann bedeutet.
- Nikola: (unterbricht) Also die zuerst getrennt, und dann zusammen.
- Stefan: Die zwei zusammengefasst-
- Leyla: Genau. Genau, zuerst getrennt und dann zusammengeführt. Genauso ist es. Das war eigentlich Absicht (...) meine Absicht. Aber gut, wenn das nicht so rüberkommt, kann ich das-
- Stefan: Nee, doch (unv.)
- Nikola: (unterbricht) Also ich habe es schon verstanden, ich habe das-
- Maria: Zwei Punkte, das ist mir zu wenig. Entweder drei oder einfach im ganzen Text das alles zusammenschreiben.
- Stefan: Sie meint jetzt von den Unterpunkten. (unv. Teilnehmer:innen reden gleichzeitig.)
- Leyla: Ja gut, ich bin bei der Gliederung noch nicht (.) Also ich würde das auf jeden Fall auch noch unterteilen, drei Punkt eins Punkt eins machen. Und dann noch halt einen Inhalt, ja toll, das ist natürlich sehr oberflächlich. Ich würde dann noch drei Punkt zwei Punkt eins und dann würde ich halt hinschreiben, was genau ich für ein Ding machen will, was ich damit bezwecken möchte, und dann halt (...) Weil es ist ja ein Unterschied, okay, Customer-Care Konzept ist ein Teil, Omni-Channel ist ein Teil, aber wie ist wirklich, wie sind diese beiden Teile zusammengeführt? Wie agieren die zusammen, was bedeutet das, wenn man die zwei Teile miteinander verknüpft, sage ich mal, und darum geht es beim dritten Punkt. Deswegen habe ich das auch als eigenständigen Punkt gemacht, und das nicht bei zwei ähm weiter fortgesetzt, weil ich mir denke, das ist was eigenes, das ist jetzt wieder ein eigener Punkt.

Stefan: Ja das ist auch gut, weil das ist eigentlich nicht mehr Definition, sondern das ist mehr, das ist mehr so deine Arbeit-

Leyla: (unterbricht) Ja, das ist, da geht es auch so ein bisschen mehr, da muss ich halt schauen, wie, wie agieren die beiden, wie kann man die beiden (.) also, oder erst mal theoretisch und dann selber... (6 s) Okay. Aber habe ich auf den (unv.) Nein, das ist, das ist viel besser, ich, also ganz ehrlich, ich finde es gut, dass ihr nicht so viel versteht, und dann mir das alles sagt, weil-

Nikola: Ja, wenn es wir verstehen, dann versteht es wirklich jeder (lacht).

Die Teilnehmer verständigen sich über eine Textstelle in Leylas Arbeit, die ihnen schlecht verständlich erscheint. Indem Leyla den anderen erklärt, was sie an dieser Stelle im Text beabsichtigte, fällt auf, dass diese noch miteinander kombiniert werden müssten („zuerst getrennt und dann zusammengeführt“). Das erscheint Leyla als guter methodischer Hinweis, den sie im Hinblick auf die Gliederung noch weiter durchdenken will. Ihre Zerlegung in Unterpunkte wird von einem anderen Mitglied bestätigt mit der Begründung, dass der definitorische Teil nun beendet sei und sich Leylas „eigene Arbeit“ anschließe. Das Durcheinanderreden zeigt, dass alle Mitglieder an der Problemlösung gedanklich und verbal beteiligt sind. Leylas Zufriedenheit („Nein, das ist, das ist viel besser, ich, also ganz ehrlich, ich find's gut, dass ihr nicht so viel versteht, und dann mir das alles sagt, weil...“) verschafft allen das Gefühl, gemeinsam einen Fortschritt erarbeitet zu haben. Kommunikationstheoretisch interessant ist, dass den Studierenden hier zwei Ebenen des Erklärens bewusst werden: Ein spontan formulierter Versuch, im Diskurs die Begriffe verständlich zu machen, wird beurteilt vor dem Hintergrund des späteren ‚Ernstfalls‘ des schriftlichen Erklärens in der Arbeit.

In Transkriptauszug 54 verteidigt sich Leyla auf den Hinweis Nikolas hin, dass ihr Text an mehreren Stellen noch eher umgangssprachlich formuliert ist, mit dem Verweis auf ihre Schreibstrategie: Sie habe den Text zunächst einmal nur für sich geschrieben, also eine, wie Flower es nennt, autorenzentrierte Schreibform gewählt (Flower, 1979, *writer-based flow*; siehe auch Kapitel 2.2.4). Stefan und Nikola bestätigen die Nützlichkeit dieser Schreibstrategie, in dem sie die Vorzüge aufzählen: ins Schreiben kommen, die Angst vorm leeren Blatt überwinden, den Gegenstand zu erfassen und den roten Faden entwickeln. Es ergibt sich also ein gemeinschaftliches, kollaboratives Erklären.

Transkriptauszug 54: „dass ich das mehr für mich geschrieben hab“ – Gespräch 3 [94–100]

Nikola: Ähm, ja und sonst (...) ja sonst ist halt hauptsächlich nur ähm (.) Inhalts ähm (murmelt) Inhaltsangabe (wieder in normaler Lautstärke) inhaltlich ist okay, finde ich ist gut, aber halt die Umgangssprache (..) bei manchen Sachen halt.

Leyla: Okay, also wie gesagt ich habe das jetzt einfach mehr für mich gemacht, damit ich halt ein\ eine Einleitung habe anstatt dass ich das jetzt-

Nikola: (unterbricht) Ja, aber das war auch das Hauptding was ich ja-

- Stefan: (unterbricht) Aber das ist auch viel leichter, wenn du einen Text hast, den nochmal abzuändern. Also ich glaube, wenn du erst was schreibst, weil das ist ja mein Problem, erst mal überhaupt was zu Papier zu bekommen, wenn das dann eigentlich da ist, passt das eigentlich, das ist ja das. Aber ich glaube, es ist viel leichter, wenn du erst mal für dich schreibst-
- Leyla: (unterbricht) Ja, das war jetzt mehr für mich so-
- Stefan: (unterbricht) So Rohskript und dann\ nee dann das zu ändern das ist glaube ich eigentlich gut.
- Leyla: (unterbricht) Also deswegen ähm es war jetzt so dass ich das mehr für mich geschrieben habe, damit ich das irgendwie auch verstehen kann, und, ja ich wollte es auch (unv.), ich wollte einfach dass (unv.) ich weiß nicht ob dass (unv.)
- Nikola: (unterbricht) Ich finde auch wichtiger, dass man, dass, dass der Inhalt passt und dass ein roter Faden sichtbar ist, weil inhaltlich was umzuschreiben finde ich schwieriger, als nur noch auf so Formulierungen und Umgangssprache umzuschreiben, das finde ich jetzt nicht so schwer. Oder so Rechtschreibung oder so-
- Leyla: (unterbricht) Also, wie gesagt, das war so mehr ein bisschen für mich, und (lacht)

Wie meistens, wenn in den Schreibgruppen ein Mangel oder Kritikpunkt angesprochen wird, äußert sich Nikola sehr vorsichtig, murmelt teilweise, schränkt ein „bei manchen Sachen halt“. Leylas Begründung gibt der Kritik eine Wendung: Die „Umgangssprache“ erscheint nun als vorläufiges, insgesamt arbeitssparendes Textmerkmal. Da alle drei die Schreibstrategie des autorenzentrierten Schreibens als nützlich kennen, bekommt Leyla auch von Nikola und Stefan Zustimmung zu ihrer Textgestaltung.

In Transkriptauszug 55 wird deutlich, wie in einer längeren Passage Sieglinde ihren beiden Kommilitoninnen erläutert, wann „vergleiche“ (abgekürzt als „vgl.“) in einer wissenschaftlichen Arbeit ihrer Ansicht nach verwendet wird. Am vorliegenden Text fällt ihr auf, dass Danielle einer Konvention folgt, die ihrer Ansicht nach falsch ist, nämlich dass das „vgl.“ direkte und indirekte Zitate unterscheidet. Sieglinde besteht darauf, dass allein die Anführungsstriche die Unterscheidung deutlich machen und „vgl.“ eine zusätzliche, optionale Kennzeichnung sei, die von Lehrendenseite aber meist nicht gewünscht werde.¹⁰⁷

107 Tatsächlich gibt es – wie auch in vielen andern Bereichen des Zitierens – hier unterschiedliche Konventionen. In manchen Zitierstilen werden wirklich direkte und indirekte Zitate zusätzlich zu den Anführungsstrichen durch ein vgl. gekennzeichnet. In anderen erfolgt die Kennzeichnung nur durch die Anführungsstriche. Dann übernimmt ein etwaiges vgl. eine Zusatzfunktion, es fordert die Leserin dazu auf, den Text mit einer Stelle aus der Fachliteratur zu vergleichen.

Transkriptauszug 55: „wird es eigentlich nur über die ähm Anführungsstriche ähm unterschieden“ – Gespräch 4 [134–153]

Martina: Nee. (...) Und ‚vergleiche‘ glaube ich, das wird, weil, weil ich nicht weiß, warum du einmal nur den Gründer nennst und einmal vergleichst du den Gründer?

Danielle: Direktes Zitat, indirektes Zitat.

Martina: Ah, da unterscheidest du es, okay-

Sieglinde: (unterbricht) Wie, wo? Ähm?

Martina: Unten, unten links. Da schreibt sie einmal ‚vergleiche‘ und da schreibt sie nicht ähm ‚vergleiche‘ und ‚vergleiche‘-

Sieglinde: Also, wo, wo hast, wo hast denn du das gelernt, bei wem? (..)

Danielle: Das habe ich schon immer so gemacht und es wurde nie beanstandet.

Sieglinde: Ja, ist aber falsch. Also ich habe ja jetzt gerade, ähm gerade Wissenschaftliches Forschen gehabt, da musste ich ja diese Reflexion schreiben, und da haben die uns noch ausgeteilt, ähm wie wir das ähm, also wissenschaftlich Arbeiten. Also ‚vergleiche‘ mögen die meisten Profs nicht.

Martina: Wie gebe ich das dann an bei einem indirekten Zitat?

Sieglinde: Nee, Moment. Also ‚vergleiche‘, das, das vau ge el mögen die meisten nicht, also wenn das deine mag? Frag sie am besten, aber dann musst du es ähm immer hinschreiben, nicht nur manchmal, sondern du musst immer vau ge el hinschreiben, indirekt oder direkt, Wurst. Aber die meisten mögen es nicht. Also frag mal lieber die Frau S., ob sie es mag oder nicht, und dann schreibst du immer vau ge el oder nie vau ge el. Und ähm bei einem ähm (..) ähm, bei einem ähm, also-

Martina: (unterbricht) Und wenn dann kommt das ‚vergleiche‘, wenn dann würde es äh in\ in der Klammer stehen, und nicht mehr da unten-

Sieglinde: (unterbricht) Wenn, dann steht es, genau, dann, dann steht es in der Klammer-

Martina: (unterbricht) Dann würde es in der Klammer stehen.

Danielle: Wenn ich mich aber generell für Zitieren im Text entscheide. (...) Wenn ich generell Zitieren mit einer Fußnote mache, kommt alles in die Fußnote.

Martina: Ach so, ja stimmt, ja stimmt, ja Fußnote (murmelt)-

Sieglinde: (unterbricht) Ja aber ähm, ich weiß nicht, dann ähm unten in der Fußnote nochmal ‚vergleiche‘ ist, also ich\ ich\ ich würde mich erkundigen, ob sie es mag oder nicht, und dann machst du es entweder immer oder gar nie. Und jetzt also die Frau ähm S., die Frau P., und die Frau ähm (...) egal, die wollten sogar nicht einmal ähm, also wenn du kein direktes Zitat verwendest, wollten sie nicht einmal mehr die Seitenzahlen haben. Also das wusste ich auch nicht. Kann sein, dass es die Frau S. haben will, aber (.) würde ich rausfinden an deiner Stelle.

Martina: Also ich habe im Endeffekt, also mache es ich ähm, das ist ja bei mir drin, ich mache es im Text und ähm habe ja noch die Seitenzahl dann drin, aber letztendlich ist es so ähm, schau, dass du eine, eine Art einfach einhältst, ne. Das ist ganz wichtig, also das, egal ob du jetzt vielleicht das ‚vergleiche‘ drin hast oder nicht, aber du musst zumindest eine Richtung immer gleich, also du musst immer gleich machen. Da\ das wollen sie auf alle Fälle haben, das weiß ich.

Sieglinde: Und die Unterscheidung ähm direktes Zitat ähm, ähm vgl., ähm das indirekte kein vgl., das ist absolut falsch, also da wette ich mit dir um tausend Euro. Das ist (lacht) ganz klar-

Martina: (unterbricht) Also indirekt ähm und direkt wird es eigentlich nur über die ähm Anführungsstriche ähm unterschieden.

Danielle: Okay. Ja, dann muss ich das nochmal nachforschen.

Bei ihren Erklärungen verweist Sieglinde darauf, dass sie gerade eine Lehrveranstaltung besucht hat, in der die diskutierte Frage Thema war, und attestiert sich dadurch quasi einen Expertinnenstatus, der dann eine stichhaltige Begründung ersetzen soll. Ansonsten wiederholt sie – in hörbar energischem Tonfall – mehrmals die gleiche Aussage, nämlich, dass die meisten Lehrenden das „nicht mögen“. Ein darüberhinausgehendes Argument oder eine Regel führt sie nicht an. Die Gegenargumente der anderen Schreibgruppenmitglieder beziehen sich darauf, dass sie das kritisierte Verfahren „immer schon“ so benutzen und es nicht beanstandet wurde (Danielle) oder sie es eben anders machen (Martina). Sieglinde kompensiert die fehlenden Argumente mit einem monetären Einsatz: Sie erhöht die ‚Überzeugungskraft‘ ihrer Aussage, indem sie – im Spaß, was ihr Lachen angezeigt – um eine beträchtliche Summe darauf wettet.

Insgesamt sind die Erklärungen in den Schreibgruppen häufig elaboriert und ausführlich. Den Schreibgruppenmitgliedern ist sichtbar daran gelegen, sich den anderen verständlich zu machen. Immer wieder werden Fälle des gemeinschaftlichen Erklärens sichtbar. Beim Thema Zitieren fehlt es häufig an Hintergrundwissen, d. h. hier wird eher auf Aussagen von Lehrenden verwiesen, anstatt eine Regel anzubringen oder das dahinterstehende Prinzip zu verstehen. Bei anderen Themen, wie den Fachinhalten der Arbeit wirken die Studierenden eher sicher, wenn sie den anderen thematische Zusammenhänge oder Vorhaben im Text erklären. Die in Kapitel 4.6.2.4.2 aufgeworfene Frage, inwieweit die Erklärungen in den Gesprächen wissenschaftlichen oder alltagssprachlichen Standards genügen, muss differenziert beantwortet werden. Die Sprecher:innen geben Erklärungen ab in Bezug auf wissenschaftliche Inhalte und/oder den Prozess oder das Produkt akademischen Schreibens. Entsprechend haben die Erklärungen im Vergleich zum alltagssprachlichen Erklären einen deutlich höheren Standard. Erklärungen werden nicht angedeutet, sondern ausgeführt, es werden nachvollziehbare logische Verknüpfungen gebracht. Dennoch ist – der informellen Situation gemäß – die Präzision oder Vollständigkeit häufig nicht hoch, teilweise wird anstelle einer Erklärung auf die Betreuungsperson verwiesen oder die Angelegenheit bagatellisiert (siehe weiter unten in Transkriptauszug 75).

5.3.2.3 Berichten und erzählen

Eine weitere Form von Wissensvermittlung ist eine eher beiläufige: Die Schreibgruppenmitglieder berichten über etwas, das sie im Rahmen ihrer Abschlussarbeit getan und erlebt haben, über ihre Aktivitäten bei vorherigen wissenschaftlichen Arbeiten, in der Zeit vor Gründung der Schreibgruppe und in der Zeit zwischen den Treffen.

Berichte über Kommunikation mit der Betreuungsperson sind häufig (siehe auch Kapitel 5.2.5). In Transkriptauszug 56 lässt sich sehen, wie Danielle den Einstieg in das Schreibgruppengespräch mit einem Bericht über das Treffen mit ihrer Betreuerin gestaltet. Sie beginnt ihren Bericht mit einem direkten Zitat einer Frage ihrer Betreuerin. Sie nimmt also ihre Schreibgruppe mit in die Situation, um die Situation nachvollziehbar zu machen.

Transkriptauszug 56: „Ich habe das jetzt sowieso mit der Frau S. irgendwie besprochen“ – Gespräch 5 [1]

Danielle: Ich habe das jetzt sowieso mit der Frau S. irgendwie besprochen (...) ‚Wie stellen Sie sich das vor?‘

Transkriptauszug 57 illustriert, wie das Berichten im Rahmen der Schreibgruppe dazu beitragen kann, Wissen über eine Aufgabe im Schreibprozess, hier die Literaturbeschaffung, zu erweitern. Im Gespräch berichtet Teresa von einer ihr bislang unbekanntem Möglichkeit, Fachliteratur zu beschaffen, wenn diese in der Bibliothek nicht verfügbar ist.

Transkriptauszug 57: „es gibt nämlich (gedehnt) so Gebrauchtbücherseiten“ – Gespräch 1 [143–150]

Kerstin: Ich habe mir jetzt auch schon zwei Bücher gekauft, weil ich die auch abgeben musste und ewig nicht mehr kriege-

Teresa: Oh nein.

Kerstin Aber ich hatte Glück (unv. beide sprechen), es gibt nämlich (gedehnt) so (wieder normal) Gebrauchtbücherseiten-

Teresa: Okay?

Kerstin: Wo (gedehnt) ich (wieder normal) jetzt zwei Bücher, das waren jetzt glaube ich, fast 35 Euro gekostet haben, einmal für sieben und einmal für elf Euro-

Teresa: Echt?

Kerstin: Gefunden habe, mh-

Teresa: Das ist ja cool.

Im Bericht unterstellt ist die Kenntnis der Problemlage (Rückgabe ausgeliehener Bücher schon nach zwei Wochen, oft ohne Verlängerungsmöglichkeit). Eine genauere Angabe, wo die günstigen Bücher zu finden sind, fehlt im Bericht. Möglicherweise werden die fehlenden Informationen im Anschluss an die Gruppenarbeit nachgetragen oder bei Bedarf angefragt. Teresa profitiert aber offenbar von der Information, wie die Interjektion „Echt?“ und die explizite positive Bewertung zeigt. Die Wissensver-

mittlung erfolgte en passant, informell, nicht vorrangig mit dem Ziel, der Mitstudierenden etwas beizubringen, sondern durch den Bericht über das eigene Vorgehen.

In Transkriptauszug 58 fragt Stefan die anderen Schreibgruppenmitglieder explizit nach ihrer Vorgehensweise, und zwar fragt er danach, wie sie die Fachliteratur genutzt haben, um damit ihre Gliederung zu erstellen. Er präzisiert die Frage noch mit einer propositionalen Frage, die eine mögliche Antwort schon vorgibt: „habt ihr viele Bücher nebeneinandergelegt und geschaut wer so ähm, ähnliche Sachen schreibt, oder wer die wichtigsten Punkte immer drin hat“. Nikola antwortet mit einem Bericht über ihre eigene Vorgehensweise.

Transkriptauszug 58: „Wie seid denn ihr damals vorgegangen“ – Gespräch 2 [391–400]

Stefan: Wie seid denn ihr damals vorgegangen, dass ihr zu eurer Gliederung gekommen seid? (..) Habt ihr viele Bücher nebeneinandergelegt und geschaut, wer so ähm ähnliche Sachen schreibt, oder wer die wichtigsten Punkte immer drin hat oder?

Nikola: Ja, also ich habe da schon ein bisschen in der Literatur geschaut, wie die das immer aufgegliedert haben, also mein Thema, was ich ja jetzt letztendlich auch habe und dann habe ich von den Büchern verglichen. Okay, was ist in jedem Buch drin, was denn\ welche Punkte werden nur in einzelnen Büchern genannt. Zum Beispiel diese rechtlichen Bedingungen, ja? Das war klar, das war in jedem Buch mehr oder weniger, ähm, weil das ja den Handlungsrahmen darstellt. Und dann war mir klar, das muss ich auf jeden Fall in die Gliederung aufnehmen.

Leyla: Also das heißt ah okay, ihr habt also-

Nikola: (unterbricht) Aber dann habe ich das auch danach ausgerichtet, was meine Forschungsfrage ist. Na, weil mich hat ja interessiert. Okay: Literatur und Praxis im Vergleich. Das heißt, ich muss auf jeden Fall Intervention in der Literatur (..) ähm durcharbeiten und da nachschauen und dann für die Praxis werde ich Experteninterviews führen. Und dann kommt hinzu, okay, was ist überhaupt sexueller Missbrauch von Kindern. Die Definition, die Formen, die Folgen, gibt es Präventionsmöglichkeiten. Und auf Therapie habe ich mich dann nicht bezogen, weil das sonst viel zu viel geworden wäre. Weil man muss ja nicht nur das Kind therapieren, vielleicht auch für die Angehörigen Hilfsangebot schaffen, für die Täter, das sind alles so Sachen, wo ich mir denke-

Leyla: Also das heißt du hast jetzt mehrere Bücher genommen und versucht, das was immer vorkommt auch in dein Inhalts ähm mit reinzunehmen-

Nikola: (unterbricht) Das auf jeden Fall mit reinzubekommen. Ja genau. Und das wo, so ein paar Außenseiter waren, sage ich, was jetzt mal nur in zwei Büchern von vielleicht zehn genannt wurde, da habe ich dann mit meiner Dozentin darüber geredet. Ich habe auch mit meiner Dozentin zusammen die Gliederung erstellt.

Leyla: Aaaaah-

Nikola: Weil die Dozenten haben da ja nochmal mehr Wissen und vielleicht einen anderen Blick drauf. Und dann können die vielleicht auch was dazu sagen-

Maria: (unterbricht) Okay, also falls es-

Leyla: (unterbricht) Echt? [...]

Inhaltlich wirken Stefans Idee und auch die Antworten der anderen eher oberflächlich, wenn man bedenkt, dass in der einschlägigen Ratgeberliteratur üblicherweise vorge schlagen wird, sich in das Thema einzulesen und dann – ausgehend von der Fragestellung – das Thema zu strukturieren. Die studentische Lösung scheint übereinstimmend zu sein, sich mehrere Werke anzusehen und dann häufig vorkommende Punkte aus dem Inhaltsverzeichnis in die eigene Gliederung zu übernehmen.¹⁰⁸ Die Passage ist in zwei Aspekten typisch. Zum einen kommen die Schreibgruppenmitglieder selten mit einer vermeintlich allgemeingültigen Antwort (etwa ‚Gliederungen erstellt man wie folgt‘), sondern meist mit einem Bericht über das eigene Vorgehen. Zum anderen wird nie in etwaigen Ressourcen nachgeschlagen, um sich über etablierte Lösungen zu informieren.

Ein Bericht führt in der Regel zu einem Austausch, in dem ein anderes Gruppenmitglied seine persönlichen Erfahrungen berichtet. Die Berichte erscheinen den anderen Teilnehmenden offenbar als für sie relevant, sie hören aufmerksam zu und ermuntern den Sprechenden dazu, weiterzusprechen. Nicht nur im Transkriptauszug 58 lässt sich ein fließender Übergang zu einem anderen Handlungsmuster vermuten, nämlich zum Empfehlen. Das passiert gerade nicht explizit, die Sprecher:innen bleiben oft neutral. Die Berichte werden aber geprüft, ob sie erfolgreiche Vorgehensweisen präsentieren, die sich übernehmen lassen.

Transkriptauszug 59 zeigt, wie Nikola die Schreibgruppe an ihrer Suche nach Interviewpartner:innen teilhaben lässt. Dieses Berichtsnipsel ist eingebaut in einer Runde, in der die Schreibgruppenmitglieder ihre Ziele bis zum nächsten Treffen äußern:

Transkriptauszug 59: „mit der habe ich eben heute schon telefoniert“ – Gespräch 2 [314]

Nikola: Genau. Also Sozialpädagogen aus dem Jugendamt (..) und ich habe eben da heute mit der Regionalleitung und die bei uns damals im Praxissemester für die Praktikanten zuständig war, mit der habe ich eben heute schon telefoniert und ähm, die hat gemeint, sie schickt dann mal eine E-Mail rum. Ich soll ihr einfach eine E-Mail schicken und dann hofft sie einfach, dass sich ein paar Leute dazu bereit erklären. (..) Und von daher, ich habe ja die Theorie dann sozusagen schon bearbeitet, weil aufgrund von der Theorie, was die in der Literatur schreibt zu der Intervention habe ich meinen Leitfaden (..) für die Fragen entwickelt für das Interview. Und dann werde ich das bei denen\ bei den Fachkräften dann abfragen. (..) Also bei mir wäre es dann hauptsächlich das Theoretische, weil das mit dem Praktischen, wie ich damit umgehe, das Transkribieren und Auswerten, das denke ich äh\ kommt dann erst so Mitte Ende Januar wahrscheinlich und deswegen-

¹⁰⁸ Das Erstaunen Leylas am Ende von Nikolas Ausführungen bezieht sich darauf, dass offensichtlich einige Lehrende die von ihnen betreuten Studierenden bei der Erstellung der Gliederung unterstützen, was ihr bisher neu war.

Dieser Bericht erlaubt den anderen Schreibgruppenmitgliedern einen Einblick in die Interaktion mit Ansprechpartner:innen aus der Praxis.

Insgesamt zeigt sich, dass Wissenstransfer in den Schreibgruppengesprächen häufig mittels des Handlungsmusters Berichten erfolgt. In den Berichten behandeln die Schreibgruppenmitglieder die Arbeit am Text, Forschungsaktivitäten und Treffen mit der Betreuungsperson (siehe Kapitel 5.2.5). Sie geben auch die Erfahrungsberichte von Kommiliton:innen und Freund:innen im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Arbeiten wieder. Anders als bei formalisierten Berichten (siehe Kapitel 4.6.2.4.2) bringen die Sprecher:innen im Rahmen der Schreibgruppe manchmal eher kurze Berichtsschnipsel ein, die Hörer:innen reagieren auf die Informationen. Eine solche unvollständige Realisierung von Handlungsmustern und Diskursarten kommt im Alltagsdiskurs häufig vor. Auch verlassen die Sprecher:innen gelegentlich die Neutralität und bringen ihre emotionale Beteiligung ins Spiel, sodass Übergänge zum Erzählen feststellbar sind (siehe Kapitel 4.6.2.4.2).

5.3.2.4 Wissen erarbeiten

In den Gesprächen zeigt sich, wie die Studierenden an Problemen arbeiten und diese im Gespräch gemeinsam lösen oder weiter ausdifferenzieren. Sie denken laut, erklären ihren Gedankengang und erarbeiten Lösungen. Das können Formulierungen sein, neue Strukturierungen oder nächste Schritte. In professionellen Beratungsgesprächen entspricht dies den Phasen „Explorieren“, „Fokussieren“ und „Tiefung“ (Widulle, 2012, S. 158). In der studentischen Schreibgruppe werden Gesprächsthemen oft nicht zielgerichtet oder dauerhaft verfolgt, trotzdem entsteht teilweise durch die gemeinsame Entwicklung von Gedanken ein sachlich und emotional vertieftes Verständnis des Istzustandes des Problems (ebd., S. 158), sodass sich im Gespräch möglicherweise ein Wissenszuwachs ergibt. Dieses gemeinsame Arbeiten an Problemen lässt sich als entwickelte Form des kollaborativen Lernens fassen.

Eine Illustration des Prozesses, mit dem die Studierenden gemeinsam neues Wissen erarbeiten, bietet Transkriptauszug 60. Maria hakt noch einmal zu Leylas Untertitel nach, nun geht es ihr allerdings nicht um diesen insgesamt, sondern um das Wort Feststellung. Sie bringt ihre Kritik nicht gleich an, sondern nutzt zunächst eine Bestätigungsfrage, um das von ihr gewünschte Thema einzuführen „Werden dann diese Ansätze an Beispiel Adidas, Sparkasse festgestellt?“ Erst ein paar Redebeiträge später bringt sie ihren Kritikpunkt an: „Mich stört das Wort ‚Feststellung‘“. Sie begründet die Kritik, indem sie ihr Verständnis des Wortes erläutert.

Transkriptauszug 60: „Mich stört das Wort Feststellung“ – Gespräch 3 [185–198]

Maria: Noch einmal zu deinem (.) Titel\ ähm zum Untertitel. Werden dann diese Ansätze an Beispiel Adidas-Sparkasse festgestellt?

Leyla: Die\ ich werde ja Adidas und ähm Sparkasse vergleichen oder eine Bewertung dann (.) Aber danach muss ich außerdem dann einen neuen Ansatz finden, der für die Kundenbetreuung dient.

Stefan: Für die Unternehmen dann, oder das hast du gemeint, oder?

- Maria: Nein ich meine also-
- Leyla: (unterbricht laut) Nicht für beide, sondern allgemein-
- Maria: (unterbricht) Mich stört das Wort ‚Feststellung‘. Wenn sie dann feststellt, dann soll sie an irgendetwas das untersuchen und dann feststellen.
- Stefan: Ach so, nee, ich glaube das soll mehr ähm so in\ Motto Entwicklung neuer Ansätze gehen.
- Leyla: Feststellung ist ja das gleiche wie (.) Ent (.) wick (..) Naja man kann was feststellen, indem man eben davor was vergleicht und bewertet-
- Stefan: (unterbricht) Ich glaube, du meinst so nach (..) ja, genau. Vergleichen, bewerten, und dann stellt man was fest-
- Leyla: (unterbricht) Ja, und dann feststellen.
- Stefan: Und du glaubst\ meinst, glaube ich mehr, dass du etwas Neues entwickeln möchtest.
- Leyla: Das hat zumindest der Prof so gesagt. (...) Er will was Neues haben, was es davor noch nie gab. Das ist das Ziel der Bachelorarbeit.
- Stefan: Also statt Feststellung eher Entwicklung.
- Maria: Ja, aber Feststellung hast du das nicht.

Stefan versteht Marias etwas undeutliche Kritik und bringt sie mit einem Verbesserungsvorschlag weiter. Das spätere Lösungswort „Entwicklung“ taucht also schon früh auf. Im Anschluss daran folgt eine längere Passage, in der die Schreibgruppe immer wieder versucht, sprachlich zu fassen, was Leyla in ihrer Bachelorarbeit leisten wird. Über den Begriff „Technische Umsetzung“, den sie dann wieder verwerfen („Technische Umsetzung geht ja eigentlich in die andere Richtung als du meinst, vielleicht“) kommen sie später wieder zu ‚Entwicklung‘. Durch das gemeinsame Überlegen und Sprechen merkt die Autorin, dass der von ihr ursprünglich gewählte Begriff den Gegenstand nicht trifft. Im Austausch entscheidet sie sich für einen neuen Begriff.

Man gewinnt den Eindruck, dass die Gruppe sich allmählich auf das für Nikola störende Wort einlässt und an der Textstelle ein inhaltliches Problem entdeckt, das für wissenschaftliche Texte durchaus typisch und wichtig ist: Wie macht man sprachlich die Neuheit und den eigenen Anteil an einem „Ansatz“ deutlich? An den einzelnen Verbesserungsvorschlägen sieht man, dass die Verständigung über das Problem geklappt hat und nun ein konstruktives Zusammenarbeiten stattfindet.

In der Sequenz aus Transkriptauszug 61 tauschen sich die Studierenden darüber aus, dass Leyla dem angemeldeten Titel der Arbeit einen Untertitel hinzugefügt hat, weil ihr der Titel als unklar erscheint. Stefan macht sie darauf aufmerksam, dass ein Untertitel bei Bachelorarbeiten nicht zulässig sei¹⁰⁹ und der tatsächliche Titel auf der Arbeit dem angemeldeten entsprechen muss. Im folgenden Ausschnitt führt nun Maria ihre Idee aus, dass Leyla diese Konkretisierung des Titels durch ein Abstract (das

109 Was nicht korrekt ist, Untertitel dürfen nur nicht nachträglich hinzugefügt werden.

alle Teilnehmenden immer wie das deutsche Adjektiv abstrakt aussprechen) bewerkstelligen könnte.

Transkriptauszug 61: „da kommt halt rein was die Arbeit äh ausmacht“ – Gespräch 3 [164–184]

- Nikola: Genau. Ich habe jetzt eine Frage, habt ihr auch so was, wie dieses Abstrakt, was wir ja mit in die Bachelorarbeit mit reinnehmen müssen?
- Maria: Das müssen auf jeden Fall auf äh CD.
- Nikola: Ja, ja, das weiß ich schon, weil wir müssen Abstrakt vorweg, vor der Einleitung, vor allem müssen wir mit reinbringen, und da wird, da könnte man zum Beispiel sowas könnte man dann zum Beispiel, ne?
- Leyla: (unterbricht) Ach ja-
- Maria: (unterbricht) Okay okay okay-
- Nikola: Also, wenn ihr das nicht machen müsst, aber bei uns wäre das dann so ein Fall, wo man das reinschreiben könnte.
- Leyla: Also ich kann nachfragen, aber, ähm darüber haben wir jetzt uns gar nicht noch befasst, sag ich. Okay, okay, aber schreib ich mal so auf, und wegen dann-
- Nikola: (unterbricht) Da kommt halt rein was die Arbeit ausmacht, welches Ziel hat, welche Methoden, wie vorgegangen wird, und das ganze Zeug. Das beschreib die Arbeit halt kurz-
- Leyla: Okay, ich dachte, das wird so ein bisschen im Vorwort schon bei uns besch\ also bei mir (...)
- Nikola: Ja dann, wenn ihr das im Vorwort habt, dann würde ich das halt vielleicht da nochmal aufgreifen
- Leyla: (unterbricht) Was ist denn\ darf ich denn fragen, was der Unterschied zwischen Abstrakt und Vorwort ist dann?
- Nikola: Keine Ahnung.
- Stefan: Also ich wollte dazu sagen, ich kenne das mit dem Vorwort nicht, also ich habe kein Vorwort. Ich habe eine Einleitung und dann eine Zielsetzung wo ich dann auch das Vorgehen beschreibe, oder beschreiben möchte, waisch-
- Leyla: Also okay.
- Stefan: Ich habe es noch nicht geschrieben. (lacht)
- Leyla: Okay, also du hast gleich mit der Einleitung dann sozusagen begonnen. Ich wollte vorher nochmal genau erläutern, um was es geht.
- Nikola: Mhm. Also das find ich nicht schlecht, ich würde das auf jeden Fall-
- Leyla: (unterbricht) Weil man das glaube ich am\ wenn man das liest, dann hat man nicht das Gefühl, dass man es sofort versteht, finde ich. Deswegen habe ich eben noch so eine (Schmalzgeräusch), vor der Einleitung sowas. Vielleicht kann ich das auch Abstrakt nennen oder?

- Nikola: Ja, frag einfach deinen Prof, aber ich würde auf jeden Fall irgendein Teil schreiben, wo halt das kurz erläutert wird, worum es geht und so, also ich find das gut, ich würde es auf keinen Fall löschen, aber ich würde es halt umbenennen, entweder Vorwort oder Abstrakt (...)
- Leyla: Ah ja, okay, dann frag ich einfach mal nach. Ich glaube es kommt echt auf den Prof an.
- Stefan: Ja, sehr viel.

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass die Studierenden in diesem Punkt über wenig Textsortenwissen verfügen: Obwohl sie gerade eine Bachelorarbeit schreiben bzw. bereits Bachelorarbeiten geschrieben haben, kennen sie Funktion und Bestandteile eines Abstracts nicht – bis auf Nikola. Nikola nennt zwar korrekt die Bestandteile und Funktionen des Abstracts, sie wird aber nicht als Wissensautorität gesehen und vertritt auch ihrerseits ihre Position im Anschluss an ihre Erklärung nicht weiter mit Bestimmtheit, sodass weiterhin diskutiert wird, was genau ein Abstract ist. Obwohl sich die Mitglieder der Schreibgruppe hier unsicher sind, schauen die Studierenden nicht nach. Es scheint ihnen nicht bewusst zu sein, dass es sich hier um Normwissen handelt, das sich leicht nachschlagen lässt.

5.3.2.5 Text-Feedback geben

Die Studierenden in den Schreibgruppen geben einander Text-Feedback auf ihre unfertigen Texte. Häufig wird das Feedback zwischen den Treffen erarbeitet, damit die Schreibgruppenmitglieder die Zeit während der Treffen nutzen können, um das Feedback zu besprechen. Seltener wird das Feedback spontan gegeben, wenn ein Schreibgruppenmitglied einen frisch erstellten Text austeilte, sodass die anderen ihn vor Ort lesen können, oder selbst den anderen vorliest. Bei der Analyse zeigt sich, dass die sprachlichen Handlungsmuster in diesem Zweckbereich sowohl assertiv (Fragen, Kommentare, Einschätzungen, Informationen u. a.) wie auch direktiv (Aufforderung, Rat u. a.) sind.

Ich unterscheide im Folgenden das Kritisieren und das Ermutigen als zwei wichtige Handlungsmuster beim Text-Feedback. Kritik und Ermutigung, Letzteres teilweise auch verbunden mit Lob, wird in der Schreibgruppe vorrangig im Zusammenhang mit Text-Feedback verteilt.

5.3.2.5.1 Kritisieren

Das Üben von Kritik ist in den beobachteten Gruppen im Vergleich zur Ermutigung deutlich häufiger. Die Studierenden weisen beispielsweise auf Formulierungen hin, die ihnen unverständlich bleiben, benennen Füllwörter oder bieten Umformulierungen an, mit denen sich Aussagen prägnanter formulieren lassen. Diese erfolgt in der Regel konkret am Textbeispiel; pauschale negative Kritik wurde in keinem der Gespräche beobachtet. Durchaus wird die Kritik allerdings teilweise verallgemeinert (z. B. in Gespräch 3 [249]: „Also du, du machst gerne Schachtelsätze. Also jetzt, ich muss da jetzt nicht unbedingt ein Beispiel rauspicken“).

Wenn über den konkreten Text gesprochen wird, lassen sich die drei von Grieshammer (2017b, S. 89 ff.) beschriebenen kommunikativen Aufgaben *Referenz zum Text herstellen*, *Problem des Textes erarbeiten*, *mögliche Überarbeitung ableiten* identifizieren. Transkriptauszug 62 illustriert dies.

Transkriptauszug 62: „Ähm ‚Zugang zur Teilhabe“ – Gespräch 4 [410–414]

Sieglinde: (unterbricht) Ähm ‚Zugang zur Teilhabe‘ (...) das ist ja beides doppelt gemoppelt. Entweder gibt es keine Teilhabe, oder es gibt keinen Zugang zum ähm Arbeitsleben auf dem ersten Arbeitsmarkt. (...) Weil Zugang und Teilhabe ist ja das gleiche, ne, sozusagen.

Martina: Ja, aber doppelt, ähm, ich wollte ein bisschen hervorheben, dass ähm (...), dass das-

Danielle: (unterbricht) Ich glaub, ich weiß, was du meinst-

Martina: (unterbricht) Das eine in Förderstätten stattfindet, und die da, in Förderstätten gibt es keine Arbeitsmöglichkeiten, ne. Also es, darauf, dass die nicht in diese normale Werkstätten Situation gehen können, ähm haben sie keinen Zugang zum Arbeitsleben, ne.

Sieglinde: Dann musst du die Teilhabe, weil Teilhabe hast du in dem Text noch hunderttausend Mal. Zugang zum ähm zum Arbeitsleben, und was gemeint ist steht ja im nächsten Teilsatz. Ne?

Sieglinde stellt mit der Wiederholung einer Textpassage, die Martina gerade vorgelesen hat, die Referenz zum Text her (‚Zugang zur Teilhabe‘). Mit „das ist ja beides doppelt gemoppelt“ klärt sie das Problem der Dopplung. Die Ableitung einer Überarbeitung folgt dann erst nach eingeschobenen Einwänden von Martina und Danielle, wenn sie vorschlägt, die Teilhabe zu löschen und einfach „Zugang zum ähm zum Arbeitsleben“ zu formulieren.

Dies gibt es zuweilen auch in verkürzter Form wie in Transkriptauszug 63. Hier lässt Nikola in ihrem Text-Feedback Aufgabe *Problem klären* aus. Erst stellt sie Referenz zum Text her („genau, warte, da. Ähm, wo war es? Hier“, dann geht sie sogleich über zur Ableitung einer möglichen Überarbeitung: „ich würde vielleicht sowas schreiben wie“ über. Die fehlende Klärung des Problems holt Leyla dann einige Redebeiträge später nach.

Transkriptauszug 63: „Ähm, wo war es?“ – Gespräch 3 [24–27]

Nikola: Ja. Und manche, manche Wörter ähm (...) warte blablabla (...) genau, warte, da. Ähm, wo war es? Hier ‚die Thematik ist vor allem deswegen interessant‘, ich würde vielleicht sowas schreiben wie ‚die Relevanz des Themas liegt darin, dass‘ (...) oder so.

Leyla: Okay, alles klar.

Nikola: Ja, genau, ähm-

Leyla: (unterbricht) Also nicht so, es klingt jetzt ein bisschen umgangssprachlich eher-

Die Festlegung der Überarbeitung endet, wie auch Grieshammer für Schreibberatungsgespräche feststellt (2017b, S.98), meist mit einer Ratifizierung, wie hier durch Leyla („Okay, alles klar“), wobei diese auch von der Feedbackgeberin erfolgen kann, je nachdem von wem der Überarbeitungsvorschlag erfolgt.

Die Gespräche zeigen auch, dass den Studierenden teilweise das Geben von Text-Feedback schwerfällt. In Transkriptauszug 64 ist die Feedbacksession für einen Text abgeschlossen und Sieglinde weist darauf hin, dass für sie schriftliches Feedback einen hohen Aufwand darstellt.

Transkriptauszug 64: „Und das ist das schwierige“ – Gespräch 4 [313–323]

- Martina: (unterbricht) Vor allem ist das alles so logisch im Kopf, und wenn du es dann erklärst, wenn du es dann lesen, redet man anders, dass du dir denkst: Hä? Was ist jetzt los? (lacht) (...) Gut. Ist das für dich so okay? Brauchst du ein Lob oder irgend sowas? Das wir es (unv. lacht). Nee, also es war schon, es war echt, also, war echt interessant, also.
- Sieglinde: Also, was ich persönlich jetzt schwierig finde, ist ähm also das dann aufzuschreiben. Also, also für mich, mir haben jetzt die paar Sachen, die ich aufgeschrieben hab, das kostet so viel Energie, weil du musst ja selber überlegen, wie ändere ich den Satz? Und dann weißt du aber immer noch nicht, ob es der anderen Person überhaupt gefällt. Das ist ähm ja, also das ist sehr anstrengend, ne? Also, vor allem wenn man, wenn man nicht weiß, ähm-
- Danielle: Dann vielleicht eher keine Vorschläge machen, sondern nur notieren, klingt etwas holprig, überlegen nach, aber auch Formulierung, oder so-
- Sieglinde: Sagt aber auch zu, das ist auch ähm wischi waschi, weil wenn man nicht im Austausch ist, dann ähm weißt du ja nicht, was ich damit meine. Und das ist das Schwierige. Und ich glaube\ ich glaube-
- Danielle: Ich glaube so hatte ich das bei dir, bei deinem ersten Text hatte ich das, glaube ich, so gemacht-
- Martina: Das hast du auch gut gemacht, ja. Ja, also ich hatte, ja doch, das war okay. Ich kann mich grad nicht mehr ganz genau daran erinnern, wie es war, aber ich meine, dass das in Ordnung war, also von, vom, vom Umsetzen her-
- Danielle: Weil, weil wenn das einem persönlich schwerfällt, und das soll es ja nicht, dir soll es, also es soll dir nicht schwerfallen-
- Sieglinde: (unterbricht) Ah ja, es soll dir ja was bringen. Und das ist-
- Danielle: Ja schon, aber es ist trotzdem für dich... (unv., Danielle und Sieglinde reden gleichzeitig) einfaches finden, oder-
- Sieglinde: Ja nee, das gibt es nicht. Also es ist einfach immer, denke ich, ein Aufwand, ähm solche ähm solche Arbeiten ähm schriftlich zu kommentieren. Und ähm, hm, also, man weiß dann auch nicht, ob das überhaupt ähm (.) ja, so jetzt gewünscht ist, oder wie das ankommt, oder ob das, ne? Nicht so einfach-
- Danielle: (unterbricht) Das sind halt nur Vorschläge, ja. Aber ich versteh schon, wie du meinst, ja. (6 s)

Mit dem Hinweis bezieht sich Sieglinde auf das Feedback, das die Gruppe teilweise vorab schriftlich formuliert und per E-Mail verschickt hatte. Zum einen empfindet sie es als anspruchsvoll, sich Formulierungsalternativen zu überlegen, zum anderen ist sie sich unsicher, ob sie dabei den Geschmack der Autorin trifft. Die beiden anderen Schreibgruppenmitglieder versuchen sie zu beruhigen, indem sie anführen, dass es auch in Ordnung sei, nur die eigene Leseerfahrung zu notieren. Das Lösungsangebot ihrer Schreibgruppe, auf das Vorschlagen von Formulierungsalternativen zu verzichten, empfindet Sieglinde als unbefriedigend.

Es kann vorkommen, dass das Feedback in eine problematische Zone gerät, wenn z. B. die Feedback-Geberinnen sich Mühe geben, ihre Kritik zu entschärfen, oder die Sprecherinnen sich Mühe geben, nicht als beleidigt oder angegriffen zu erscheinen. In Transkriptauszug 65 passiert beides – Martina relativiert erst ihre Kritik mit dem Hinweis, dass das aus dem Kontext gegriffen war, und lobt dann nochmal Danielles Schreibstil. Auch Sieglinde relativiert ihre kritischen Anmerkungen, indem sie sie als „Kritik auf hohem Niveau“ einordnet:

Transkriptauszug 65: „ich meine es ganz nett“ – Gespräch 4 [220–225]

Martina: Das, ähm, das, da war was aus dem Kontext rausgezogen, das ist natürlich, ja, inhaltlich (...)

Danielle: Nee, aber ich verstehe natürlich euren Standpunkt, aber wie gesagt, das ist ja natürlich ähm, also das das Zitat auf Zitat folgt, das ähm ja, das ist ja klar, dass das natürlich noch ausgearbeitet wird, auf jeden Fall noch ausge-

Martina: Musst du mal gucken, was die beiden da verbindet, vielleicht auch, ne, die beiden Zitate. Dass man irgendwie so ein Konsens vielleicht findet, oder so irgendwie. (...) Ja gut, das haben wir gesagt, dass wir nach vorne bringen, das mit dem Dings, das war echt, das also, das ist wirklich schön geschrieben, also das hat mir gut gefallen. Jetzt kommt dann wieder (...) (liest)

Sieglinde: Ja, ich habe dir ja auch geschrieben, ne? Kritik auf hohem Niveau. Also, ich hoffe, dass du das gelesen hast, ne?

Danielle: Mhm, mhm, mhm. (...)

Martina: Um, um, ich bin meistens ein wenig mehr (...) (lacht) Das war so ungewohnt. Ich muss da irgendwie (lacht), nee, aber du, ich meine es ganz nett.

Martina wird nun wohl erst im Rückblick bewusst, dass ihr Feedback zu kritiklastig war bzw. dass Danielle Schwierigkeiten hat, es anzunehmen. Dass Martina in Verlegenheit ist, wird daran deutlich, dass sie lauter Andeutungen bzw. nicht zu Ende geführte Äußerungen vorbringt. Erst am abschließenden „Ich meine es ganz nett“ kann man erahnen, dass sie zuvor ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Kritik ansprechen wollte. Die Gruppenmitglieder übergehen diese und generell solche Diskurs-Probleme taktvoll.

Auch zu Beginn von Transkriptauszug 64, wenn Martina fragt „Brauchst du ein Lob oder irgend sowas?“, zeigt sich etwas Ähnliches. Sie ist sich zwar im Klaren darüber, dass Text-Feedback das Potenzial zur Verletzung hat und deshalb sorgfältig und wertschätzend formuliert werden sollte. Im „Eifer des Gefechts“ befürchtet die Studierende wohl, diese Vorgabe vergessen und sich zu sehr auf negatives Feedback konzentriert zu haben. Beim Abschluss der Feedbackpassage liefert Martina – etwas ungenau und daher nicht so glaubwürdig – nach: „Nee, also es war schon, es war echt, also, war echt interessant, also.“

Wenn das Feedback an die Nicht-Muttersprachlerin Maria gerichtet ist, formulieren die Studierenden deutlich direkter als sonst (siehe Transkriptauszug 66). Es wird deutlich, dass sie sich bei den typischen Fehlern von Nicht-Muttersprachler:innen kompetent fühlen.

Transkriptauszug 66: „das ist Umgangssprache“ – Gespräch 3 [533]

Leyla: (unterbricht) Aber was ähm, nicht dazu gehört, zu dieser Arbeit ist: ‚Wie gesagt, ist es nur eine Spekulation.‘ Ich glaube, das kannst du nicht einfach hier schreiben. Das kann man nicht nehmen, das ist Umgangssprache. Nicht ‚wie gesagt‘, sondern (...) ‚deswegen‘ oder ‚aufgrund dieser Tatsache‘ oder ‚Feststellung‘ oder so was.

In Transkriptauszug 67 kritisiert Nikola, dass manche der von Leyla verwendeten Formulierungen umgangssprachlich wirken und liefert auch eine Formulierungsalternative.

Transkriptauszug 67: „ich würde vielleicht sowas schreiben“ – Gespräch 3 [24–27]

Nikola: Ja. Und manche, manche Wörter ähm (..) warte blablabla (..) genau, warte, da. Ähm, wo war es? Hier ‚die Thematik ist vor allem deswegen interessant‘, ich würde vielleicht sowas schreiben wie ‚die Relevanz des Themas liegt darin, dass‘ oder so.

Leyla: Okay, alles klar.

Nikola: Ja, genau, ähm-

Leyla: Also nicht so, es klingt jetzt ein bisschen umgangssprachlich eher.

Gerade bei negativem Feedback nimmt Leyla das Feedback deutlich betont positiv auf, stimmt nach jedem Feedbacksatz zu, paraphrasiert die Aussage oder wiederholt das Gesagte. Möglicherweise möchte sie ihren Schreibgruppenmitgliedern dadurch die unangenehme Situation erleichtern, Feedback zu geben.

Eine Relativierung von Kritik wird auch in Gespräch 3 sichtbar, wenn Leylas Text besprochen wird. Nach einer längeren Passage, in der Leylas übermäßige Verwendung bestimmter Wörter wie „zudem“ kritisiert wird, schließt sich dann Stefan mit einer Verallgemeinerung an: „Jeder hat so seine Wörter“. Damit überträgt er das Problem auf alle Anwesenden. Auf diese Verallgemeinerung folgt gleichzeitiges Reden und

Lachen der Teilnehmenden, was die Kritik ebenfalls abzumildern scheint und für eine Entspannung in der Gruppensituation sorgt (siehe Transkriptauszug 68).

Transkriptauszug 68: „ja das sind so seine Wörter, die man hat“ – Gespräch 3 [107–119]

Nikola: [...] Genau, ne, aber das ist wie gesagt, also hauptsächlich Umgangssprache war bei mir halt. Ich überprüfe bei mir auch immer, weil ich, du ja zum Beispiel ab und zu auch ähm ‚auch‘ geschrieben, also als, als Wort. Genau, und das ist, ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, aber ist das nicht auch umgangssprachlich, gell? Eben, dann muss halt schreiben ‚zusätzlich‘ oder ‚zudem‘ oder ‚des Weiteren‘.

Maria: Das geht schon.

Leyla: Ach so.

Nikola: Geht das schon? Was sagst du, Maria?

Maria: Also bei mir gab es keine Einwände.

Nikola: Ha, bei mir in der PTT, die (Name), die hat mir alles angestrichen. Alles rot ‚auch‘, ‚also‘ etc.

Leyla: Gut, dass du es mir sagst. Dann kann ich ja einfach meinen Prof fragen. Ganz einfach.

Nikola: Ja, frag den. Frag den. Weil meine will es definitiv nicht.

Maria: Also wenn es ständig verwendet wird, dann ist schon zu viel, aber (...)

Nikola: (unterbricht) Ja also wenn es zwei, dreimal vorkommt, das ist nicht schlimm, aber (...)

Stefan: Jeder hat so seine Wörter.

Leyla: Ja, ich glaub bei mir war das schon (...) (unv., Teilnehmer:innen reden gleichzeitig, lachen)

Leyla: Bei mir ist es wirklich auch, das kommt, das Problem hatte ich schon seit, hm keine Ahnung, seit Jahren. In der Deutschklausur oder so, dass mir da, hat sie immer auch angestrichen. Ich glaub, das ist bei mir so meine Schwäche (lacht) Oder ich habe eine Schwäche für ‚auch‘.

Den Umgang mit Kritik illustriert auch Transkriptauszug 69. Leyla hat von ihrer Schreibgruppe mehrfach kritische Rückmeldung bekommen zu einem längeren Untertitel, den sie ihrer Arbeit hinzugefügt hat.

Transkriptauszug 69: „Weil es kommt eigentlich irgendwie auf ihn an“ – Gespräch 3 [159]

Leyla: Gut dann, werde ich einfach jetzt ähm das mit dem Prof abklären, weil ich glaube es kommt eigentlich irgendwie auf ihn an, aber ich fand es halt bisschen verständlicher, wenn man das noch hinschreibt, aus meiner Sicht.

Nach der Kritik ist sich Leyla nun unsicher – der Punkt wird jedoch nicht in der Gruppe geklärt, auch entscheidet sie nicht selbst vor Ort, sondern nimmt sich vor, den Betreuer zu fragen, obwohl sie selbst kundgibt, ihre eigene Lösung für verständlich zu halten. Die Gruppenmeinung scheint für sie eine gewisse Autorität zu haben, doch wirkt sie nicht überzeugt, sodass sie an der eigenen Idee festhält und ankündigt, den strittigen Punkt mit der übergeordneten Autorität zu besprechen.

5.3.2.5.2 Ermutigen

In den beobachteten Gesprächen ermutigen die Gruppenmitglieder einander immer wieder. Unter Ermutigen fallen Loben, explizites Bestätigen, positive Bewertung. Ermutigung wird viel häufiger generell (als konkret) verteilt, meist am Anfang oder am Ende des Feedbackgebens, das heißt Kritik und Ermutigung hängen häufig zusammen.¹¹⁰

Transkriptauszug 70 zeigt eine kurze Gesprächssequenz am Ende des Text-Feedbacks durch Nikola für Leyla. Nun ist Stefan an der Reihe und beginnt mit einem generellen Lob für Leyla, vielleicht auch um auszugleichen, dass Nikola es versäumt hat zu loben. Nikola scheint sich ertappt zu fühlen und fällt ihm geradezu ins Wort, um selbst auch ein Lob nachträglich anzubringen. Allerdings enthält ihr Lob zuerst ein einschränkendes „ziemlich“ und dann eine Negation des kritischen Stichworts „unnötiges Geschwalle“; auch die schwächt sie aber mit „jetzt großartig“ so ab, dass Leyla in dem Lob von Nikola versteckte Kritik entdeckt. Sie bedankt sich trotzdem mehrfach. Das passt zu ihrem mehrfach betonten starken Interesse am Feedback der anderen.

Transkriptauszug 70: „fand ich das echt gut“ – Gespräch 3 [128–131]

Leyla: Okay?

Stefan: Also (4 s) also ich, dafür, dass du jetzt so gesagt hast, das war so nur grob und nur runtergeschrieben, also, fand ich das echt gut-

Nikola: Ich fand es auch ziemlich auf den Punkt gebracht. Also nicht unnötiges Geschwalle jetzt großartig-

Leyla: (lacht) Okay, also, ein bisschen präziser sein, okay. Gut, ist mir auch\ danke, danke.

In Transkriptauszug 71 mischt Martina ihre Kritik mit einem Lob („später hast du das sogar super und elegant, also, erwähnt“). Sie zeigt auf, dass die Autorin, Danielle, eine Lösung selbst schon an anderer Textstelle erarbeitet hat und dass sie nur die Position der Passage verändert müsste. Sie bringt also einen Verbesserungsvorschlag, der aber die Fähigkeiten der Autorin einbezieht, also ressourcenorientiert ist. Danielle stimmt Martina ausführlich zu, vermutlich ihrem Überarbeitungsvorschlag. Auf das Lob bezieht sie sich nicht.

¹¹⁰ Das Ermutigen könnte auch bei der wechselseitigen Beratung eingeordnet werden, wird aber hier als Teil des Text-Feedbacks diskutiert.

Transkriptauszug 71: „später hast du das sogar super und elegant, also, erwähnt“ – Gespräch 4 [120–123]

Martina: Genau, okay. Ich gehe jetzt einfach mal (...) (liest vor) ,Wenn noch vor dreißig Jahren' ähm, also ich würde das Jugendwohlfahrtsgesetz entweder mit in den Satz einbauen, du hast aber, später hast du das sogar super und elegant, also, erwähnt, und das fand ich, den kannst du dann gleich nach vorne bringen den Satz, weil dann weiß man nämlich auch, was das Jugendwohlfahrtsgesetz ist. Ne. Und machst die Abkürzung dahinter, das Jot We Ge, und baust es also quasi mit ein. Und dann brauchst du es später auch gar nicht mehr erklären, weil du hast es ja irgendwie schon vorne erklärt, ne. Also hinten ist es echt super. Ähm und wenn du es einfach nach vorne nimmst und es damit erklärst, dann hast du es eigentlich mit einem Rutsch schon erledigt.

Danielle: Ja, das stimmt.

Sieglinde: Ja. (...)

Martina: Nach vorne bringen habe ich schon (lacht) Da dabei, ja genau. Ähm ich schreibe da einfach mal da rein. Genau. (...) Weißt ja, was dann damit gemeint ist, oder? (...) Gut, Okay. [...]

In Transkriptauszug 72 erhält Leyla von Nikola die Rückmeldung, dass sie teilweise umgangssprachlich formuliert. Typisch für die Schreibgruppen wird die Kritik mehrfach relativiert und mit einer Ermutigung verknüpft.

Transkriptauszug 72: „das gleiche Thema wie bei mir auch“ – Gespräch 3 [28–31]

Nikola: Ja, also ich fand, ich fand ein bisschen, manche Sachen fand ich ein bisschen umgangssprachlich (lacht). Also ich meine, ich finde das ja nicht schlimm, ich meine, ich lese mir das ganze durch (lacht) und verstehe das trotzdem (unv. Leyla und Maria reden gleichzeitig)

Leyla: Es ist für mich sehr wichtig, dass ihr das sagt, weil es ist mir sehr schwer gefallen, halt den Anfang zu machen, wirklich sehr schwer. Und es ist-

Nikola: (unterbricht) Ja, aber ich finde das auch gut vom Inhalt her, das zeigt halt auf, wie du vorgehen möchtest, was das Ziel ist, ähm was der jetzige Stand schon so ist zu diesem Thema, und äh ja bei mir war es halt hauptsächlich, dass es halt um Umgangssprache sich gehandelt hat. Das ist genau das gleiche Thema wie bei mir auch.

Die Relativierung zeigt sich zum einen in Nikolas abschwächender Formulierung („ein bisschen“) und ihrem Lachen, zum anderen betont sie explizit, dass sie „das ja nicht schlimm“ findet. Daraufhin wird Leyla grundsätzlich: Sie bekräftigt, welchen Wert das Gruppenfeedback für ihr Vorankommen hat. Indem sie betont, wie schwer es ihr gefallen ist, das Schreiben zu beginnen, nimmt sie der Kritik auch ein wenig den Wind aus den Segeln. Nikola reagiert darauf mit einem erneuten Lob, wie gut Leyla den Inhalt der Arbeit verdeutlicht hat. Die eigene Kritik an umgangssprachlichen Formulierungen bei Leyla ordnet Nikola als geringfügig und die Umgangssprache als beiden gemeinsames Problem ein.

Insgesamt lässt sich zu den beiden verwandten Handlungsmustern Kritisieren und Ermutigen sagen: Die Studierenden geben in den Gruppengesprächen gerne und reichhaltig Feedback. Es scheint ihnen generell nicht schwerzufallen, so fehlt es in den Gesprächen nicht an Vorschlägen. In einem Fall wird allerdings das Geben und Nehmen von Text-Feedback als mühevoll und anstrengend beklagt. Gestöhnt wird auch über fehlende Klarheit bezüglich sprachlicher und formaler Normen sowie über den kognitiven Aufwand, sich – sowohl beim Formulieren des Feedbacks als auch beim Formulieren von Textalternativen – präzise auszudrücken, also eigentlich über die hohen Maßstäbe, die sowohl an das Schreiben wie auch an die Reflexion über das Schreiben und das Schreibprodukt angelegt werden.

Des gesichtsbedrohenden Potenzials der Kritik scheinen sich die Studierenden bewusst zu sein. Regelmäßig wird negatives Feedback durch entsprechende Relativierungen und Lachen abgeschwächt. Auch Ermutigungen, die meist eher allgemein ausfallen, scheinen dazu zu dienen, der Kritik die Schärfe zu nehmen, und tragen somit zum wertschätzenden Klima der Schreibgruppen bei.

5.3.2.6 Problematische Assertionen

Problematische Assertionen, also Behauptungen und Begründungen (siehe Kapitel 4.6.2.4.2) kommen in den Schreibgruppengesprächen vielfach vor. Behauptungen sind deshalb problematisch, weil ihre Geltung zweifelhaft und damit die Übernahme durch die Adressat:innen nicht gesichert ist. Begründungen dienen häufig dazu, das Verständnis für Handlungen oder Aussagen zu ermöglichen, entweder wenn die Sprecherin Unklarheit oder Widerspruch konkret befürchtet oder vorwegnimmt und verhindern will. Mit ihnen kann also eine problematische Assertion bearbeitet werden. Eine Begründung ist insofern selbst problematisch, weil sie zunächst einmal nur ein Versuch der Beeinflussung der Hörer:innen ist. Erst im weiteren Diskurs zeigt sich Erfolg oder Misserfolg.

Begründet wird in den Schreibgruppengesprächen z. B. im Zusammenhang mit Text-Feedback, wenn eine Kritik begründet wird. Dies ist in Transkriptauszug 73 der Fall, wenn Martina ihre Beobachtung eines übermäßigen Gebrauchs von bestimmten „Füllwörtern“ bei Danielle mit der Vermutung begründet, dass diese Wörter den Textinhalt „aufbauschen“, „mehr“ wirken lassen. Sie sucht dabei nach passenden Formulierungen und relativiert mit „ein bisschen“, sodass man den Eindruck gewinnt, ihr eigenes Argument sei ihr eher unvertraut. Die Passage endet mit der Empfehlung an Danielle, den Text daraufhin durchzusehen.

Transkriptauszug 73: „Ja, so ein bisschen aufbauschen“ – Gespräch 4 [93]

Martina: Also das ist mir aufgefallen. (.) Ja, zum ersten Absatz ist mir dann nur noch aufgefallen, ähm dass ‚vielmehr‘ ähm du sehr oft verwendest, ‚vielmehr‘, ‚vielmehr‘. Ähm und ‚vielfach‘ nochmal dazu, also ähm das ist fast ein bisschen zu Füll\ Füllwörter, ne. Wo man da noch ein bisschen was rein\ dass es auch noch mehr wirkt irgendwie, ne. Ja, so ein bisschen aufbauschen. Also, weiß ich nicht, musst du vielleicht nochmal durcharbeiten, genau. [...]

Begründungen werden im Rahmen von Text-Feedback darüber hinaus auch genutzt, wenn die Studierenden Kritik zurückweisen oder Formulierungen rechtfertigen. Dies zeigt sich in Transkriptauszug 74, wenn Martina einen Begriff, den Danielle verwendet hat, als veraltet kritisiert.

Transkriptauszug 74: „und damit ich nicht denselben, wegen direkt zitieren und so“ – Gespräch 4 [88–93]

Martina: Also, fangen wir an. Also meine, meine erste Anmerkung ähm ist die ‚tragende Sorge‘, weil die tragende Sorge ähm würde ich jetzt an deiner Stelle erklären, weil ähm das kein üblicher Begriff ist, den man verwendet. Also das ist ein alter Begriff, ich habe nachgeguckt, wenn du den übersetzen willst, dann kommen ganz alte Schriften. Also ist ähm irgendwie, also ich wusste jetzt auch, ich kannte den nicht\ ich weiß ungefähr, was damit ist, aber was es genau ist, kann ich nicht so. (.) Also die würde ich\ den würde ich irgendwie erklären, nochmal im Text. (.) Genau.

Sieglinde: Und, und wie hast du diesen Begriff ähm gefunden? Also aus der Literatur?

Danielle: Ähm ich habe das, was ist denn hier, ach da kommt die Literatur (...) (unv. mehrere reden gleichzeitig) Das ist ähm, warte mal, ähm ein umschriebener Begriff, der hat den garantiert nicht so verwendet, weil sonst hätte ich ja da auch Anführungsstriche gemacht oder irgendwas, wenn das direkt von ihm übernommen wäre. Das ist, der hat dafür einen anderen Begriff verwendet, und damit ich nicht denselben, wegen direkt zitieren und so, habe ich den halt ausgetauscht. Aber-

Martina: (unterbricht) Also ich weiß nicht genau was damit\ also mit dem Begriff gemeint ist und ähm ich kann es mir so ungefähr vorstellen, aber ich könnte es halt nicht definieren, ne.

Danielle: Ja ich\ ich müsste es vielleicht noch, doch nochmal um\ ummodelln. Oder dann erklären oder irgendwie so, aber-

Martina: Also das ist mir aufgefallen. [...]

Nachdem Martina hier auch wieder ihre Kritik begründet, begründet Danielle ihre Verwendung des Begriffs: Um nicht den tatsächlich verwendeten Begriff aus der Literatur zitieren zu müssen, hat sie ein Synonym verwendet, dessen stilistische Grenzwertigkeit ihr nicht klar war. Martina besteht auf dem Änderungsbedarf, den sie angemeldet hatte, und wiederholt auch die Begründung dafür, bis Danielle dem Druck nachgibt. Niemand in der Gruppe weist die dahinterliegende Fehlannahme zurück, dass Fachbegriffe zitiert oder durch Synonyme ersetzt werden müssten (was nicht der Fall ist).

Genau die oben thematisierte Frage „Wann/was muss ich zitieren?“, ebenso die Notwendigkeit von Quellenbelegen, tritt in den Schreibgruppengesprächen häufig als Problem auf (siehe auch Kapitel 5.2.3). In Transkriptauszug 75 begründet zuerst Danielle, warum sie auf eine Quellenangabe verzichtet hat („viel gelesen“). Da Martina auf dem Nachweisbedarf insistiert („Behauptung“) versucht Sieglinde eine genauere Begründung. Einmal führt sie das Argument auf, dass die Textstelle eine Art pädagogisches Allgemeinwissen darstellt (in verschiedenen Gesetzen präsent), zum anderen

weist sie allzu hohe Ansprüche an formale Korrektheit zurück, da es sich ja hier nur um eine Bachelorarbeit handelt.

Transkriptauszug 75: „und keine Arbeit von irgendeinem Professor, der Bundeskanzler werden will“ – Gespräch 5 [78–83]

Martina: [...] Aber ähm wenn wir jetzt nun an diesem Kapitel, was wir jetzt gerade schon ähm ‚im Grunde genommen könne davon\ könne davon ausgegangen werden‘ (..) Wer sagt denn das? (lacht) ‚Im Grunde genommen könne davon ausgegangen werden‘ –

Sieglinde: Wo steht das genau? (unv. Teilnehmer:innen reden gleichzeitig)

Martina: ‚Dass Eltern den Wunsch haben, ihre Rolle (...)‘ (liest) (6 s)

Danielle: Das habe ich viel gelesen bei\ bei ähm Autoren, dass\ dass Eltern (..) von Natur aus oder generell daran interessiert sind, ähm eine Familie oder die Kinder eben zu erziehen, dass die (unv. Teilnehmer:innen reden gleichzeitig)

Martina: (unterbricht) Oder gibt es irgendwas, wo das, wo das drinsteht? Also (...) oder irgend\ weiß nicht, da fehlt mir, also irgendwie so eine, das ist eine Behauptung, die–

Sieglinde: (unterbricht) Aber das ähm, ähm da, ich glaube, das kann man wirklich einfach so reinschreiben, weil das ist ja sogar in irgendwelchen Verfassungsleitlinien, ähm steht drin ähm, dass ähm, ähm niemand mehr Interesse, oder dass es, dass die Erziehung der Kinder niemanden mehr am Herzen liegt wie Eltern oder so, das muss man jetzt nicht in Frage stellen. Weil ich glaube jetzt, ganz zu Hänsel und Gretel müssen wir jetzt nicht, also wenn das sogar im Grundgesetz ähm so drin steht, dass die davon ausgehen, dann können wir jetzt auch einmal davon ausgehen, denke ich mal. So, ne? Es ist ja jetzt eine Bachelorarbeit und keine Arbeit von irgendeinem Professor, der Bundeskanzler werden will oder so, ne. Ich glaube, das würde, kann man schon einfach lassen. (8 s)

Der Diskurs kreist hier um einen Widerspruch, der zwischen Danielles Text und ihrer eigenen Erläuterung entsteht, nämlich aus der Formulierung „könne [...] ausgegangen werden“, grammatisch im Konjunktiv I der Redewiedergabe. Sie selbst bestreitet aber, dass sie einen anderen Text wiedergibt, hat womöglich nur aus Versehen die Verbform gewählt. Genau dieses sprachliche Signal bringt wohl Martina auf die Idee, das müsste doch irgendwo stehen. Hätte jemand diesen Widerspruch erkannt und benannt, wäre eine für alle überzeugende Lösung für die kritisierte Textstelle möglich gewesen: eine einfache Änderung der Verbform.

In Transkriptauszug 76 entspinnt sich ein längeres Gruppengespräch, ausgelöst durch Marias Frage nach der Vergleichbarkeit zweier Unternehmen, die zu verschiedenen Branchen gehören. Die Gruppe gibt sich nicht zufrieden mit der leichthin gegebenen Erklärung Leylas, dass ihr Professor den Plan abgesehnet hat. Zuerst versucht Leyla selbst eine Begründung ihrer Auswahl. Im Anschluss probiert sich insbesondere Maria mehrmals daran, eine bessere Begründung zu finden. Leyla akzeptiert den ge-

äußerten Zweifel an der Vergleichbarkeit als „guten Einwand“, setzt aber am Ende noch ein „trotzdem“ dagegen und liefert noch zwei Argumente nach. Der Diskurs hat zu diesem Thema also kein klares Ergebnis.

Transkriptauszug 76: „Genau, also laut meinem Prof geht das schon“ – Gespräch 3 [65–79]

Maria: Kann man Adidas und Sparkasse vergleichen? So einfach?

Leyla Also ich (...)

Nikola: Ja in Bezug auf dieses Omni-Channel Commerce halt.

Leyla: Genau, also laut meinem Prof geht das schon. (Lachen in der Gruppe, unv., Teilnehmer:innen reden gleichzeitig)

Leyla: Genau, also dieses eine ist Banken, das eine ist Bekleidungs- oder Sportartikelhersteller, besser gesagt. Das Ding ist, das ähm ich wirklich eigentlich absichtlich zwei verschiedene Unternehmen genommen habe, weil ähm also das erste ist, dass beide Großunternehmen sind, das eine ist weltweit agierend, Adidas, Sparkasse ist jetzt in Deutschland aktiv. Aber beide verwenden Omni-Channel Commerce. Und darum ging es eigentlich, also.

Nikola: Okay. Naja wenn dein Prof dir das sagt, wird der schon eine Ahnung haben, ne. Ich hoffe jetzt mal, wenn der dann-

Maria: (unterbricht) Ähm ich kann mir schon dann auch vorstellen, kann man vergleichen zum Beispiel bei (...)

Leyla: Sehr interessanter Punkt, nehme ich auf jeden Fall so-

Maria: Bei Adidas geht es mehr um Verkauf, und Menschen, wenn sie sich für etwas entscheiden, dann kaufen schon selber, also, die sehen das, anschaulich. Ein Sportkostüm, wie auch immer, Schuhe, und dann kaufen sie halt. Also da braucht man nicht, wahrscheinlich nicht so viel ähm Betreuung, weiß nicht, Empfehlungen. Aber beim, bei Geldanlagen vielleicht, denke ich schon, also sind Kunden vorsichtiger.

Nikola: Ja, und weil sie vielleicht auch den Kundenberater haben. Wenn sie Beratungstermine ausmachen oder so, ja.

Maria: Das\ dann gehen sie mehr schon in eine Beratung, denke ich mir. Kann ich so vorstellen.

Leyla: Ja, das stimmt ja auch. Also man hat ja beim Adidas keinen Berater... (unv., Lachen in der Gruppe, mehrere Teilnehmer:innen reden gleichzeitig) Also, wie gesagt, wir haben es eigentlich zusammen mit meinem Prof entschieden (lacht). Er war dabei.

Nikola: Okay.

Leyla: Aber guter Ein\ also guter Einwand, klar. Verstehe ich, irgendwie ist das eine Apfel und das andere Birne, aber beide haben trotzdem so schon einen Zusammenhang, also im Bereich Omni-Channel, weil ich habe mich auch informiert, also ähm bis jetzt, dass beide auch das, diesen Ansatz anwenden, und nicht nur die, sondern wirklich auch viele verschiedene andere Unternehmen. Und\ aber keine Kleinunternehmen, das machen meistens nur Großunternehmen, deswegen auch die beiden.

Im Unterschied dazu wird in Transkriptauszug 77 Einigkeit erzielt. Leylas Frage nach Quellenangaben zum Abstract beantwortet die schreiberfahrenere Maria differenziert („wenn du dann etwas zitierst“). Sie verbessert ihre Antwort dann dadurch, dass sie sich auf die Textsorte Abstract besinnt: Die Autorin gibt eine maximal knappe, forschungsorientierte Zusammenfassung des eigenen Texts. Daraus folgt für Maria: Zitate sind nicht nötig und nicht erwartbar.

Transkriptauszug 77: „Das sind ja deine eigenen Worte“ – Gespräch 3 [303–309]

- Leyla: Ähm ich hätte eigentlich noch eine Frage zum Abstrakt oder Vorwort: Muss ich da eigentlich auch Quellenangaben machen?
- Nikola: Mhm, soweit ich weiß nicht.
- Maria: Ähm, eigentlich wenn du dann etwas zitierst, schon. Aber du zitierst ja eigentlich nichts, oder?
- Nikola: Nein, normalerweise wird dort da nichts zitiert, da wird doch nur erläutert, was die Bachelorarbeit kann, was sie soll, und-
- Leyla: (unterbricht) Genau. Das ist das eigentlich-
- Nikola: (unterbricht) Das sind ja deine eigenen Worte.
- Maria: Also-

In Transkriptauszug 78 liest Martina ihren Text vor und Sieglinde bezweifelt anscheinend sachlich eine Erklärung („stimmt das?“), die Martina einige Redebeiträge vorher gegeben hat („haben sie keinen Zugang zum Arbeitsleben“). Sie fügt auch eine Begründung für ihren Zweifel hinzu, die von Martina widerlegt wird, und zwar ihrerseits auch mit einer Begründung. In diesem Fall führt dies zu keiner Veränderung des Textes, aber zu einem Wissenstransfer, weil Martina Sieglinde und sich selbst noch einmal die dahinterliegenden Inhalte erklärt.

Transkriptauszug 78: „das ist keine Arbeit in dem Sinne“ – Gespräch 4 [413–418]

- Martina: (unterbricht) Das eine in Förderstätten stattfindet, und die da, in Förderstätten gibt es keine Arbeitsmöglichkeiten, ne. Also es, darauf, dass die nicht in diese normale Werkstättensituation gehen können, ähm haben sie keinen Zugang zum Arbeitsleben, ne.
- Sieglinde: Dann musst du die Teilhabe, weil Teilhabe hast du in dem Text noch hunderttausend Mal. Zugang zum ähm zum Arbeitsleben, und was gemeint ist steht ja im nächsten (.) Teilsatz. Ne?
- Martina: (liest ihren Text weiter vor) ‚Wann Arbeit verwertbar wird und aus welcher Perspektive es gesehen wird, könnte noch differenzierter betrachtet werden‘-
- Sieglinde: (unterbricht) Ach so. Aber (...) stimmt das? Weil sie haben ja (..) ähm Zugang oder Teilhabe auf dem zweiten Arbeitsmarkt\ haben sie ja schon.

Martina: Nee. Die was ähm ähm nicht erwerbsfähig sind, also die ähm, die haben keine. Und zwar ist es so, dass die keinen Zugang zu Werkstätten haben, wenn sie nicht einen Mindest\ ähm wirtschaftlich verwertbare Arbeit leisten können. Die haben ja nur eine Förderung im Endeffekt, das ist keine Arbeit in dem Sinne, ne. Die kriegen auch nichts bezahlt dafür. Auch wenn es nur gering ist normalerweise, aber trotzdem, genau. Ähm-

Sieglinde: (fortlaufend während Martinas Erklärung) Hm ja okay ja ah ja ja stimmt mh-h.

Insgesamt zeigt sich, dass in vielen Fällen das erfragte oder weitergegebene Wissen vorher noch nicht feststeht; es befindet sich sozusagen noch nicht im Besitz einer Sprecherin, sondern scheint in der gemeinsamen Arbeit zu entstehen. Zwar gibt es je nach Wissenselement Wissensunterschiede zwischen den Teilnehmer:innen, oft wird aber ein unsicheres Wissen verbalisiert, das erst im Diskurs an Sicherheit gewinnt. Zudem ist – gemäß dem Charakter der Schreibgruppengespräche, der eher einem natürlichen Gespräch entspricht – der Standard für statthafte Begründungen eher niedrig; sie können Kurzform besitzen oder angedeutet sein. Stark umstrittene Behauptungen weisen die Diskurse nicht auf. Relativ häufig ist aber der Fall, dass eine Textkritik nicht gleich eingesehen wird, sondern mit einer Rechtfertigung der Autorin abgewiesen wird, zumindest versuchsweise. Mithilfe von Begründungen wird dann der textkritische Kommentar aufrechterhalten, z. T. assistiert von anderen Gruppenmitgliedern. Die generelle Haltung ist also nicht so, dass die Feedback-Gebenden ‚es nur mal gesagt haben‘ wollten, sondern alle wollen ernst genommen werden: Sie haben sich ihre Kritik gut überlegt und können sie begründen.

5.3.3 Wechselseitige Beratung

Eine der Leitfragen der Gesprächsanalyse war, ob und inwieweit die Gesprächssituation in Schreibgruppen der studentischen Peer-Schreibberatung ähnelt, so wie sie in Schreibzentren vielfach umgesetzt wird (siehe Kapitel 2.2.4 und 3.2.3). Typisch für die prozessorientierte Schreibberatung in Schreibzentren sind sprachliche Handlungen der nicht-direktiven Gesprächsführung wie Fragenstellen, Aktives Zuhören (z. B. durch gesprächsförderliche Partikel), Paraphrasieren, Zusammenfassen, Beobachten und Spiegeln, von eigenen Erfahrungen berichten bis hin zu Herausfordern und Konfrontieren. Wir haben bereits in Kapitel 5.3.2 gesehen, wie die Studierenden in den Gesprächen Fragen einsetzen und es dabei zu Übergängen zu einer kollaborativen Beratung kommt. Im Folgenden soll nun untersucht werden, wie die sprachlichen Handlungen Zustimmung (gesprächsfördernd) und Ablehnen (konfrontativ) eingesetzt werden, aber auch, ob und wie Direktive vorkommen, wie Emotionen artikuliert und persönliche Ziele gesetzt werden.

5.3.3.1 Zustimmung und Ablehnen

Zustimmung kann verbalisiert werden auf Wortebene (*ja, sicher, natürlich ...*) und auf Satzebene (*Da hast du recht. Das meine ich auch ...*). Für das Ablehnen gilt Ähnliches, allerdings wird ein sprachliches Signal des Protests oder der Ablehnung nie begleitend

zum Redebeitrag eines anderen artikuliert, es tritt immer markant in den Vordergrund. Nicht selten unterbricht dann die Widersprechende den Redebeitrag bzw. startet den Protest, noch bevor die Sprecherin den Redebeitrag beendet hat.

Eine scheinbar einfache Zustimmung erfolgt in Transkriptauszug 79. Nikola macht Leyla im Rahmen des Text-Feedbacks einen Vorschlag für die Strukturierung ihres Textes. Leyla stimmt dem Vorschlag zu, belässt es aber nicht bei dem eigentlich ausreichenden „Alles klar.“, sondern fügt noch als Einverständniserklärung ein „Okay“ hinzu und, sozusagen als handlungspraktischen Beweis der Zustimmung, den Hinweis, dass sie sich das notiert hat.

Transkriptauszug 79: „Alles klar. Okay, habe ich mir notiert“ – Gespräch 3 [51–52]

Nikola: Also ich finde, wenn du hier Vorteile erläuterst, dann würde ich einen kurzen Verweis, ein, zwei Sätze machen, dass die Nachteile Unterkapitel so zu folgenden dann behandelt werden. Nicht, dass dann die Frage kommt: Ja, und was ist mit den Nachteilen? (.) Also, kurz bloß im Text darauf verweisen, dass man auf die schon noch eingeht, aber halt an anderer Stelle. (.)

Leyla: Alles klar. Okay, habe ich mir notiert.

Es handelt sich hier nicht um eine überflüssige Mehrfachhandlung, man erkennt, dass Leyla großen Wert auf eine explizite und unmissverständliche positive Reaktion legt. Transkriptauszug 80 zeigt, dass die ratsuchende Schreiberin auf ihre Ausmalung der Nachteile von langen Gesetzeszitatens die kollektive Ablehnung aller Gruppenteilnehmer bekommt, die sich sogar gegenseitig unterbrechen, um zu Wort zu kommen. Der vorherige Einwand von Leyla (eigene Zusammenfassung kann den Sinn ändern) geht in der Freude über die allgemeine Einigkeit allerdings unter.

Transkriptauszug 80: „Ich würde es nicht so machen“ – Gespräch 2 [154–165]

Stefan: Also ich weiß nicht, wie das bei euch die Gesetze sind, also\ das Schwierige bei Gesetzen ist halt, dass du das in eigenen Worten kürzer fassen kannst, als es überhaupt dort steht.

Leyla: Das Problem ist auch, wenn du eigene Worte verwendest, dass der Sinn dann anders wird. Also (..) das ist ja sinngemäß\ es kommt jetzt drauf an eigentlich auf den Inhalt finde ich, weil also, wenn jetzt wirklich dieser Gesetzestext eine\ total lang ist und du das echt nicht kürzen kannst oder so. Also ich denke es kommt auf den Inhalt an. Und-

Nikola: Also, wenn ich die wichtigsten Paragraphen und Gesetze wortwörtlich zitieren würde, so wie sie drinstehen und das ins Word-Dokument so reinhauen würde, dann habe ich bestimmt sechs\ sieben Seiten nur an Gesetzen.

Leyla: Ich\ Ich würde es nicht so machen.

Stefan: (unterbricht) Das würde ich nicht so machen.

Leyla: Ich würde es wirklich nicht so machen.

Nikola: Hm (..) Also nur die wichtigsten Sachen. (alle stimmen zu)

Nikola: Ja. Okay.

Leyla: Definitiv. Also hätte ich jetzt gesagt. (alle reden durcheinander)

Stefan Also was für dich da relevant ist. [...]

Transkriptauszug 81 zeigt, wie Danielle das Feedback von Martina annimmt, in dem sie ihr zustimmt. Dabei betont sie zwei Mal, dass sie diesen Gedanken im Vorfeld auch schon hatte.

Transkriptauszug 81: „Das habe ich auch schon überlegt“ – Gespräch 5 [51–53]

Martina: Ja, also wenn ich jetzt nur die Überschriften ähm lese, erst einmal, ne? Dann (...) fehlt mir irgendwie, dann, weiß ich ehrlich gesagt nicht genau, was jetzt\ wo du hinwillst. Also Eltern, Familien, aber eine Heimerziehung. Ja das (.) Recht ist ein Unterpunkt davon, das Rechte und Pflichten der Personensorgeberechtigten? (...) Passt das darunter?

Danielle: Das habe ich auch schon überlegt, ob ich das nicht ähm, ob ich es nehme und woanders mit\ mit einfüge. Wichtig ist es auf jeden Fall, mit anzumerken, aber ob das jetzt das richtige Kapitel ist, das habe ich auch schon überlegt, ja.

Sieglinde: Warum\ warum nicht? Also, ist doch von der Logik her ähm? (...)

Direkte Ablehnung oder Widerspruch erfolgt im Datenmaterial eher selten. Einer der seltenen Fälle kommt in dem bereits diskutierten Transkriptauszug 78 vor, wenn Sieglinde eine inhaltliche Kritik hat, die Martina zurückweist. Ansonsten scheinen die ohnehin vorsichtig formulierten Verbesserungsvorschläge, Ratschläge und Kritik keine Ablehnung zu erfordern. Möglicherweise lässt die häufige Ankündigung, noch einmal mit der Betreuungsperson Rücksprache zu halten, eine gewisse Reserviertheit gegenüber den Vorschlägen aus der Gruppe erkennen (siehe den ebenfalls schon diskutierte Transkriptauszug 69).

Die Mitglieder in den Schreibgruppen nehmen die sprachlichen Äußerungen der anderen in der Regel zustimmend auf. Sie stimmen teils explizit den Gedanken, Erklärungen etc. ihrer Kommiliton:innen zu, zum anderen äußern sie paraverbale Zuhörersignale, d. h. Verstärker, wie sie in Gesprächen allgemein vorkommen, um den anderen zum Weiterreden zu ermuntern. Das wird normalerweise als Zustimmung verstanden, allerdings bietet das Rückmeldesignal *mhm* mehrere Varianten, die als Zweifel oder sogar Tendenz zur Ablehnung verstanden werden können (vgl. dazu Ehlich, 2007b). In professionellen Beratungs- oder Therapiegesprächen, auch in der Schreibberatung, ist das aktive Zustimmung Teil der Gesprächsführungstechnik „Aktiv zuhören“.

5.3.3.2 Emotionen artikulieren

Emotionen können zum einen thematisiert (siehe Kapitel 5.2.1.4) werden, zum anderen können sie sich aber auch unmittelbar im Gespräch zeigen, wenn sich die Schreibgruppenmitglieder über andere Themen unterhalten. Letzteres wird in diesem Ab-

schnitt analysiert. Die Frage ist also: Behandeln die Studierenden ihre Themen eher sachlich distanziert oder zeigen sie Gefühle? Und wenn ja wo und wie?

Zunächst werfe ich einen Blick darauf, wie über das Thema Emotionen gesprochen wird. Dazu greife ich nochmal den Transkriptauszug 14 auf, den ich bereits in Kapitel 5.2.1.4 beim Thema Angst angeführt habe. Leyla drückt in dieser Gesprächspassage zunächst die Hoffnung aus, dass sie es „irgendwie [...] schaffe, wenigstens ein paar Sätze“ zu schreiben, bevor sie zugibt, dass sie generell vor dem wissenschaftlichen Schreiben „ein bisschen Angst“ habe. Das leichte Zögern vor dem Eingeständnis „äh“ deutet möglicherweise an, dass es ihr nicht leichtfällt, diese Empfindung zu verbalisieren. Im Anschluss spezifiziert sie ihre konkreten Wünsche an die Schreibgruppe, nämlich die Rückmeldung zu erhalten, ob ihr Text die Anforderungen an Wissenschaftlichkeit erfüllt. Die Empfindung wird am Ende ihrer Äußerung noch einmal wiederholt, diesmal mit dem Wort „Sorge“: „das ist halt so meine große Sorge eigentlich“. Ein hinzugesetztes „Genau.“ beendet den Gesprächsbeitrag und unterstreicht die Gewissheit der Sprecherin¹¹¹.

Nikola greift das Wort in ihrer Replik auf, indem sie ihrerseits ihre „größte Sorge“ öffentlich macht, die allerdings ein paar Stufen unter einer grundlegenden Angst vor dem wissenschaftlichen Schreiben rangiert, nämlich die Befürchtung „dass ich irgendwie umgangssprachlichen Wörter aus Versehen reinhaue, für die ich dann irgendwie gar nicht mehr den Blick hab“. Damit setzt sie sich der Gefahr eines Gesichtsverlusts deutlich weniger aus. Nikola kombiniert den Ausdruck der Empfindung Angst mit einem konkreten Wunsch an die Gruppe, den sie mit einem beispielhaften Text-Feedback illustriert: „wenn ihr sagt, den Abschnitt, den könnte man eigentlich auch prägnant in drei Sätzen sagen“. Im Anschluss beruhigt Leyla sie mit den Worten „Okay. Das kriegen wir schon hin, denke ich“. Damit spricht sie für die Gruppe und verbindet das mit einem Lob des Nutzens der Schreibgruppe. Gegen die eigene Angst verbalisiert Leyla hier ihre Bereitschaft, Vertrauen in die Gruppe aufzubauen – sie fühlt sich „jetzt ein wenig sicherer“.

In dem darauffolgenden Treffen der gleichen Schreibgruppe bringt Leyla erneut ihre Angst ins Spiel, diesmal im Kontext der Konzeption ihrer Bachelorarbeit (siehe Transkriptauszug 82).

Transkriptauszug 82: „was ich eigentlich ein bisschen so Bammel habe“ – Gespräch 3 [220]

Leyla: Also, was ich eigentlich ein bisschen so Bammel habe, ist halt wirklich, dass ich was machen muss, also, was es noch nie vorher gab. Und ich dachte, das ist am besten mit einer App umsetzbar. Aber ich finde es schon, also...

Leyla ist sich also bewusst, dass die Erbringung einer Eigenleistung eine Anforderung an wissenschaftliche Arbeiten ist, und drückt ihre Angst davor aus. Im weiteren Verlauf versucht die Gruppe, ihr die Angst ein wenig zu nehmen, indem diskutiert wird, worin diese Eigenleistung bestehen kann. Ihre Idee, eine App zu konzipieren, wird von der Gruppe unterstützt.

¹¹¹ Siehe Oloff (2017) zu „genau“ als sequenzschließender Gesprächspartikel.

Später drückt Leyla noch einmal ihre Angst als schon halb bewältigte aus, wenn sie auf Stefans Überraschung hin begründet, warum sie jede zweite Woche eine Besprechung mit ihrem Betreuer hat (Transkriptauszug 83). Halb bewältigt zeigt sie sich insofern, als sie sich inzwischen so weit bestärkt fühlt, ihre Lösung zumindest vorläufig wie geplant umzusetzen – zumindest bis zur nächsten Sprechstunde.

Transkriptauszug 83: „und ein bisschen Angst habe ich auch“ – Gespräch 3 [445–447]

Leyla: (unterbricht) Ich werde das einfach so machen. Ich habe äh jede\ ich habe jede zweite Woche mit ihm ja jetzt einen Termin.

Stefan: Echt?

Leyla: Ja. Ich werde alles mit ihm besprechen. Weil ich, ich fühle mich noch ein bisschen unsicher, und, oder wenigstens einmal im Monat oder so, mal schauen. Weil ich fühle mich noch unsicher und, es fällt, fällt mir bis jetzt schon schwer. Deswegen, und ein bisschen Angst habe ich auch. Also (...) Und er ist ein, also wirklich sehr, ein sehr, sehr netter.

Leylas Redebeiträge zur Angst sind insofern interessant, als sie zwei sich widersprechende Tendenzen zeigen: einerseits den Versuch, die Angst mehrfach mit verschiedenen Gefühlsausdrücken zu schildern und dadurch Hilfe und besondere Berücksichtigung der anderen zu finden, andererseits die mehrfache Relativierung (mehrmals durch „ein bisschen“), die sich häufig dann findet, wenn Angst als eher peinlich betrachtet wird.

Eine weitere negative Empfindung im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens, die in den Gesprächen ausgedrückt wird, ist die Abneigung gegen die Tätigkeit insgesamt oder Teiltätigkeiten. In Transkriptauszug 84 liest Maria einen frisch verfassten Textabschnitt vor, während die anderen ihr Feedback geben, Fragen stellen und dann einen Verbesserungsvorschlag vorbringen. Danielle möchte Martina empfehlen, einen bestimmten Satz mit Quellenangabe zu belegen. Das formuliert sie vorsichtig, indem sie Martinas Verzicht auf einen Beleg zunächst einmal als richtige Überlegung bestätigt, dann aber doch, etwas hilflos in der Begründung, den Beleg als „einen gewissen Rahmen“ anmahnt. Martina reagiert zunächst einmal nur mit einer starken Gefühlsbekundung – die sich nicht gegen Danielle richtet, sondern gegen das Zitieren an sich:

Transkriptauszug 84: „Ah, ich hasse das Zitieren“ – Gespräch 4 [391–394]

Danielle: Also ich weiß, was du schon aussagen willst, du willst das natürlich niederschieben, was du weißt, was sicherlich auch richtig ist, aber das braucht schon in einem gewissen Rahmen natürlich-

Martina: (flüstert) Ah, ich hasse das Zitieren.

Danielle: Ja (lacht). Ja das finde ich auch-

Martina: Nee, das ist schon in Ordnung, aber ähm manchmal tue ich mir wirklich hart damit, ja. Das ist wirklich nicht so mein Ding, dass ich gern, das weiß, was ich also-

Ihr Flüstern deutet die (intentional gebremste) Intensität des Gefühlsausdrucks an, es steht auffällig in Kontrast zu ihrer sonstigen lauten und klaren Sprechweise. Im Umfeld einer akademischen Lerngruppe kann so etwas geradezu als Gefühlsausbruch wahrgenommen werden. Danielle nimmt dem die Spitze, indem sie lacht und gleichzeitig zustimmt („Ja das finde ich auch“). Sie nimmt damit fast wieder ihren Verbesserungsvorschlag zurück, um die Differenz zu Martina zu verringern. Martina macht im weiteren Verlauf deutlich, dass sie damit nicht etwa Danielles Kritik zurückweist, vielleicht auch, dass sie Sinn und Notwendigkeit des Zitierens schon einsieht („Nee, das ist schon in Ordnung“). Anschließend verwandelt sie ihre Abneigung gegenüber der Technik Zitieren in eine selbstkritische Bemerkung („aber ähm manchmal tu ich mir wirklich hart damit, ja. Das ist wirklich nicht so mein Ding, dass ich gern, das weiß, was ich also...“).

In anderen Fällen werden die Ängste, Unsicherheiten oder der Unwillen nicht direkt geäußert, sondern durch Exklamationen (Ausrufe, siehe 4.6.2.4.2) transportiert. In Transkriptauszug 85 unterhalten sich Kerstin und Teresa über Kerstins voraussichtliche Vorgehensweise bei der Auswertung der noch nicht geführten Interviews. Es wird deutlich, dass sie bislang nur eine vage Ahnung hat, wie der Auswertungsprozess und mögliche Ergebnisse aussehen können. Teresa reagiert entsprechend emotional mit Ausrufen an zwei Stellen („Oh Gott, das stelle ich mir echt kompliziert vor“), das andere Mal wird die Exklamation („Gott“) mit einer stöhnenden Intonation geäußert, kann also als emphatisches Stöhnen interpretiert werden. Mit den Ausrufen zeigt Teresa, dass sie mit Kerstin mitfühlt und die Schwierigkeit der Aufgabe anerkennt.

Transkriptauszug 85: „Oh Gott, das stelle ich mir echt kompliziert vor“ – Gespräch 1 [108–114]

Kerstin: Und würde dann zehn aufzählen, sagen wir mal und würde dann am Ende sagen, von drei Befragten waren zwei\ die und die Sachen wichtig und der und der und der war das wichtig.

Teresa: Ah ja.

Kerstin: Und daraus auch (...) dann (.) Ergebnisse ziehen.

Teresa: Mhm.

Teresa: (murmelt:) Oh Gott, das stelle ich mir echt kompliziert vor (lacht)

Kerstin: Naja, ich habe ja auch-

Teresa: Gott-

Die Schwierigkeit des Formulierens beklagen Martina und Sieglinde während der Text-Feedback-Session in Transkriptauszug 86. Nachdem die Gruppe länger gemeinsam um eine Formulierung gerungen hat, fasst Martina noch einmal die Schwierigkeit zusammen, die sie mit dem betreffenden Satz hatte. Sieglinde stimmt ihr zu, indem sie ihrerseits von sich und ihren Schwierigkeiten beim Formulieren berichtet („ich habe mich ja jetzt auch immer so gequält“). Das kulminiert schließlich in dem Ausruf „ach“. Martina stimmt ihr zu mit einer Verallgemeinerung „Ja ja, so geht es einem

immer irgendwie, ja“. Die gesamte Gesprächspassage transportiert hauptsächlich das Gefühl, vereint zu sein in der Schwierigkeit, wissenschaftlich zu formulieren.

Transkriptauszug 86: „Mich immer an diesen Sätzen, ach“ – Gespräch 4 [442–444]

Martina: Ja, manchmal ist es einfach, manchmal in einem Satz. Aber ich glaube, ich weiß, dass ich mich eh schon recht schwer getan damit, ähm weil das so, das ist so, ja-

Sieglinde: Ja weil ich habe mich ja jetzt auch immer so gequält, und dann denke ich mir immer irgendwie, also ich muss es ja eh heute abschicken, ich brauche euch das gar nicht mehr zuschicken, so nach dem Motto, ne. Und dabei habe ich dann Tage noch damit immer vertan. Mich immer an diesen Sätzen, ach (...) jedes Mal wenn ich es gelesen hab, habe ich gedacht, so passt es nicht (lacht).

Martina: Ja ja, so geht es einem immer irgendwie, ja. [...]

In allen Gesprächen wird viel gelacht. Dies ist allerdings selten Ausdruck von Heiterkeit. Die genauere Analyse zeigt, dass vorwiegend gelacht wird angesichts einer emotionalen Involviertheit mit den Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens oder im Kontext von Kritik. Gelacht wird, wenn man selbst Angst und Sorge ausdrückt (z. B. Gespräch 2 [211], Gespräch 5 [175]), aber auch wenn andere dies tun (Gespräch 1 [853]). Gelacht wird beim Anbringen von Kritik (z. B. Gespräch 3 [28], Gespräch 5 [78]), um Kritik, die einem entgegengebracht wird, zu entschärfen (z. B. Gespräch 5 [102]), aber auch um die Verlegenheit zu überspielen, wenn einem Trost entgegengebracht wird (z. B. Gespräch 1 [81]). Gelacht wird bei eigenem Unwissen, Inkompetenz oder Versäumnissen (z. B. Gespräch 1 [587–588], Gespräch 2 [102], Gespräch 4 [556], Gespräch 5 [58]). Gelacht wird auch, wenn man etwas weiß oder gut gemacht hat – möglicherweise um sich von dem Eindruck zu distanzieren, man sei fleißig, kompetent oder den anderen Gruppenmitgliedern überlegen (z. B. Gespräch 1 [339], Gespräch 5 [2, 187]). Und gelacht wird, wenn die Gruppenmitglieder sich darüber unterhalten, welche Möglichkeiten es gibt, eine Fristverlängerung zu erzielen (Gespräch 2 [520], Gespräch 5 [223–224]). In keinem Fall ist das Lachen bloßstellend oder feindselig, oft eher verlegen, die eigenen oder fremden Aussagen abmildernd.

Zudem gibt es Momente, wo das Wiedererkennen von eigenen Verhaltensweisen oder Emotionen belebend wirkt. In Transkriptauszug 87 führt der Austausch über das Vorgehen eines Mitglieds dazu, dass das Wiedererkennen der eigenen Schreibstrategie (Notizenmachen) in den Berichten der anderen bestärkend wirkt.

Transkriptauszug 87: „(lacht) Oh (lauter, gedehnt) ja (wieder normal) ich auch!“ – Gespräch 1 [815–830]

Teresa: Seid ihr auch so müde?

Kerstin: Ja, ja, richtig.

Jana: (unv., Nebengeräusche) Was ich schreiben muss oder noch machen muss, was ich noch organisieren muss und dann (...) kann ich einfach nicht schlafen.

- Kerstin: Ja, Ja! ich d\ ich denke auch, ich bin müde und dann kommen mir aber so viele Gedanken rein, dann drehe ich mich immer rum und denke, das kann doch nicht sein und kann es auch nicht abschalten (...) und dann kommen dir so viel Sachen, was du eigentlich machen müsstest und noch nicht geschafft hast an dem Tag zum Beispiel.
- Teresa: Hm-
- Jana: Ja.
- Kerstin: Oder dann fallen mir plötzlich Sachen ein, zu welchem Punkt ich was schreibe und formuliere (...) dann formuliere ich es schonmal im Kopf aus-
- Teresa: (mit hoher Stimme, gedehnt) Ja!
- Kerstin: Während ich im Bett liege und eigentlich schlafen will-
- Teresa: Und dann hole ich schnell mein Handy und (...) gebe es in die Notizen ein-
- Kerstin: (lacht) Oh (lauter, gedehnt) ja (wieder normal) ich auch!
- Teresa: Voll bescheuert. (beide lachen)
- Kerstin: Und weil am nächsten Tag wird mir diese Formulierung so nicht mehr einfallen. (lacht)
- Teresa: Ja, das ist echt so, ich schreibe es immer im Handy dann auf.
- Kerstin: Ja-

Die drei Schreibgruppenmitglieder beschreiben eine Situation, die sie gleichermaßen kennen: schlaflos im Bett liegen und an die zu schreibende Arbeit denken. Auffällig ist, wie jeweils die nächste sprechende Person genau da aufgreift, wo die andere aufgehört hat und sie somit gemeinsam die Situation konstruieren. Inhaltlich tauschen sich Kerstin und Teresa darüber aus, dass ihnen häufig gute Einfälle eher nicht dann kommen, wenn sie am Schreibtisch um Formulierungen ringen, sondern z. B. nachts, wenn sie müde, aber aufgedreht die Ereignisse des Tages und anstehende Aufgaben Revue passieren lassen. Die klassische Empfehlung aus der schreibdidaktischen Ratgeberliteratur (z. B. Pyerin, 2019), beim Verfassen von schriftlichen Arbeiten parallel ein Schreibjournal zu führen, setzen die Studierenden mit ihrem Smartphone um, das ohnehin parat liegt („Und dann hole ich schnell mein Handy und (...) gebe es in die Notizen ein.“). Beide Studierenden bestätigen sich hier in ihrem Vorgehen, die dritte Anwesende, Jana, hat die Gesprächssequenz mit ihrem Bericht begonnen, trägt dann aber nichts weiter dazu bei. Die hohe Stimmlage und das Lachen der beiden erfahreneren Studentinnen lässt die Schlussfolgerung zu, dass hier für die Erstsemesterin extra emphatisch aus der eigenen Schreibpraxis berichtet wird. Aber auch die beiden sprechenden Studentinnen selbst wirken erfreut, dass sich ihr Verhalten in dem der Kommilitonin spiegelt. Hervorzuheben ist auch, dass Schreiben hier nicht problematisiert wird, sondern die Schreibgruppenmitglieder von Erfolgsmomenten berichten.

Der Nutzen der Schreibgruppe wird zuweilen auch explizit ausgedrückt. So lobt Leyla in Transkriptauszug 88 die Schreibgruppe. Sie empfindet es so, dass sie nun potenziellen Zugriff auf das gesammelte kollektive Wissen der Gruppe hat, das ihr in-

dividuelles Wissen übersteigt. Dies gebe ihr ein Gefühl von Sicherheit. Durch die superlativische Partikel *total* (mit der üblichen Längung des [a]) und die entsprechende Intonation wird die Gefühlsqualität deutlich.

Transkriptauszug 88: „finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut“ – Gespräch 2 [373]

Leyla: (unterbricht) Ehrlich gesagt finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut, weil ich fühle mich jetzt ein wenig sicherer, ich weiß wir können uns gegenseitig helfen. Und ähm vielleicht weiß ich ja ein paar Sachen, die ihr nicht wisst und andersrum und-

Diese und andere Gefühlsäußerungen in den Schreibgruppengesprächen sind insofern interessant, als sie auf ein verbreitetes Bedürfnis hinweisen, dem die Gruppenarbeit ein Stück weit entgegenkommen kann: Teilnehmende suchen in der Gruppe nicht nur sachlich-informative Hilfe, sie schätzen auch die emotionale Stützung, ein – möglicherweise diffuses – Gefühl von Aufgehoben-Sein. Um das herzustellen, verlassen die Studierenden immer wieder einmal die sachliche Ebene und drücken ihre Gefühle aus, ob Angst, Zweifel, Abneigung oder auch Freude über geteilte Erfahrungen.

5.3.3.3 Empfehlungen und Ratschläge

Ratschläge, in denen ein Schreibgruppenmitglied eine bestimmte Handlungsweise als präferiert für die andere Person hervorhebt, kommen in den beobachteten Gesprächen insbesondere im Zusammenhang mit Text-Feedback vor, vor allem, wenn es um sprachliche Fragen geht. Es scheint aber in der Gruppenumgebung weniger naheliegend, mit individuellen Ratschlägen hervortreten; die Studierenden entwickeln eher Vorschläge, die sich durch größere Unverbindlichkeit auszeichnen. Als sprachliche Form wird auffällig oft der Konjunktiv gewählt: „Ich würde ...“.

Transkriptauszug 89 illustriert einen typischen Ratschlag im Rahmen des Text-Feedbacks für Leyla, und zwar den einen Punkt zu setzen, um einen – in ihren Augen – übermäßig langen Satz aufzuteilen. Sie kündigt bereits vor dem Ratschlag an, dass sie Kritik an Leylas Satzeinteilung („Satzstellung“) hat und bringt dann einen Satz als Beispiel, der, genauer betrachtet, eine durchschnittliche Satzlänge aufweist. Ihrem Urteil („zu lang“) verleiht sie Nachdruck durch das Adjektiv „total“.

Transkriptauszug 89: „Da würde ich schon einen Punkt machen“ – Gespräch 3 [20–21]

Maria: Genau, weil das war, das war das hauptsächliche Ding, ich finde, das ist alles ähm ordentlich und, und sauber und macht auch Sinn, wenn man das durchliest, nur die Satzstellung, also du kannst es auch gern haben, du darfst es auch mitnehmen, ich habe es da angeschrieben. Weil ähm zum Beispiel schreibst du hier: „Die Materie der Bachelorarbeit besteht darin, neue Ansätze der Kundenbetreuung im Omni-Channel Commerce herauszufinden und festzustellen, wie sie zukünftig besser umgesetzt werden können“. Da würde ich schon einen Punkt machen, weil den ersten Satz, den finde ich sehr, der ist total lang.

Leyla: Okay, alles klar.

Auch Vorschläge, also unbewertete Empfehlungen (siehe Kapitel 4.6.2.4.2), kommen in den Schreibgruppengesprächen, insbesondere im Zusammenhang mit Text-Feedback häufig vor, aber auch wenn die Schreibgruppenmitglieder konkret nach einer Lösung für ein Problem fragen. In Transkriptauszug 90 bittet Leyla ihre Gruppe um Unterstützung bei der Strukturierung einer Textpassage. Sie möchte Vor- und Nachteile darstellen und fragt sich, ob die Leserschaft wohl verstehe, dass später noch die Nachteile folgen, wenn sie erst einmal mit den Vorteilen beginnt oder ob sie das vorab erwähnen soll. Es geht demnach darum, – auch wenn ihr das Wort unbekannt ist – einen Advance Organizer einzusetzen.

Transkriptauszug 90: „dann würde ich einen kurzen Verweis“ – Gespräch 3 [46–52]

- Leyla: Genau, genau. Also, da wollte ich erst mal die Vorteile und danach, findet ihr das blöd? Sollte man, denkt ihr, das gleich machen? Was hält ihr davon?
- Nikola: Ich weiß nicht, es kommt darauf an, ob die Nachteile relevant sind für das Thema, ob man die gleich vorab wissen muss oder nicht.
- Leyla: Deswegen habe ich das halt unten geschrieben, aber die Frage ist auch, ähm wie das halt ankommt, ne.
- Nikola: Also, wenn es da besser dazu passt unten, dann würde ich es unten lassen, aber wenn du die ähm (...)
- Leyla: Gleich wissen sollen, dann?
- Nikola: Also ich finde, wenn du hier Vorteile erläuterst, dann würde ich einen kurzen Verweis, ein, zwei Sätze machen, dass die Nachteile Unterkapitel so zu folgenden dann behandelt werden. Nicht, dass dann die Frage kommt: Ja, und was ist mit den Nachteilen? (.) Also, kurz bloß im Text darauf verweisen, dass man auf die schon noch eingeht, aber halt an anderer Stelle. (.)
- Leyla: Alles klar. Okay, habe ich mir notiert.

Maria antwortet zunächst mit einem Kriterium, das nicht ganz passt, weil davon abhängt, ob die Nachteile sofort statt weiter unten behandelt werden („es kommt darauf an, ob die Nachteile relevant sind für das Thema“). Dann versteht sie die Frage richtig, gibt den passenden Ratschlag („dann würde ich einen kurzen Verweis, ein zwei Sätze machen“), begründet ihn noch mit der Berücksichtigung der Leser:innen und gibt am Ende noch eine knappe Handlungsanleitung für Leyla. Diese bestätigt die Nützlichkeit der Empfehlung und die Bereitschaft zur Umsetzung.

Der nächste Ausschnitt zeigt einen deutlich direkteren Umgang zweier erfahrener Studierender mit der dritten Teilnehmerin im ersten Semester. Einige der verwendeten Direktiva sind deutlich als Empfehlung zu erkennen, in anderen Fällen eröffnet die Sprecherin eine Handlungsoption. Letzteres tritt z. B. in den Varianten auf, die eine Empfehlung mit „oder“ explizit als Handlungsalternative einleiten, wie es Kerstin in Transkriptauszug 91 tut. Jana, die Erstsemesterin stellt den beiden Studentinnen

ihrer Schreibgruppe, die bereits im 7. Semester studieren, die Frage, ob die Formulierung ihrer Fragestellung, die eigentlich zwei Fragen enthält, so akzeptabel ist.

Transkriptauszug 91: „Na, oder Du schreibst ähm (...) Ungleichheiten“ – Gespräch 1 [803–813]

- Jana: Ungefähr. (...) Aber darf ich das, die Fragestellung so aufteilen? Oder muss ich die so übern\ also-
- Teresa: Wie\ was hast Du denn jetzt geschrieben?
- Jana: Also ich habe jetzt 'Welche Ungleichheiten zwischen Mann und Frau auf dem deutschen Arbeitsmarkt gibt es und welche Handlungsfelder ergeben sich für die Soziale Arbeit?' Kann ich da schon zwei draus machen? Oder muss ich das? Weil ich habe da ja, wenn ich es aufteile in der Gliederung, habe ich ja quasi zwei Fragestellungen. Die ich so einzeln-
- Kerstin: Na, oder Du schreibst ähm (...) Ungleichheiten am sozialen\ ähm (...) am Arbeitsmarkt zwischen Mann und Frau (gedehnt) ähm (...) (wieder normal) also wie so einen Titel, und dann welche blablabla gibt es. Da musst du ja trotzdem die verschiedenen Formen auf\ aufzählen. Oder?
- Jana: Mh ja-
- Kerstin: Du kannst ja als Schlagbegriff diese Ungleichheit und dann, was alles (unv. Jana und Kerstin reden gleichzeitig) wie lang deine Arbeit ist, ist, was da dann für Handlungsmöglichkeiten gibt. Oder?
- Teresa: Ja. Also würde ich jetzt sagen.
- Kerstin: Weil es ja das Thema ist: Die Ungleichheiten auf dem deutschen Arbeitsmarkt und dann musst ja erstmal die Theorie dazu-
- Jana: Ja.
- Kerstin: Erstmal die Ungleichheiten an sich beschreiben, um dann zu sagen, was man dagegen machen kann.
- Jana: Ja. (...) Mhm.

Der Ausschnitt ist ein Beispiel für Diskurse, in denen zunächst eine Art spontanes Brain-storming entsteht, bei dem die potenziellen Ratgeberinnen ihre Ideen abgleichen. Im positiven Falle führt das, wie hier, zu einem gemeinsam ausformulierten Ratschlag. Kerstin schließt an Teresas Vorschlag mit einem weiterführenden Vorschlag an, der mit der Formulierung „Du kannst ja“ eingeleitet wird. Im weiteren Verlauf bringt sie eine alternative Formulierung für den Titel „Ungleichheiten am sozialen Arbeitsmarkt zwischen Mann und Frau“ und versucht sich an einer Gliederung der Arbeit. Es fällt auf, dass die beiden der jüngeren Kommilitonin relativ direktiv gegenüber treten, dass sie also ihre Empfehlungen weniger vorsichtig und relativierend vorbringen, als das in den sonstigen Gesprächen üblich ist.

Ein weiterer, diesmal ungefragter, Vorschlag kommt in Transkriptauszug 92 vor. Gleich zu Beginn des Schreibgruppentreffens erwähnt Danielle, dass sie sich von ihrer Betreuungsperson eine klare Aussage erhofft, wie sie die Ergebnisse ihrer qualitativen

Inhaltsanalyse in den Text integrieren kann. Sie wünscht sich, dass sie die Aussagen nicht zitieren muss, sondern das durch die Interviews gewonnene Wissen in den Text einfließen lassen kann. Sieglinde gibt ihrer Hoffnung recht; Martina interpretiert Danielles Unbehagen als Vorbehalt gegen die verwendete Methode und verweist auf Alternativen zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Sieglinde unterstützt Martinas Vorschlag, die abschließend die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sogar als „die schlimmste“ von allen bezeichnet. Beide begründen ihre Abwertung nicht und es erfolgt keine Klärung, ob und warum Danielle einen Methodenwechsel vornehmen sollte. Transkriptauszug 91 illustriert also eher ein unproduktives, erfolgloses Ratgeben. Die alternative Handlungsoption wird nicht bis zu einer Empfehlung ausgearbeitet.

Transkriptauszug 92: „du kannst ja die Analyse auch anders machen“ – Gespräch 5 [5–9]

Danielle: Ja, vielleicht sagt sie: ‚Nein, das brauchen wir nicht machen, es reicht, wenn Sie Ihre Aussagen einfach im Text verbauen.‘ Das wäre die schönste Antwort, die es geben könnte-

Sieglinde: (unterbricht) Glaube ich aber auch.

Martina: Aber du kannst ja, du kannst ja die Analyse auch anders machen, ich denke, du musst sie ja nicht nach dieser Mayring Methode machen- (unv.)

Sieglinde: (unterbricht) Ja eben, es gibt nämlich verschiedene Methoden. Es gibt ja nicht nur die nach Mayring.

Martina: Ja, das ist ja die Schlimmste.

Ein großer Teil der Ratschläge und Empfehlungen zeichnen sich sprachlich durch relativierende Einkleidung aus, die Sprecher:innen geben sich Mühe, nicht direktiv zu erscheinen. In Transkriptauszug 93 wird das bei Leyla zunächst durch die einleitende Konjunktiv-Konstruktion geleistet. Sie entwirft einen Handlungsplan stellvertretend für Nikola. Mit „ich denke mal“ kennzeichnet sie ihren Gedanken als vorläufig. Am Ende richtet sie noch eine Vergewisserungsfrage an die Gruppe „was sagt ihr?“ und, als wäre das noch nötig, schiebt sie ein Statement nach, in dem jedes Wort zur Relativierung des Ratschlags beiträgt („Wäre halt jetzt meine Meinung“).

Transkriptauszug 93: „Wäre halt jetzt meine Meinung“ – Gespräch 2 [127–129]

Leyla: Hast du deinen Betreuer gefragt wie du das händeln kannst?

Nikola: (unterbricht) Ne habe ich noch nicht, weil ich habe jetzt beim letzten Termin da\ ich weiß nicht, ist irgendwie untergegangen. Ich habe vergessen zu fragen, aber so (..) Wenn das jetzt auf Deutsch wäre, dann wäre das nicht so das Problem\ aber auf Englisch? (..) Ich bin mir da unsicher-

Leyla: Also ich würde an deiner Stelle meinen Betreuer\ also deinen Betreuer in dem Fall eine E-Mail schreiben und die Situation schildern und wie er das\ oder sie halt das haben möchte und mich nach dem orientieren. Ich denke mal es gibt Betreuer, die sagen ‚Ja ich will es unbedingt haben‘ und die

anderen sagen wiederum ‚Ne, das reicht schon wenn du jetzt nur die eine Quelle angibst, auf die sich die halt bezogen haben‘. (.) Aber ich weiß jetzt nicht was sagt ihr? (4 s) Wäre halt jetzt meine Meinung-

Der oben beschriebene hohe sprachliche Aufwand überrascht deshalb, weil Leyla sich mit ihrem Ratschlag nicht exponiert und der Kritik aussetzt, im Gegenteil: Die Betreuungsperson fragen ist quasi ein Standard-Ratschlag. Mit der formelhaften Wendung „Wäre jetzt halt meine Meinung“ gibt sie kund, dass sie zu diesem Thema nichts mehr beizutragen hat.

In Transkriptauszug 94 kritisieren Martina und Sieglinde ein längeres direktes Zitat, das Danielle in ihren Text eingefügt hat, als zu lang.

Transkriptauszug 94: „und dann ähm zeigst du, dass du selber irgendwo auch nachgelesen hast“ – Gespräch 4 [245–249]

Martina: Genau, Wächteramt, das war das gleiche, und dann Hausbesuch (...) Also wenn das so drinsteht, dann musst du das auch nehmen, also du selber darfst ja nicht einfach irgendwelche Dinger reinbauen, oder? Weil das \ genau, das weißt ja nicht, okay.

Sieglinde Ja, aber du könntest es ja in eigenen Worten einfach ein bisschen ändern, und dann brauchst du das Zitat nicht mehr, von diesem Herrn ähm-

Danielle: Ja, das ist wirklich auch nur rein, reinkopiert, weil ich das wirklich sehr prägnant und wichtig finde, und da habe ich auch schon dran gedacht, das auszuklamüsern, weil es auch viel zu lang ist als direktes Zitat, definitiv. Das ist viel zu lang.

Martina: Wenn, dann machst du dann einfach einen Block. Also wenn, wenn es wirklich, da kann man es ein bisschen besser (...) Ist auch, finde ich, so fürs Bild recht schön, also (4 s). Gut. (...) Da war jetzt nichts, was mir jetzt irgendwie aufgefallen ist. (6 s) (liest) (6 s)

Sieglinde: Oder du schreibst, ähm, es gibt ja mehrere Fälle. Es gibt ja nicht nur den Kevin, es gibt den Fall, also es gibt ja mehrere so Kindsfälle, und dann ähm zeigst du, dass du selber irgendwo auch nachgelesen hast und nicht nur den Kinder- und Jugendbericht zitierst, weil es gibt ja X Bücher unten in der Bib, zu dem Thema. Und ähm das, ja, da denke ich, machst du auch wieder, also einen Eindruck. (4 s) Und wieso war der ein weiterer Anlass? Was war denn noch Anlass?

Auffällig ist hier, dass Sieglinde zweimal einen Rat gibt, der zeigt, dass das Ziel des wissenschaftlichen Arbeitens hier eher ist, bei der Betreuungsperson einen gewissen Eindruck zu vermitteln als sachlichen Notwendigkeiten geschuldet (siehe auch die häufige Thematisierung der Betreuungsperson in den Gesprächen in Kapitel 5.2.5). Zuerst schlägt sie vor, den Wortlaut etwas zu ändern und dann die Tatsache, dass es sich um ein Zitat handelt zu unterschlagen („du könntest es ja in eigenen Worten einfach ein bisschen ändern, und dann brauchst du das Zitat nicht mehr, von diesem

Herrn“). Am Schluss der Passage schlägt sie eine Formulierung vor mit dem expliziten Ziel, einen Eindruck zu machen („und dann ähm zeigst du, dass du selber irgendwo auch nachgelesen hast“, „machst du auch wieder, also einen Eindruck“). Auch Martina ordnet sich bei ihrem Rat der Wirkung nach außen unter. Sie schlägt vor, dass für den Fall, dass Danielle für ein direktes Zitat entscheidet, ein Blockzitat zu machen („Ist auch, finde ich, so fürs Bild recht schön, also“).

Anleitungen, die auch wie Empfehlungen und Ratschläge zu den Direktiven gehören (siehe 4.6.2.4.2) kommen in den beobachteten Schreibgruppengesprächen selten vor. Eine dieser seltenen Anleitungen erhält Kerstin von Teresa in Transkriptauszug 95 zur Technik der Fernleihbestellung. Obwohl an der TH Nürnberg alle Studierenden zu Beginn ihres Studiums von der Bibliothek in eigenen obligatorischen Schulungen aufgeklärt werden, wie die wissenschaftliche Recherche und die Nutzung des elektronischen Bibliothekskatalogs im Allgemeinen und die Fernleihbestellung im Besonderen funktioniert, bleibt dies vielen Studierenden – so auch meine Beobachtungen aus der Lehrpraxis – noch bei der Erstellung der Abschlussarbeit ein Rätsel. In der Anleitung erklärt Teresa Schritt für Schritt, in welchen Fenstern der Oberfläche des Online-Katalogs welche Schaltflächen betätigt werden müssen.

Transkriptauszug 95: „Du loggst dich halt beim OPAC“ – Gespräch 1 [174–190]

- Teresa: Ich habe jetzt auch endlich fünf Bücher über die Fernleihe bestellt-
- Kerstin: Echt? Ich habe das noch nie gemacht (...) Wie funktioniert das?
- Teresa: Das ist eigentlich (...) ich meine (...) total einfach (...) Du loggst dich halt beim OPAC ein (...) und da ist halt irgendwie (...) ‚weitere Datenbanken durchsuchen‘ oder so. Ich meine (unv., Nebengeräusche) (...) wenn es irgendwas nicht findet und bei mir gibt es oft (...) für die es halt nichts gibt und-
- Kerstin: Mhm-
- Teresa: Und (...) dann habe ich das angeklickt und dann kommt 'da und da' kann man das bestellen (...) manche kosten dann was, das war eins-
- Kerstin: Mhm-
- Teresa: Und die schicken einem die Bücher (unv., Nebengeräusche) schreiben eine Mail oder so (...) wann man abholen soll, also (...) zwei Wochen-
- Kerstin: Und (gedehnt) ähm (wieder normal) du hast da einen Suchbegriff eingegeben und zu dem Suchbegriff gab es nix-
- Teresa: Mhm-
- Kerstin: Und dann hast du auf Fernleihe ge (unv., Nebengeräusche)
- Teresa: Nee, da kommt nicht Fernleihe, da kommt (...) irgendwie 'weitere Datenbanken durchsuchen' -
- Kerstin: Das ist doch der, wo halt dann eben nur so ein Text kommt, oder?
- Teresa: Ja.

Teresa: Genau, und da sind so Dinge, die man anklicken kann und da muss man dann halt draufdrücken.

Kerstin: Mhm. Habe ich nie gemacht (lacht)

Teresa: Ich auch nicht.

Kerstin: (lacht)

Kerstin begleitet zunächst Teresas Anleitung mit zustimmenden Gesprächspartikeln, die Interesse signalisieren. Dann wiederholt Kerstin die vielleicht etwas undeutliche Anleitung von Teresa, wodurch zusätzlich klar wird, dass sie interessiert zugehört hat. Klar wird auch, dass sie an der betreffenden Stelle der Softwareoberfläche schon einmal war, aber dann nicht die entscheidende Schaltfläche (die tatsächlich sehr unscheinbar aussieht) betätigt hat.

Fazit: Entsprechend dem Anspruch eines Schreibgruppengesprächs, sich wechselseitig zu unterstützen, ergibt sich in den Gesprächen oft die Bitte um Rat oder Empfehlung der anderen. In einer solchen autonomen Gruppe mit Peers die Rolle einer Beratungsperson zu übernehmen, ist nicht unproblematisch. Zwar teilen alle, die meinen, einen Wissensvorsprung zu haben, dieses Wissen auch mit, wie deutlich wurde. Aber sie tun dies meist nicht einfach sachlich-informativ, sondern nehmen die Pose „Wenn ich du wäre...“ ein. So können sie ihre Empfehlung einer präferierten Handlung deutlich von einer Vorschrift unterscheiden, die die Handlungsfreiheit des anderen beschneiden würde. Dazu passen die vielfachen Relativierungen.

5.3.3.4 Ziele setzen

Eine in den Schreibgruppen häufiger beobachtete lokale Praktik ist der Austausch der Studierenden über Zwischen- und Abgabetermine, allgemeine Ziele und nächste Schritte sowie den tatsächlichen Fortschritt. Dies erfolgt teils auf direkte Frage durch ein anderes Schreibgruppenmitglied, teils im Zusammenhang mit dem Präsentieren von Texten für das Feedback. Durch den Informationsaustausch über die Abgabetermine können die Studierenden einordnen, an welcher Stelle im Schreibprozess das andere Gruppenmitglied aktuell steht und mit welchen Aktivitäten und Herausforderungen es beschäftigt ist. Auch betrifft es die Organisation der Schreibgruppe, da Unterschiede bei den Abgabeterminen dazu führen können, dass einige Mitglieder in der Endphase alleine sind, sofern nicht die anderen Mitglieder trotz Abgabe zu den Treffen kommen. Die Information über die Projekte der anderen Gruppenmitglieder und deren jeweiligen aktuellen Stand erscheint als ein systematisch wichtiger Teil der gemeinsamen Arbeit.

Dies erfordert zunächst, sich nach dem Stand oder dem Abgabetermin des anderen zu erkundigen, womit die Studierenden zudem ihr Interesse an der anderen Person signalisieren. Das zeigt sich in Transkriptauszug 96, wenn sich Leyla nach Stefans Abgabetermin erkundigt. Seine Relativierung („Eigentlich wollte ich“) greift sie prompt auf und zeigt damit, dass sie aufmerksam zuhört und die Zwischentöne wahrnimmt. Er gibt zu, dass es ein anspruchsvolles Ziel ist, in den nächsten zweieinhalb Monaten die Arbeit fertigzustellen. Im späteren Verlauf des Gesprächs (nicht mehr im

Beispiel abgedruckt) stellt sich heraus, dass es in dem Betrieb, in dem er die Masterarbeit schreibt, Probleme gab, die seine Masterarbeit verzögerten, die außerhalb seiner Einflussmöglichkeiten standen. Ausgelöst durch die einfache Frage nach dem Abgabetermin offenbart Stefan bedeutendere Schwierigkeiten mit der Arbeit und den Druck, unter dem er dadurch steht.

Transkriptauszug 96: „Wann war nochmal deine Abgabe“ – Gespräch 2 [106–112]

- Leyla: Wann war nochmal deine Abgabe, jetzt nur zur Orientierung?
- Stefan: Eigentlich wollte ich Mitte März abgeben.
- Leyla: Okay. Ah eigentlich?
- Stefan: Was jetzt sehr sportlich wird, glaube ich. (alle lachen) Weil das sind zweieinhalb Monate für die komplette Arbeit.
- Nikola: Ach stimmt, du hattest aber irgendwie neun Monate Zeit\ oder sechs Monate Zeit, oder wie war das?
- Stefan: Bei der Masterarbeit ist immer, dass man jetzt halt neun Monate eigentlich Zeit hat.
- Leyla: Okay. Also nur, damit wir es wissen. Aber Mitte März wolltest du ungefähr abgeben. Okay-

Der Austausch kann auch dazu führen, dass die Studierenden ihren eigenen Zeitplan reflektieren und dabei entweder seine Machbarkeit oder Schwächen erkennen. So in Transkriptauszug 97, in dem sich Teresa und Kerstin über Kerstins Zeitplan und zugleich über ihren Fortschritt unterhalten. Die Passage beginnt mit Kerstins Auskunft über ihre aktuelle Seitenzahl, woraufhin Teresa überrascht nachfragt und dann fragt, wann Kerstin mit der Arbeit begonnen hat. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Teresa die Information eher einholt, um sich zu vergleichen, da sie auf Kerstins ausweichende Antwort mit ihrer eigenen, aktuellen Seitenzahl antwortet. Kerstin ihrerseits wird im Gespräch klar, dass der von ihr angestrebte Zeitplan wohl nicht einzuhalten ist. Teresa hält erst dagegen, indem sie nachfragt und versucht, ihre Zweifel zu zerstreuen, stimmt ihr aber schließlich zu. In der gesamten Passage verwendet Teresa Kerstin gegenüber einerseits interessierte, empathische Nachfragen und Kommentare, schiebt dann aber immer wieder auch ihre eigene Situation ein. Es lässt sich wohl konstatieren, dass sie hier zweierlei Zwecke verfolgt: die Unterstützung der Kommilitonin und den Abgleich mit der eigenen Situation.

Transkriptauszug 97: „das ist ja überhaupt nicht schaffbar“ – Gespräch 1 [69–91]

- Kerstin: Ich habe jetzt zweiundzwanzig Seiten. (...)
- Teresa: Aber (...) was hast Du?
- Kerstin: Zweiundzwanzig Seiten.
- Teresa: Was? Wann hast Du eigentlich angefangen?

- Kerstin: Weiß nicht so genau (...) Ich habe halt immer mal wieder (...) Entwicklungspsychologie ist halt sauviel-
- Teresa: Hm, ja, ich habe jetzt zwölf (...) also zwölf und eine viertel Seite-
- Kerstin: Für mich war des jetzt grade irgendwie total unrealistisch, dass ich da am siebten abgeben-
- Teresa: Dass du was?
- Kerstin: Dass ich am siebten abgeben möchte. Oder halt in dem Zeitraum.
- Teresa: Wieso unrealistisch? Hä, ich habe weniger-
- Kerstin: (unterbricht) Ja, weil ich halt denke, ich habe noch so viel (...) vor mir (flüstert) keine Ahnung (lacht)
- Teresa: (unterbricht) Das ist Quatsch-
- Kerstin: (lacht)
- Teresa: Hey, wenn man das nicht mal angemeldet hat, ist man doch nicht (...) Ich meine, dann (...) nach der Anmeldung fängt ja erst für mich das Schreiben so richtig an, also werde ich jetzt am sieb-
- Kerstin: Ja, scheinbar nicht-
- Teresa: Und dann drei Monate.
- Kerstin: Ja (.) Ja, gut, aber ich muss ja-
- Teresa: (unterbricht) Ich habe jetzt halt über zwei Wochen zwei\ zwölf Seiten oder so gemacht.
- Kerstin: Ich würde halt dann jetzt (...) theoretisch müsste ich mir jetzt den Plan machen, dass ich jetzt bis im Dezember den Theorieteil abschließe-
- Teresa: Mhm-
- Kerstin: Und dann, äh, im Januar die Befragung mache, anschließend daran dann das Modulhandbuch und dann eben noch Zeit habe, um das zu drucken und halt Korrektur lesen. Das ist eigentlich schon der Plan, weil anders ist das ist ja überhaupt nicht schaffbar.
- Teresa: Ja.
- Kerstin: Ja. Und sie will, dass ich dann-
- Teresa: (mit tieferer Stimme) Guter Plan (.) (lacht)

Auch an anderen Stellen wird deutlich, wie das Sprechen über den Zeitplan oder den Fortschritt der Arbeit eine Neubewertung der Lage erlaubt. Indem sich die Studierenden über ihr Vorankommen austauschen, vergegenwärtigen sie sich den Zeitplan und ihnen wird klar, ob sie so weitermachen können wie bisher oder etwas verändern müssen. Zugleich setzt es die Studierenden unter Druck, weil sie – auch wenn die Arbeiten und der Kontext nicht vergleichbar sind – das Vorankommen des anderen als Maßstab und gelegentlich als Ansporn nehmen.

In Transkriptauszug 98 thematisiert Teresa den Druck, den es bei ihr ausgelöst hat, als sie im Verlauf der vorherigen Passage erfahren hat, wie weit Kerstin mit ihrem Text bereits ist. Sie beruhigt sich selbst, indem sie sich daran erinnert, wo sie im Prozess steht, nämlich bei der Erarbeitung der Theorie. Kerstin versucht zusätzlich zur Beruhigung beizutragen, indem sie darauf verweist, dass bei ihr – Kerstin – noch die Datenerhebung ansteht und sie deshalb schnell vorankommen muss.

Transkriptauszug 98: „ich bin einfach langsamer“ – Gespräch 1 [693–690]

Teresa: Aber ich glaube, ich stresse mich jetzt nicht mit (.) ähm (.) weil ich (.) vorhin war ich ja schon ein bisschen verwundert, weil du schon so viel hast.

Kerstin: (lacht) Ich habe halt viel geschrieben.

Teresa: Ich kann jetzt halt noch nicht so viel schreiben, weil ich dann halt noch dieses ganze Praktische noch nicht habe.

Kerstin: Ja. (...)

Teresa: Und ich kann nichts Praktisches befragen, wenn ich nichts-

Kerstin: Stimmt.

Teresa: Theoretisches weiß (lacht) (...) ich bin einfach langsamer irgendwie-

Kerstin: Vielleicht ist das dann bei dir auch nicht (gedehnt) so (..) (wieder normal) weißt, ich glaube, ich habe im Januar nochmal richtig Stress mit dem Fragebogen (unv., murmelt)

Eine weitere typische lokale Praktik der beobachteten studentischen Schreibgruppen scheint es zu sein, dass die Studierenden – meist am Ende einer Sitzung – ihre Ziele bis zum nächsten Mal formulieren. Dazu werden in der Regel Kommissive benutzt (siehe Kapitel 4.6.2.4.2).

In den Schreibgruppengesprächen kommen als Kommissive häufig Ankündigungen vor. Der Zweck einer Ankündigung ist es, die Adressatin „auf künftige Handlungen im Nah- oder Fernbereich zu orientieren, für die der Sprecher einen Plan schon ausgearbeitet hat und die er realisieren will“ (Zifonun et al., 1997, S. 150). In Transkriptauszug 99 fragt Leyla Stefan, welche Ziele er sich setzt. Seine Formulierung „hoffe, dass ich da auch schon was geschrieben habe“ macht deutlich, dass er mit dem halben Versprechen, mehr als die Gliederung fertigzustellen, sich selbst ein wenig die Messlatte hochsetzt, um sich zu motivieren. Die anderen lachen, vermutlich weil sie wissen, wie schwierig es ist, die selbst gesteckten Schreibziele einzuhalten.

Transkriptauszug 99: „ich habe dann auch meine Gliederung fertig“ – Gespräch 2 [324–325]

Leyla: Wie sieht es dann bei dir aus? (unv.) bis zum nächsten Mal?

Stefan: Ja ich habe dann auch meine Gliederung fertig und dann (.) hoffe ich, dass ich da auch schon was geschrieben habe. (alle lachen)

Bereits in Kapitel 5.3.2.1 konnten wir sehen, wie sich Beratung kollaborativ konstruiert, d. h. mehrere Schreibgruppenmitglieder eine Person beraten, und zwar durchaus im Sinne einer systemischen Beratung, die u. a. mittels aktiven Zuhörens, Fragen und Paraphrasieren versucht, die Ratsuchende dabei zu unterstützen, selbst Lösungen zu erarbeiten. Diese Beratung ist wechselseitig, wobei die Mitglieder dabei abwechselnd die Rolle der Ratsuchenden und der Beratenden einnehmen können. Intuitiv nutzen sie durchaus Techniken der nicht-direktiven Gesprächsführung. Zugleich sind sie nicht sparsam beim Erteilen von Rat- und Vorschlägen. Anders als in einer professionellen Beratung (auch Schreibberatung) erfolgen diese Techniken nicht gezielt und nicht im Rahmen eines bewusst geplanten Beratungsgesprächs mit Beratungsschwerpunkt. Problematisch ist möglicherweise, dass anders als bei einer Schreib-Peer-Beratung durch ausgebildete Tutor:innen die Mitglieder hier teilweise recht direktiv agieren, und zwar mit eher privaten Geschmacksfragen und Einstellungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, die eher tendenziös sind, als dass sie den Geist von Wissenschaftlichkeit vermitteln.

5.4 Gesprächstyp ‚Autonomes akademisches studentisches Schreibgruppentreffen‘

Aus den im Vorherigen vorgestellten Ergebnissen zu Inhalten und sprachlichen Handlungen liefere ich nun erstmals eine Skizze des Gesprächstyps „Autonomes akademisches studentisches Schreibgruppentreffen“. Dabei nehme ich Bezug auf die Gesprächstypologisierung nach Henne und Rehbock (2001, S. 27). Vor der Beschreibung des Gesprächstyps muss einschränkend daran erinnert werden, dass spontane mündliche Texte von Performanz- und Störfaktoren geprägt sind (Adamzik, 2001, S. 1472). Auch muss im Gespräch als interaktives Projekt mehrerer Kommunikationspartner:innen nicht unbedingt ein geteilter Zweck vorliegen. Selbst wenn das Endergebnis des in actu vollzogenen Aushandlungsprozesses den Intentionen der Teilnehmer:innen entspricht, enthält es doch Spuren dieses „mehr oder minder mühsamen Prozesses“ (ebd., S. 1274). Kurz gesagt, natürliche Gespräche, die sich ja nur in freier Wildbahn beobachten lassen, sind niemals „sortenrein“ (ausführlich zu den Schwächen von Gesprächstypologien siehe Adamzik, 2002). Dennoch zeigt die Analyse, dass und wie sich in den Gesprächen der studentischen Schreibgruppentreffen typische Strukturen entwickeln, die nicht von außen vorgegeben oder von den Teilnehmer:innen geplant sind, sondern sich jeweils diskursiv (lokal) herstellen.

Studentische autonome akademische Schreibgruppengespräche sind diejenigen Gespräche, die stattfinden, wenn sich eine Gruppe Studierender mit dem gemeinsamen Zweck trifft, sich wechselseitig beim Verfassen der Abschlussarbeit zu unterstützen. Damit handelt es sich um kopfarbeitsorientierte natürliche, aber arrangierte (nicht spontane) Gespräche.

Das, was die Schreibgruppengespräche spezifisch charakterisiert, ist die Konstellation der Gesprächspartner:innen und die Art ihres Umgangs miteinander. Es sind

Gruppengespräche in einer Kleingruppe, bei der sich alle Gruppenmitglieder in der gleichen Situation befinden. Alle Teilnehmenden sind Studierende der gleichen Hochschule, teils im gleichen Studiengang. Der Bekanntheitsgrad untereinander variiert von unbekannt (haben sich erst im Rahmen der Schreibgruppe kennengelernt), flüchtig bekannt (kennen sich als Kommiliton:innen) bis bekannt (wenn sie sich freundschaftlich verbunden sind). Sie befinden sich an verschiedenen Stellen im Prozess des Verfassens einer wissenschaftlichen Prüfungsstudienarbeit, meist der Abschlussarbeit. Die Gruppenmitglieder sind auf der gleichen Hierarchieebene zu verorten, so dass ihre Kommunikation als symmetrisch zu bezeichnen ist, niemand ist qua Rolle übergeordnet¹¹².

Die Gespräche weisen direkte, narrative und diskursive Phasen auf. Die Gespräche haben insofern direkten Charakter, als sie „andere Handlungen bewirken oder vorbereiten“ (Henne & Rehbock, 2001, S. 30). Narrativ sind sie, insofern es darum geht „überhaupt in einen sprachlichen Kontakt zu kommen, um etwas und damit sich mitzuteilen“ (ebd., S. 30). Diskursiv sind sie in denjenigen Phasen, in denen „Geltungen und Normen problematisiert werden“ (ebd., S. 30). Die Verteilung der Anteile ist je nach Schreibgruppengespräch unterschiedlich.

Tabelle 14: Phasen von Schreibgruppengesprächen

Gesprächseröffnung	Gesprächs-„Mitte“	Gesprächsbeendigung
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Metaphase • Klärung organisatorischer Fragen zum Treffen • Bei Ersttreffen, Veränderungen oder Konflikten auch Klärung organisatorischer Fragen zur Schreibgruppe allgemein 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielorientierte Kooperation zum Zweck der wechselseitigen Unterstützung bei der Abschlussarbeit • Text-Feedback-Session: <ol style="list-style-type: none"> 1) Gruppenmitglieder geben der Reihe nach Feedback; 2) Gruppe geht den Text abschnittsweise gemeinsam durch • Austausch: <ol style="list-style-type: none"> 1) Abarbeiten von vorbereiteten Fragen 2) Loses Mäandern von Themen • Kollegiale Schreibberatung in der Gruppe: Problemdarstellung und gemeinsame Klärung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele formulieren bis zum nächsten Treffen • Terminfindung für nächstes Treffen • Explizite Beendigung des Treffens

Das Verhältnis von Kommunikation und nicht sprachlichen Handlungen (nach Henne & Rehbock, 2001, S. 31) ist in den Schreibgruppen vorwiegend *apraktisch*, also entlastet von gesprächsbegleitenden außersprachlichen Handlungen; durchaus aber auch *empraktisch*, wenn begleitend am Text gearbeitet wird, sei es beim Geben von Text-Feedback oder beim gemeinsamen Nebeneinander-Schreiben. Die Teilnehmer:innen sind auf das Gespräch speziell vorbereitet, z. B. indem sie die Texte der anderen gelesen, sich schriftliches Feedback zu diesen Texten notiert und/oder sich Fragen überlegt haben.

Die Gespräche dauern in der Regel zwischen ein und zwei Stunden. Typisch ist die zeitliche Begrenztheit des Gesprächs, die Gruppe hat vorab die Dauer des Ge-

¹¹² Es sind aber durchaus Gruppen denkbar, die durch eine Tutorin angeleitet wären, die dann ebenfalls eine Studierende wäre, sich aber aufgrund ihrer Rolle auf einer anderen Hierarchieebene befände.

sprächs festgelegt. Sie finden an einem Ort an der Hochschule statt, den die Gruppe dafür ausgewählt hat. Die Gespräche sind nicht-öffentlich – die Gruppe ist unter sich, das Gespräch wird nicht von anderen mitgehört. Die beobachteten Gespräche sind als Nahkommunikation einzuordnen, genauso ist eine (online vermittelte) Fernkommunikation denkbar. Inwieweit sich die diskursiven Praktiken dann unterscheiden, ist in zukünftiger Forschung festzustellen.

Die Analyse zeigt, dass die Inhalte der Gespräche themabereichfixiert (Henne & Rehbock, 2001, S. 27) sind: Sie betreffen nahezu ausschließlich schreibrelevantes Wissen. Insofern sind die Gespräche geeignet, das Wissen der Teilnehmenden in Bezug darauf zu erweitern. Die Themen umfassen alle Teildimensionen der Schreibkompetenz, d. h. die Sprache, das wissenschaftliche Arbeiten einschließlich des Zitierens, die Betreuungsperson, die fachlichen Inhalte der besprochenen schriftlichen Arbeiten und den Schreibprozess. Letzteres umfasst auch Unterthemen, die die Organisation der Schreibgruppe als Teil des Schreibprozesses betreffen. Freizeitthemen werden nicht behandelt.

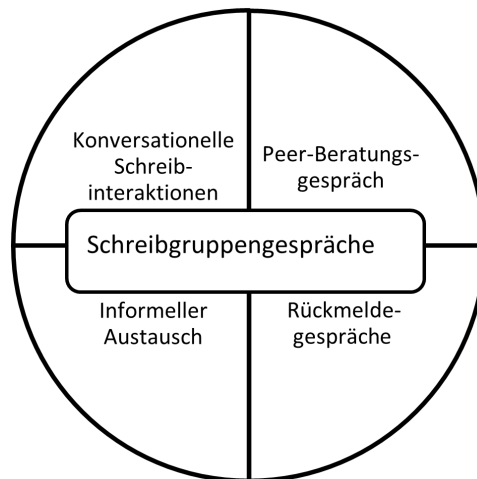


Abbildung 25: In Schreibgruppengesprächen enthaltene Diskursarten

Die Analyse ergibt, dass sich die Gespräche des Korpus – wie die meisten Gespräche (z. B. Henne & Rehbock, 2001, S. 14) – grob in drei Phasen einteilen lassen: Gesprächseröffnung, Gesprächs-„Mitte“, Gesprächsbeendigung (siehe Tabelle 14). Die Gesprächseröffnung umfasst neben der Begrüßung eine Metaphase, in der Organisatorisches zum Treffen geklärt wird. Bei Ersttreffen nimmt dieser Teil einen größeren Zeitraum in Anspruch, da auch allgemein Organisatorisches zur Schreibgruppe an sich geklärt werden muss. In allen beobachteten Gesprächen finden die Teilnehmer:innen schnell ins Gespräch, der Austausch von Floskeln oder verlegenes Schweigen wurden nicht beobachtet.

Die Abschlussphase des Gesprächs ist oft kurz, schon wegen der vereinbarten zeitlichen Begrenzung. Manchmal wird noch Zeit aufgewendet, um einen Folgetermin zu

vereinbaren, sofern das noch nicht in der Metaphase zu Anfang erfolgt ist. Häufig werden Ziele bis zum nächsten Treffen formuliert. In keinem der beobachteten Gespräche wurde Zeit dafür verwendet, das Treffen formal abzuschließen, beispielsweise mit einer Reflexion des Treffens oder Feedback für die Feedbackgeber:innen.

Die Gesprächs-„Mitte“ ist durch zielorientierte Kooperation geprägt. Diese unterscheidet sich je nach den für jeweilige Treffen gewählten Zwecken und damit verbundenen Aktivitäten. Mit Blick auf die Aktivitäten lassen sich naturgemäß Ähnlichkeiten zu verwandten Gesprächstypen feststellen, vor allem zu Rückmeldegesprächen, Beratungsgesprächen, insbesondere Schreibberatungsgesprächen, partiell informellen Austauschgesprächen. Auch konversationelle Schreibinteraktionen, also ein gemeinsames mündliches Arbeiten am Text (siehe Kapitel 3.1) sind enthalten (siehe Abbildung 25).

Als ein Hauptzweck und -inhalt der Schreibgruppentreffen hat sich das wechselseitige Feedback auf unfertige Texte der Teilnehmer:innen erwiesen. Darin besteht eine Gemeinsamkeit mit Rückmeldegesprächen. Die Rückmeldung wird so ernst genommen, dass sie z. T. schon vor dem eigentlichen Treffen erarbeitet wird, um Zeit für die Besprechung zu gewinnen. Außer bei dem geplanten Feedback ergeben sich Kritik und Hinweise zu Texten auch spontan, wenn ein Schreibgruppenmitglied einen frisch erstellten Text austeilte, der per Lesen oder Vorlesen zur Kenntnis genommen wird. Bei diesen Kommentaren lassen sich kritische (im Material häufiger) von bestätigenden und ermutigenden unterscheiden. Das Kommentieren wird sowohl als Pflicht ernst genommen, wie es andererseits auch vielen Feedbackgeber:innen zu gefallen scheint. Es fehlt in den Gruppensitzungen nicht an Vorschlägen. Kritik erfolgt in der Regel konkret am Text und nicht pauschal negativ. Kritik wird häufig verbal und mit Lachen abgemildert, und zwar auf beiden Seiten. Das bedeutet: Die Sprecher:innen achten darauf, dass ihre Kritik möglichst nicht verletzend wirkt. Dazu benutzen sie sprachliche Mittel der Relativierung und versuchen mit Lob, das gesichtsbedrohende Potenzial abzumildern und eine abwehrende Reaktion der Adressat:innen zu verhindern. gleichermaßen nutzen die Empfänger:innen Lachen, betontes Akzeptieren und Danken, um die Kritikerin zu entlasten und ihr Gesicht zu wahren. Dies scheint die Gruppensituation zu entspannen. Kommunikative Aktivitäten zur Ermutigung treten mehrfach auf, darunter fallen Loben, explizites Bestätigen, positive Bewertung. Dies erfolgt meist explizit und generell, an herausgehobener Stelle am Anfang oder am Ende der Feedbackphase bzw. des eigenen Beitrags dazu.

Handelt es sich um eine Text-Feedback-Session, folgt der Ablauf dem Text bzw. den Texten, sofern mehrere besprochen werden. Es zeigen sich zwei verschiedene Vorgehensweisen: 1) Alle Gruppenmitglieder geben der Reihe nach Feedback und folgen dabei der Reihenfolge ihrer vorab getätigten Kommentare, Fragen und Anmerkungen im Text. 2) Die Gruppe geht den Text gemeinsam durch und jedes Gruppenmitglied äußert sich nacheinander zu einem Textteil (z. B. ein Absatz, eine Seite oder ein Abschnitt).

Wenn gemeinsam am Text gearbeitet wird (auch im Rahmen eines Text-Feedbacks möglich), treten konversationelle Schreibhandlungen auf. In diesen Fällen arbei-

ten die Schreibgruppenmitglieder gemeinsam an Formulierungen für den Text eines Mitglieds. Das Formulieren erfolgt mündlich und kollaborativ.

Bringt ein Gruppenmitglied ein größeres Problem auf, verändert sich der Charakter des Gesprächs hin zu einer Art kollegialen Schreibberatung. Das Rat suchende Mitglied erzählt und wird dabei von den anderen Mitgliedern durch Rückfragen und Gesprächspartikeln zum Weitersprechen ermutigt. Die anderen Mitglieder bringen ihr Wissen ein und machen Vorschläge. Lösungen werden gemeinsam erarbeitet. Gemeinsamkeiten mit Beratungsgesprächen generell (vgl. Nothdurft, 1984; Nothdurft et al., 1994; Kallmeyer, 2000) sowie Peer-Tutoring-Beratungsgesprächen im Besonderen (vgl. Grieshammer, 2017b) zeigen sich dann, wenn die Studierenden sich wechselseitig durch aktives Zuhören, Paraphrasieren und Fragestellen dazu bringen, sich mit ihren eigenen Fragen und „Knoten“ im Kopf auseinanderzusetzen und selbst Antworten zu finden – so als würden sie klassische Beratungstechniken anwenden. Mit dem Artikulieren von Emotionen zeigen die Schreibgruppenmitglieder, wie sie mit den erzählenden Mitgliedern mitfühlen und mitgehen. Während in der Peer-Schreibberatung Direktivität verpönt ist und deshalb zwar auftritt, aber eher durch Regiefragen kaschiert wird, werden in Schreibgruppen unverblümt Vorschläge gemacht und Ratschläge erteilt – wenn auch meist durch entsprechende sprachliche Mittel abgemildert.

Über diese beratende Kommunikation hinaus dient das Schreibgruppengespräch dem Austausch über aktuelle und generellere Probleme der einzelnen Mitglieder mit der gestellten Schreibaufgabe. In diesen Situationen bekommt das Gespräch einen eher persönlichen Charakter und ähnelt weitgehend dem natürlichen Gespräch und der persönlichen Begegnung (vgl. Schütte, 2001). Handelt es sich um ein Treffen, bei dem der wechselseitige Austausch im Vordergrund steht, folgt der thematische Ablauf des Treffens vorbereiteten Fragen oder Kommentaren, sofern vorhanden. Aus den Fragen können sich längere Diskussionen entwickeln, bei denen auch andere Mitglieder verwandte Fragen einbringen. Sind keine Fragen vorbereitet, werden Fragen spontan aufgebracht und das Gruppengespräch mäandert von Thema zu Thema.

Da keine moderierende Instanz die Redeanteile kontrolliert, sind sie wie in natürlichen Gesprächen ungleich. Dabei spielen individuelle Voraussetzungen und Vorbereitung eine Rolle, zum anderen die wechselnden Gesprächsrollen in der Gruppe. Ein Gruppenmitglied kann zeitweise moderierende Aufgaben wahrnehmen oder kann als Person, die Feedback erhält, im Mittelpunkt des Gesprächs stehen. In beiden Fällen erhöht sich quasi systematisch der Redeanteil. Damit bestätigen sich Annahmen der Schreibdidaktik, dass die autonome Gruppe eine günstige Bedingung ist, um die Schreibplanung und -praxis in allen ihren Aspekten zum Gesprächsgegenstand zu machen. Den eigenen Text zu präsentieren scheint eine hohe Bereitschaft zu Redebeiträgen zu schaffen. In keinem der Gespräche dominiert allerdings ein Schreibgruppenmitglied den Diskurs; stattdessen wird in allen Gesprächen darauf geachtet, dass die Bedürfnisse aller Mitglieder bearbeitet werden, dass alle das Wort erhalten und gehört werden.

6 Über das Schreiben sprechen – acht Thesen zu autonomen akademischen studentischen Schreibgruppen

Das vorausgegangene Kapitel hat auf Grundlage mikroanalytischer Untersuchungen des Datenmaterials studentische Schreibgruppengespräche wissenschaftlich zugänglich gemacht. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse konnte ich zeigen, über welche – durchweg schreibrelevanten – Inhalte sich Studierende in autonomen Schreibgruppen austauschen. Mithilfe einer funktional-pragmatischen Diskursanalyse erarbeitete ich, wie die Studierenden im Gespräch ihre Treffen organisieren, wie sie Wissen aufbauen und vermitteln und wie sie sich wechselseitig beraten. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der beiden Analysearten zusammengeführt und Schlussfolgerungen gezogen werden. Dafür habe ich acht Thesen über autonome akademische studentische Schreibgruppen formuliert. Diese Thesen werden im Folgenden unter Rückbezug auf die in Kapitel 2 bis 4 diskutierte Literatur ausgeführt.

I Die Mitglieder begreifen die autonome Schreibgruppe als „ihr“ Werkzeug.

Die Ergebnisse der vorgelegten Studie zeigen, dass die Schreibgruppenmitglieder die autonome Schreibgruppe als „ihr“ Werkzeug, als ihr Mittel begreifen. Die Studierenden handeln in den beobachteten Gesprächen durchweg kollaborativ, d. h. ihr Interesse am Erfolg der Gruppe und dem Nutzen für alle Teilnehmenden wird in ihren sprachlichen Handlungen und den gewählten Themen praktisch sichtbar. Die Gruppenmitglieder sind durchgängig bei der Sache: Sie bleiben bei den Themen, konzentrieren sich auf die anstehenden Aufgaben, beziehen sich aufeinander, beantworten Fragen, bearbeiten gemeinsam Probleme. Freizeitthemen sind, anders als bei Nebengesprächen in Schule und Hochschule, nicht Gegenstand der Gespräche. Somit ähnelt die Diskursorganisation in ihrer strengen Themenzentrierung eher der Gruppenarbeit in wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen oder in der Erwachsenenbildung (siehe Sucharowski, 2001, S. 1569).

In Kapitel 3.2.2 habe ich Ergebnisse von z. B. Tyagunova (2017) und Heinzl et al. (2019) referiert, die zeigen, dass Studierende in klassischen hochschulischen Kontexten häufig die Notwendigkeit sehen, sich von Aktivitäten zu distanzieren, indem sie ein fachliches Engagement oder eine inhaltliche Tätigkeit nur vorspielen, dabei prokrastinieren, die Aufgabe abkürzen etc., weil sie damit keinen eigenen Zweck verfolgen und sich vor ihren Kommiliton:innen von den an sie herangetragenen Anforderungen abgrenzen wollen. Anders in den beobachteten autonomen Schreibgruppen.

Hier sind Aufgaben alles andere als eine lästige Tätigkeit, die „in Form des notwendigen Minimums“ (Tyagunova, 2017, S. 258) erledigt wird. Die Studierenden treffen sich selbstständig und freiwillig. Beides gilt auch für ihr gesamtes kommunikatives Handeln. Sie agieren als ernsthafte Teilnehmende und identifizieren sich sichtlich mit ihrer Schreibgruppe.

Nur selten sind in den Schreibgruppengesprächen Spuren des z. B. von Tyagunova (2017) beschriebenen *Being-Student*-Verhaltens zu erkennen. Diese Spuren wurden insbesondere in der Analyse des Lachens auffällig. In solchen Fällen reagieren die Studierenden mit einem verlegenen, abschwächenden Lachen auf Lob oder wenn der Eindruck entstehen könnte, sie wären fleißig und kompetent. Möglicherweise ist es ihnen unangenehm, aus der Gruppe von Gleichen hervorstechen.

Mit dem herausgearbeiteten vorwiegenden Modus des ernsthaften, zielgerichteten Miteinanders konstruieren sich die Studierenden in den Schreibgruppen als (angehende) Akademiker:innen. Was in der autonomen Schreibgruppe zutage tritt, entspricht einem Teilbereich der akademischen Identität¹¹³:

Typically, relationships among academic staff are characterised as ‘collegial’, a notion predicated upon the traditional ‘autonomy’ of the academic. While hierarchies exist, in terms of managerial function, promotional position and what we might term, following Bourdieu (1986), ‘symbolic capital’, they do not involve direct lines of control and can be decentred in the interests of autonomy. The idea of collegiality is often invoked as a desirable goal, one to which many academics are deeply attached. (Boud & Lee, 2003, S. 195)

Entsprechend diesem „desirable goal“ der „collegiality“ kollaborieren die Teilnehmer:innen hier mit dem gemeinsamen Ziel der wechselseitigen Unterstützung. Zur Praxis der Wissenschaft gehört aber andererseits auch die harte Diskussion über Sachthemen, das Geltendmachen von eigenem Wissen und Erfahrung bis hin zu Streit (Eristik)¹¹⁴ und Konkurrenz. Diese zweite Seite akademischer Identität spielt keine Rolle in den beobachteten Schreibgruppen.

Die Autonomie der Gruppe kann als notwendige, aber nicht unbedingt hinreichende Bedingung für die Entstehung eines hierarchiefreien Arbeitsraums gelten. Damit daraus kommunikative Praxis wird, ist erforderlich, dass die Teilnehmer:innen konsensfähige Regeln für die Gesprächsstrukturierung finden. Das scheint in den Gesprächen des analysierten Korpus gelungen zu sein – und zwar ohne, dass diese offen verhandelt wurden. Die Teilnehmer:innen scheinen allesamt nach ungeschriebenen Regeln zu agieren, die alle zu kennen und wertzuschätzen scheinen. Wird diese hierarchiefreie Kommunikation einmal verletzt, was selten vorkommt, korrigieren sich die Teilnehmenden selbst. Eine beobachtbare Wirkung dieser Peer-Situation zeigt sich in

113 Zur Schwierigkeit akademische Identität zu definieren siehe Quigley: “Academic identity is a phrase that is discussed in the Higher Education sector as if it is a fixed and known thing. Academic identity lacks precision in terms of description and cannot therefore be summed up in a few sentences. Rather an explanation of academic identity is sought that attempts to unpick notions of academic ontology (how academics come to be) so as to help form an understanding of how academics might form epistemologies (how academic come to know). Academic identity is complex and is composed of many competing influences. At best one can describe academic identity as a constantly shifting target, which differs for each individual academic.” (2011, S. 21).

114 Vgl. zu der daraus resultierenden speziellen Lernaufgabe beim wissenschaftlichen Schreiben Steinseifer et al. (2019).

den Gesprächspassagen, in denen die Studierenden Gedanken beim Sprechen entwickeln. Offenbar gibt es in den Gesprächen Raum für Unwissen, Unfertiges und Halbwissen. Es wird erkennbar spontan gesprochen, ohne Befürchtung einer Qualitätskontrolle. Dies kontrastiert mit typischen Gesprächen an der Hochschule wie Sprechstunden, in denen sich Lehrende regelmäßig als monologisierende Expert:innen darstellen und die Studierenden häufig zaghaft auftreten, eher zu wenige Fragen stellen, Unwissen zeigen oder unsicher auftreten (Meer, 2000, S. 64 f.). Dazu bilden die Schreibgruppentreffen einen Gegenpol, wie es Grieshammer (2017b, S. 235) auch für die Schreibberatung feststellt.

Indem die Studierenden sich trauen, unsicheres Wissen zu verbalisieren, nutzen sie den von der Gruppe gebotenen Raum, um darin Sicherheit zu gewinnen und vage Gedanken weiterzuentwickeln. So hilft das Erklären der eigenen Inhalte und der gewählten Formulierungen, Erläuterungen im Text zu schärfen und zu vervollständigen. Hierin zeigt sich eine Stärke der Schreibgruppe.

II Autonome Schreibgruppen sind ein Schutzraum für Emotionen und „gar nicht dumme“ Fragen.

Die Schreibgruppen erscheinen als ein sicherer Ort, an dem Studierende auch ansonsten vielleicht peinliche Fragen ansprechen, vor allem zu den Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens, also zu Unklarheiten, die sie angesichts der Studienphase (nach Auffassung vieler Lehrender) nicht mehr haben dürften. Für solche Fragen gibt es sonst an der Hochschule kaum einen Raum, wie ich in Kapitel 2.2.4 dargelegt habe. Diesem Bedarf entgegenzukommen ist eine wichtige Funktion.

Dies wird insbesondere deutlich beim Thema Zitieren. Dieser Bereich des Referierens wissenschaftlicher Textinhalte, zugleich die Versprachlichungen von Intertextualität, ist von den typischen Aspekten von Wissenschaftssprache derjenige, der in den Schreibgruppengesprächen vorrangig behandelt wird. Andere Aspekte von Wissenschaftssprache wie Heckenausdrücke, Autorrolle und Selbstreferenz, metadiskursive Äußerungen, Argumentation und innerfachliche Kritik, kommen kaum vor. Das sind mit Sicherheit weniger breit bekannte Merkmale der Wissenschaftssprache, weshalb die eigenen Schreibprobleme selten so klassifiziert werden und daher, auch mangels Terminologie, nicht angesprochen werden.

Kein anderes Thema wird in den Schreibgruppengesprächen in derartig umfassender Bandbreite behandelt wie das Zitieren. Das kontrastiert mit der Tatsache, dass Lehrende Probleme mit dem Zitieren häufig wenig ernst nehmen: Wichtig sei der Inhalt, heißt es, der Rest gilt häufig als formale Regel, eher äußerliches Textmerkmal (vgl. Schneider-Ludorff & Vode, 2017, S. 74). Bei Fragen zum Zitieren handelt es sich – in den Augen vieler Lehrender – um Grundlagenwissen, das die Studierenden ver-

meintlich zu Beginn des Studiums erwerben¹¹⁵. Ihnen ist offenbar wenig bewusst, wie viel Zeit und Energie die Studierenden Fragen rund ums Zitieren kosten, Zeit und Energie, die dann für die eigentlichen, inhaltlichen Fragen nicht zur Verfügung steht.

Der zugrunde liegende Sachverhalt ist in der schreibdidaktischen Forschung gut bekannt. Es geht um die notwendige Intertextualität, die in Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben in einen nicht leicht durchschaubaren Regelapparat übersetzt wird¹¹⁶. Ulmi et al. (2014) benennen fünf typische Probleme, die (nicht nur) bei Schreibanfänger:innen auftauchen:

1. Selbstverständlichkeiten werden zitiert,
2. die Mühe, eigene Formulierungen zu produzieren, wird mit Entlastungszitaten umgangen,
3. Zitate werden nicht, falsch oder sinnlos eingeleitet,
4. Aussagen werden ungenau oder falsch klassifiziert,
5. die Schreibenden distanzieren sich ungewollt vom Text (ebd., S. 179).

Solche Schwierigkeiten werden in den Gesprächen z. B. dann sichtbar, wenn die Gruppe an einer bestimmten Textstelle keinen Konsens über die Notwendigkeit eines Belegs erzielen kann. Ulmi et al. betonen, dass gerade das erste Problem eine besondere Schwierigkeit beim Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz darstellt:

[...] ist für Noch-Nicht-Fachexpertinnen die souveräne Grenzziehung zwischen dem, was in Bezug auf das Fach als selbstverständlich gilt und dem, was näherer Erklärung bedarf, nicht wirklich leistbar. (2014, S. 179)

Die Studierenden erleben häufig eine „Kluft“¹¹⁷ (Ulmi et al., 2014, S. 179) zwischen Anspruch und Umsetzbarkeit – sie müssen Entscheidungen vornehmen, die sie aufgrund ihres mangelnden Überblicks nicht leisten können. Das schlägt sich in Selbstzweifeln und einem vagen Eindruck von Inkompetenz nieder. Häufig lassen sich diese Widersprüche nicht auflösen, sondern sie müssen ausgehalten werden, bis durch

115 Dabei sind Einführungen ins wissenschaftliche Schreiben zu Beginn des Studiums nur bedingt hilfreich, da die Lernenden die diskutierten Probleme noch nicht selbst erfahren haben. In der Lehr-Lern-Forschung, z. B. (Arnold, 2017), wird dieses Auf-Vorrat-Lernen problematisiert. Beim wissenschaftlichen Schreiben stellt dies ein Dilemma dar, auf das auch Pohl (2007, S. 531) verweist: Um mit dem Schreiben zu beginnen, benötigen die Studierenden Wissen, das sie aber eigentlich nur sinnvoll erwerben können, wenn sie schon mit dem Schreiben Erfahrungen gesammelt haben.

116 Zum Beispiel der Zitierleitfaden der Technischen Universität München (TUM): „Nach den Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis müssen Sie alles zitieren, was Sie aus fremden Quellen wortwörtlich oder auch inhaltlich übernehmen. Umgekehrt bedeutet dies aber auch: Inhalte, die in vielen Quellen stehen und nicht neu, umstritten oder ungewöhnlich sind, brauchen Sie nicht zu zitieren. Dazu zählt insbesondere Allgemeinwissen (der Mauerfall war am 09.11.1989, die Formel $E=mc^2$ stammt von Einstein) und Grundwissen in Ihrem Fachgebiet (z. B. die Hauptsätze der Thermodynamik in der Physik). Eine klare Grenze gibt es hier allerdings nicht. Als Orientierung können Sie davon ausgehen, dass Wissen, das in einem Lehrbuch zum entsprechenden Bachelorstudium zu finden ist, nicht zitiert werden muss.“ (Universitätsbibliothek TUM, 2020). Andere Ratgeber verweisen einfach auf die Schwierigkeit, ohne diese damit zu lindern: „Für das richtige und wirkungsvolle Zitieren ist ein gutes Maß an Feingefühl und Übung erforderlich. Zu wenige Zitate können die Nachprüfbarkeit des Diskutierten erschweren und die Verständigung zwischen Autor und Leser beeinträchtigen. Häufiger kommt es vor, dass zu viele oder zu ausführliche Zitate gebracht werden, die den Gang der Diskussion unnötig aufhalten und unter Umständen zu einer unvermeidbaren Aufschwellung der Arbeit führen. [...] Verbindliche Regeln lassen sich somit kaum aufstellen.“ (Standop und Meyer, 2008, S. 59f.).

117 Ulmi et al. identifizieren insgesamt acht Kluften zwischen Anspruch und Umsetzbarkeit, denen Studierende sich gegenübersetzen und die nicht „ganz aus der Welt zu schaffen sind“ (2014, S. 212), z. B. die Disziplinarität des wissenschaftlichen Schreibens, der Konflikt zwischen Kohärenz und Differenzierung.

mehr Fachwissen und Erfahrung eine gewisse Routine und Selbstsicherheit entsteht – was dem von Pohl beschriebenen „sozialisatorischen Dilemma“ (Pohl, 2007, S. 530, vgl. Kapitel 2.3.3) entspricht. Die Schreibgruppengespräche zeigen das Ausmaß der Unklarheiten und der empfundenen Unsicherheit auf, zeigen aber auch, wie die Studierenden im Gespräch durch den gemeinsamen Wissenspool und den Austausch einige kollaborativ Probleme lösen können.

Neben der Intertextualität ist auch die Textsorte ein Bereich, in dem die Studierenden sich in der Schreibgruppe unsicher zeigen und Fragen stellen, die sie sich sonst möglicherweise nicht zu stellen trauen, beispielsweise nach dem Unterschied zwischen Vorwort und Abstract. Gerade bei der Bachelorarbeit lässt sich allerdings ein charakteristischer Widerspruch feststellen: Bestimmte Merkmale der Textsorte werden mit Lesegewohnheiten des akademischen Publikums begründet. Die Bachelorarbeit ist aber im engeren Sinne kein wissenschaftlicher Text, sondern ein Kunstprodukt der akademischen Ausbildung (siehe Kapitel 2.2.3). Deshalb handelt es sich bei diesen vorgegebenen Merkmalen um harte Kriterien, anhand derer die Arbeit bewertet wird. Dies gilt insbesondere für eine Reihe tatsächlich formaler Regeln und Anforderungen, die zwar leicht zu benennen und zu erfüllen sind, aber den Eindruck der Beliebigkeit erwecken. Das betrifft z. B. die Frage in einem der Schreibgruppengespräche, wie viele Publikationen im Literaturverzeichnis aufgeführt werden „müssen“. Außerdem sprechen die Studierenden z. B. ausführlich über die Anzahl der zu bindenden und abzugebenden Exemplare oder das Format, in dem die Bachelorarbeit abgegeben werden muss.

Neben diesem Schutzraum für „gar nicht dumme Fragen“ bietet die Schreibgruppe auch – in einem überschaubaren Maß – einen Raum für Emotionen. In der schreibdidaktischen Literatur wird häufig davon ausgegangen, dass die geschützte Atmosphäre der Schreibgruppe es den Studierenden durch das Verbalisieren ihrer Gefühle (hier synonym mit den Begriffen Emotionen und Empfindungen verwendet) ermöglicht, diese besser zu regulieren (siehe Kapitel 3.1.3). Die Angst ist im Zusammenhang mit dem Schreiben ein häufig thematisiertes Gefühl. Davon zeugen Bücher wie der Bestseller-Schreibratgeber von Otto Kruse „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ (2007a). In der Umfrage von Dittmann et al. (2003) benennen Studierende als häufigstes Schreibproblem, die „Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden“ (siehe Kapitel 2.2.3). Honegger diskutiert in ihrer Arbeit über Schreibscham die Rolle von gezeigten und nicht gezeigten Gefühlen beim Schreiben (2015).

Emotionen haben einen wichtigen Anteil an der kognitiven Leistungsfähigkeit; Stress und Angst können etwa die Leistungsfähigkeit verringern. In einer Gruppe Emotionen zu verbalisieren – so wie es in den beobachteten Schreibgruppen der Fall ist – scheint eine regulierende Wirkung zu haben, ähnlich wie es Haller und Gräser für Selbsthilfegruppen zeigen (2012, S. 93).¹¹⁸ Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Grob-

118 Auch wenn hier eine Wirkung von Selbsthilfegruppen den Schreibgruppen zuzuordnen ist, wäre eine weitergehende Gleichsetzung verkehrt. Selbsthilfegruppen sind per definitionem freiwillige, meist lose Zusammenschlüsse von Menschen, deren Aktivitäten sich auf die gemeinsame Bewältigung von Krankheiten, psychischen oder sozialen Problemen richten, von denen sie betroffen sind (Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen (DAG SHG) e. V., 1987). Das Verfassen einer Abschlussarbeit stellt eine anspruchsvolle, häufiger auch krisenhafte Phase dar, nicht aber grundsätzlich ein gesundheitliches, psychisches und soziales Problem – auch wenn es durchaus zu solchen führen kann.

man (1999) sowie Girgensohn et al. (2009), die jeweils für unterschiedliche akademische Zielgruppen zeigen, wie Schreibgruppen ihre Mitglieder emotional unterstützen. Bestätigt wird das Ergebnis auch durch die Erkenntnisse von Thesen (2014), die – für Postgraduierte – aufzeigt, wie das Lachen in Schreibgruppen die Isolierung und „Verkopfung“ aufbricht und für Momente von Gemeinschaft und Spontaneität sorgt. Indem Studierende ihre Emotionen verbalisieren, schaffen sie die Grundlage für das Entstehen von freundschaftsähnlichen Beziehungen und Vertrauen, was wiederum Girgensohn (2007, S. 135) als „sozialen Faktor“, d. h. als Grundbedingung für das Schreibenlernen in den Gruppen benennt.

In den beobachteten Austauschrunden wird Schreiben nicht durchweg problematisiert, stattdessen kommt es durchaus auch vor, dass die Schreibgruppenmitglieder, hörbar positiv emotional involviert, von Erfolgsmomenten berichten. Häufiger sind allerdings negative Emotionen zu verzeichnen, begründet in den vielen Schwierigkeiten, die das akademische Schreiben mit sich bringt (siehe Kapitel 2.2.3), bei gleichzeitig hoher Bedeutung der Arbeit für den Studienerfolg. Diese negativen Emotionen können sich möglicherweise in der Schreibgruppe regulieren lassen. Die Bereitschaft und Offenheit damit umzugehen, scheint in den Schreibgruppen jedenfalls gegeben sowie auch die Chance, Empathie zu erfahren. Zugleich sind Frustrations- und Ambiguitätstoleranz Fähigkeiten, die nicht nur das Aushalten des wissenschaftlichen Schreibprozesses mit all seinen vorläufigen Erkenntnissen, gegenläufigen Gedankengängen, rekursiven Schreibphasen und Selbstzweifeln erleichtern, wenn nicht gar bedingen, sondern auch das Aushalten der ganz normalen Anstrengungen eines mal guten, mal krisenhaften Lebens, unabhängig davon, ob nun gerade eine Pandemie herrscht oder nicht.

III Schreibwissen wird durch Berichte und Austausch vermittelt.

Bei jedem Gespräch spielen verschiedene Arten von Wissen eine Rolle, in jedem Fall sind das Sprachwissen und Weltwissen, letzteres hier eingengt auf das schreibrelevante Wissen (siehe Kapitel 2). In Bezug darauf haben die Gruppenmitglieder je unterschiedliche Informationsstände und können sich gegenseitig Wissen vermitteln und gemeinsam Wissen erarbeiten. Interessant ist zu sehen, wie das passiert: Die Studierenden in den Schreibgruppen vermeiden es in der Regel, Lehrbuchwissen über z. B. Schreibstrategien oder Textsorten anzuführen; sie rekurren eher auf persönliche Erfahrungen als auf „standardisierte“ Argumente oder autoritative Fachliteratur. Ähnlich wie Wenzl (2019) es in erziehungswissenschaftlichen Seminaren beobachtet hat, bringen sie eigene und fremde Erfahrungen, auch von vertrauten Personen, ins Spiel. Inhaltlich geht es hier um den Schreibprozess, Forschungsmethoden und das wissenschaftliche Arbeiten, z. B. den Umgang mit der Fachliteratur. Wegen der in Kapitel 2.2.3 beschriebenen Unsicherheit, vor allem in dem letzten Bereich, haben die Studierenden einen hohen Bedarf an Wissensergänzung und -absicherung, der nur zum Teil adäquat

in den autonomen Schreibgruppen gedeckt wird. Die Analyse der Gespräche zeigt, dass hier auch lückenhaftes Wissen oder Vorurteile vermittelt werden. Die Analyse zeigt, dass im Austausch manchmal Halbwissen, probabilistische Vorschläge, auch individuell gepflegte Missverständnisse eingebracht werden. Der ernsthafte Versuch, Fragen anderer zu beantworten, übersteigt gelegentlich den kollektiven Wissensvorrat der Gruppe.

Die Beseitigung der üblichen „Wissensasymmetrien“, wie sie etwa im Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden oder Schüler:innen bestehen, schafft einen einheitlichen „epistemischen Status“ der Teilnehmenden (Deppermann, 2018, S. 120 f.). Das bedeutet: Niemand hat einen prioritären Zugang zum relevanten Wissen; andererseits hat auch kein Gruppenmitglied eine besondere Verantwortlichkeit für die Klärungsprozesse und ihr Ergebnis.

Die generell förderliche Wirkung des Austauschs in Schreibgruppen (siehe z. B. Girgensohn, 2007) kommt durch den beobachteten informellen, schnipselartigen Fortschrittsbericht gut zur Geltung. Diese Berichte helfen, mit der zeitlichen Herausforderung zurechtzukommen. Schließlich sind Abschlussarbeiten durch den Faktor Zeit mehrfach beeinflusst (vgl. Knorr, 2016c, S. 256): (1) die erforderlichen Kompetenzen werden erst über die Zeit entwickelt, (2) die Textproduktion ist durch die Prüfungsordnung an zeitliche Vorgaben gebunden, sodass die Koordination der anfallenden Aufgaben sowie das Überwinden von Prokrastinationshandlungen mit dem Ziel der pünktlichen Abgabe den Schreibprozess prägen, (3) die Studierenden müssen sich über einen längeren Zeitraum auf eine thematisch bestimmte produktive sprachliche Aktivität konzentrieren (vgl. ebd., S. 256).

Beim Verfassen von Abschlussarbeiten wird häufig dazu geraten, das überwältigend umfangreich erscheinende Projekt in überschaubare Arbeitspakete zu zerlegen und dadurch handhabbar zu machen. Die Arbeitspakete werden dann als Ziele formuliert und mit Terminen versehen. In der schreibdidaktischen Literatur wird das Formulieren von Zielen sowie das Berichten, inwieweit die Ziele eingehalten wurden, als eine der klassischen Aktivitäten von Schreibgruppen genannt (vgl. Kapitel 3.1). Beides kann dabei helfen, mit dem „Faktor Zeit“ besser zurechtzukommen, denn durch das Aussprechen der eigenen Ziele setzt man sich der sozialen Kontrolle aus, was deren Verbindlichkeit erhöht. Bandura (1995) beschreibt den positiven Zusammenhang zwischen dem Formulieren persönlicher Ziele und der Wahrscheinlichkeit, die Ziele zu erreichen. Auch Therapeut:innen und Berater:innen nutzen die Zielformulierung als Technik zur Verpflichtung der Klientin als Teil ihres methodischen Repertoires. Einer Gruppe gegenüber Ziele zu formulieren ist die zentrale Technik der im Unternehmenskontext zunehmend populären *Working-out-loud-Circles* nach Stepper (2020).

In den beobachteten Schreibgruppengesprächen kündigen die Studierenden an, wie sie im weiteren Verlauf ihrer Arbeit vorgehen werden. Sie benennen dabei sowohl vage Vorhaben als auch konkrete Arbeitspakete. Häufig versehen sie ihre Ziele mit einer Zeitdauer oder einem Abschlusstermin, an dem diese erreicht sein sollen. Das zeigt, dass sie Empfehlungen in dieser Richtung für sich aufgegriffen haben oder intuitiv anwenden.

In anderen Zusammenhängen – etwa in der Sprechstunde – kann ein Fortschrittsbericht leicht als ein Fall von Rechenschaft-Ablegen wahrgenommen werden. In der autonomen Schreibgruppe dagegen wird die Peer-Gemeinschaft zur Adressatin, an die berichtet wird. Sie ist damit eine Instanz, zwar eine weiche, soziale, aber dennoch eine Instanz, die prüft, ob die anvisierten Ziele erreicht wurden. Eine Sanktion ist nicht zu erwarten – in all den Schreibgruppengesprächen wurde auf Nicht-Erreichen von Zielen mit Verständnis reagiert. Somit kann offen und ohne Peinlichkeit darüber gesprochen werden. Ein solcher informeller Fortschrittsbericht kann eher als der verpflichtende Bericht in der Sprechstunde eine produktivitätsfördernde Maßnahme sein.

Durch die Berichte in den Schreibgruppen – die eigenen und die der anderen – wird an den eigenen Stand erinnert, anstehende Aufgaben werden in Bewusstsein gerückt, an Versäumtes wird erinnert. Dadurch können die regelmäßigen Treffen der Schreibgruppe zum Taktgeber im Schreibprozess werden. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen der Schreibgruppenforschung mit Promovierenden, die überwiegend positive Effekte der Gruppen auf den Schreibprozess ausmachen (vgl. Kapitel 3.1.2).

IV Fachliches wird selten besprochen. Aber zuweilen wird aus dem Sprechen über Sprache ein Sprechen über Inhalte.

Sprache ist ein wichtiges Thema in Schreibgruppengesprächen, unabhängig davon, ob es um Aspekte der Textsorte, Wissenschaftssprache oder um einzelne Formulierungen geht. Auch wenn – was die Gespräche indirekt zeigen – den Studierenden vieles nicht auffällt an den Texten, verfügen sie doch über ein Gespür für Verstöße gegen einen wissenschaftlichen Stil. Die Kritik wird von den Autor:innen gerne angenommen. Im gemeinsamen Gespräch erarbeiten die Studierenden neue Formulierungen.

Ein überraschendes Ergebnis der Analyse war, wie häufig aus dem Sprechen über Sprache ein Sprechen über Inhalte wird, zu sehen bei der gemeinsamen Arbeit am Text. Zunächst einmal befreien die Gruppenteilnehmer:innen, deren Text geprüft wird, die anderen regelmäßig von dem Anspruch, sich inhaltlich mit der Arbeit auseinanderzusetzen. Das ist erklärlich, wenn die Teilnehmenden verschiedene Fächer studieren und sowieso unterschiedliche Themen bearbeiten; von daher wollen sie die anderen nicht mit fachlichen Fragen überfordern oder ihre Geduld überstrapazieren. Aber im Verlauf der Besprechung „stolpert“ die Gruppe mehrmals von sprachlichen Auffälligkeiten in die Klärung der besprochenen Inhalte. Solche Diskussionsphasen sind für manche Teilnehmer:innen erhellend: Ausgehend von mangelhaftem Textverstehen bemerken sie, wie relevant die gewählte Ausdrucksweise für das inhaltliche Verstehen der Lesenden ist. Zugleich werden ihnen beim Erläutern selbst bisher möglicherweise schwammig gebliebene, bloß aus der Literatur übernommene Inhalte klarer. Die Analyse zeigt, wie – im Sinne Bruffees (1999, S. 58, vgl. Kapitel 3.1.3) – das

Schreiben davon profitiert, wenn Studierende mit ihren Peers in der Sprache der Peers über die fachlichen Inhalte ihrer Arbeit sprechen.

Die Tatsache, dass auch bei gleichem Studienfach inhaltliche Fragen vermieden werden, lässt sich so deuten: Die Gruppenmitglieder haben die Vorstellung, als Autor:innen mit Spezialwissen aufgrund spezieller Lektüre anzutreten und von daher allein die Verantwortung für ihre Inhalte tragen zu müssen. Die verbleibenden Gemeinsamkeiten ihrer jeweiligen Schreibaufgaben suchen sie jenseits des Fachlichen in den allgemeinwissenschaftlichen Merkmalen. Die Peers, so die von den Studierenden praktisch vertretene Haltung, können von daher kein kompetentes Gegenüber für die fachlichen Fragen sein. Die in der Schreibdidaktik häufig vertretene Ansicht, dass das bloße Sprechen über Inhalte auch ohne fachliche Kompetenz der Zuhörer:innen hilfreich ist, scheint für die Studierenden nicht nahezuliegen.

Vom Zweck der Schreibgruppen aus betrachtet, wäre es allerdings hilfreich, wenn nicht nur unabsichtlich, sondern bewusst auch inhaltlich über die jeweilige Thematik gesprochen würde. Manche der Studierende könnten ihr persönliches Verständnis des Themas durch Vergleich mit dem der anderen tiefer durchdringen und eine klarere Argumentation entwickeln. In einigen Fällen wird sichtbar, dass z. B. eine Autorin in der Vorstellung ihres Konzepts ihre Gedanken auf elaborierte Weise, durchaus selbstbewusst, ohne relativierende Ausdrücke vorstellt. Vereinzelt merken die Teilnehmer:innen selbst im Gespräch, wie sie durch das Sprechen über den Text auf neue Ideen, Erkenntnisse, Lösungen kommen. Unmittelbare Erfolgserlebnisse dieses Typs können das Interesse an der Schreibgruppenarbeit verstärken.

V Die Betreuungsperson ist als unsichtbare Dritte immer anwesend.

Im Hochschulkontext umfasst die Rolle der Betreuungsperson immer auch die der Prüferin und der einzigen Leserin. Sie vertritt die Institution Hochschule gegenüber den Studierenden, indem sie deren Arbeiten beurteilt, damit über ihre Fortschritte im Studium und dessen Erfolg urteilt; nicht zuletzt ist das wichtig für den weiteren beruflichen Verlauf. In all diesen Rollen kommuniziert sie auch die Anforderungen und Normen der Diskursgemeinschaft aus ihrem subjektiven Verständnis heraus. Das erklärt die hohe Bedeutung der Betreuungsperson für die schreibenden Studierenden. Dabei irritiert die institutionelle Doppelrolle: Die Betreuungsperson unterstützt die Schreibtätigkeit (nach eigenem Ermessen), und sie besitzt zugleich die Aufgabe der Bewertung der Arbeit. Das erscheint den Studierenden als Widerspruch: hier der freundliche Coach, dort die distanzierte, unbeeinflussbare Bewerterin.

Die Analyse der Gespräche zeigt, dass diese ambivalent wahrgenommenen Betreuungspersonen in den Schreibgruppen stets mit anwesend zu sein scheinen. Immer wieder erörtern die Gruppenmitglieder die bisherige Kommunikation mit ihrer Betreuungsperson und planen die Inhalte zukünftiger Treffen. Indem die Studierenden über diese Treffen berichten, rufen sie sich Besprechungsinhalte zurück ins Ge-

dächtnis und klären zuweilen auch unklare Situationen mit ihrer Schreibgruppe. Durch die Antizipation der anstehenden Kommunikation mit der Betreuungsperson versuchen die Studierenden, so etwas wie Kalkulierbarkeit herzustellen. So übernimmt die Schreibgruppe die Funktion einer informellen Vor- und Nachbesprechung von Treffen mit der Betreuungsperson.

Der Befund, dass die Studierenden abwägen, womit sie die Zeit ihrer Betreuenden beanspruchen dürfen, deckt sich mit Ergebnissen aus der Gesprächsforschung von Meer (2000, S. 64f.), die zeigte, inwiefern Sprechstundengespräche häufig von dem knapp verfügbaren Gut Zeit der Lehrenden dominiert sind. Dementsprechend scheinen die Schreibgruppen auch dazu zu dienen, sich abzusichern, welche Fragen man versucht, in der Gruppe zu klären, und welche Fragen man der Betreuungsperson stellen darf.

Nirgends in den Gesprächen entsteht der Eindruck, dass die Studierenden eine weitere Zielgruppe mitdenken, etwa die zukünftige Berufsgemeinschaft. Auch die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft, die von der Betreuungsperson vertreten wird, erscheint nicht als relevante Bezugsgröße. Stattdessen wird deutlich, dass die Betreuungsperson bzw. deren Bewertung die oberste und einzige Instanz ist. Eigene Annahmen und Überzeugungen werden zurückgestellt oder als Irrweg betrachtet. So lebt der Versuch der Mitglieder, Wissensdifferenzen beispielsweise über formale Vorgaben produktiv zu klären, von der Berufung auf diese oder jene akademische Autorität und mehr oder weniger zufällige Informationsquellen. Statt gemeinsam in der Gruppe nachvollziehbare Lösungen zu erarbeiten, versuchen die Studierenden, so zeigen es die Gespräche, die Vorlieben und Entscheidungen der notengebenden Instanz zu antizipieren. Damit erkennen sie die institutionell vorgegebene Entscheidungsmacht der Lehrenden subjektiv an. Für ihren erfolgreichen Schreibprozess setzen sie auf deren Einverständnis, insbesondere über das Einhalten möglichst aller Vorgaben.

Zugleich – und das ist die gute Nachricht – zeigen die Schreibgruppengespräche, dass die autonome Schreibgruppe ihren Mitgliedern ein Stück weit eine Emanzipierung von dieser Abhängigkeit erlaubt. Durch den Austausch öffnen die Studierenden einander den Horizont, sie lernen unterschiedliche Betreuungspraktiken, Vorgehensweisen und Konventionen kennen. Dies erlaubt es ihnen, das Verhalten der eigenen Betreuungsperson nicht weiter bloß hinzunehmen, sondern auch zu hinterfragen, indem sie von dieser beispielsweise eine andere Art der Betreuung erbitten.

VI Zwischen Kooperation und nicht gewollter Konfrontation entsteht ein „Tanz“ um die Kritik.

Lehrende, die bereits versucht haben, in ihrer Lehrpraxis Studierende zum Peer-Feedback auf Texte zu bewegen, dürften überrascht sein über die Tatsache, dass Studierende in den autonomen Schreibgruppen gerne und reichhaltig Kritik äußern. In Lehrveranstaltungen sieht dies häufig anders aus: Feedback wird verhalten gegeben, in der Regel allgemein und eher positiv (siehe z. B. Spielmann, 2017a, S. 91). Man gewinnt

den Eindruck, die Studierenden wollen ihre Kommiliton:innen – vor der Lehrperson – nicht bloßstellen. Hier wirkt sich die Abwesenheit der Lehrperson in den autonomen Gruppen günstig aus.

Zugleich zeigt sich bei dem Text-Feedback der Studierenden unter ihresgleichen ein „Tanz“ um die Kritik, der sich daraus ergibt, dass die Gruppenmitglieder Rückmeldungen, auch kritische, geben wollen und können und zugleich wissen oder spüren, dass Kritik das Potenzial zu einer Gesichtsbedrohung hat, die sie nicht beabsichtigen. Dies hat auch Schindler für Rückmeldegespräche geschildert (2012a, S. 116 ff., vgl. Kapitel 3.2.3). So formulieren die Teilnehmer:innen der Schreibgruppen also Kritik, oft aber mit vielen Relativierungen, und schieben dann allgemeines Lob und Ermunterung nach. Lachen wird ebenfalls häufig eingesetzt, um das negative Feedback abzumildern – sowohl von den Feedback-Geber:innen als auch von den Feedback-Nehmer:innen, die ebenfalls durch Lachen und betontes Danken versuchen, die Situation zu entschärfen.

Damit sehen wir in der Schreibgruppe das Paradoxon am Werk, das der Schreibberatung inhärent zu sein scheint, nämlich

dass die Anlage des Gesprächs und die Beziehung der Beteiligten an sich auf Kooperation ausgerichtet sind, die Themen des Gesprächs jedoch insofern konfrontativ sind, als hier unterschiedliche Perspektiven auf den Text aufeinandertreffen und zugleich Kritik am Produkt des einen Beteiligten geäußert wird. Sowohl die Strategien beider Beteiligten zur Vermeidung von Gesichtsbedrohung als auch die sehr implizit geäußerten Ablehnungen von Vorschlägen durch die Ratsuchenden weisen darauf hin, dass die Beteiligten größtenteils versuchen, am Prinzip der Kooperation festzuhalten und danach zu handeln. (Grieshammer, 2017b, S. 232)

Trotz dieses hier auch von Grieshammer beschriebenen Nebeneinanders von Kooperation und Konfrontation ist in den von mir beobachteten Gesprächen *kein* Mangel an konstruktivem Umgang „mit frisch geschriebenen Texten und mit schreibenden Menschen“ sichtbar, wie es Wolfsberger für studentische Schreibgruppen feststellt:

Studierende, mit denen ich arbeite, haben mir schon öfter von Gruppen erzählt, von denen sie jedes Mal verunsichert oder verletzt weggegangen sind. In solchen Gruppen geht es oft weniger um den Schreibprozess und um Texte als TEXTE, sondern um Inhaltliches, Methodisches, ja sogar Ideologisches. Manchmal herrscht Konkurrenz. Solche Gruppen können einem das Schreiben eher erschweren als erleichtern. (Wolfsberger, 2009, S. 203 f.)

Entgegen solchen Behauptungen in der schreibdidaktischen Literatur, dass in akademischen Kontexten Text-Feedback häufig eine destruktive Angelegenheit ist, gehen die Feedbackgeber:innen in den hier untersuchten Gruppen eher vorsichtig vor. Dies kann daran liegen, dass die Schreibgruppen durch das Schreibzentrum initiiert wurden und im Rahmen der Auftaktveranstaltung die Bedeutung von (auch) positivem Feedback betont wurde. Möglich ist auch, dass die Teilnehmer:innen einen wertschätzenden Umgang beim Geben und Nehmen von Feedback in ihrem Studiengang oder einem anderen Kontext bereits kennengelernt haben. Gezielt setzen sie positives Feedback, Lob oder Ermuntern als Gegengewicht zur Kritik ein.

Auch wenn mir dazu keine Studien bekannt sind, scheint mir die von Wolfsberger oben beschriebene Destruktivität besonders gängig in Kolloquien für Abschlussarbeiten zu sein, die ja in vielen akademischen Feldern die übliche Form für Feedback auf entstehende Arbeiten sind. Die autonomen Schreibgruppen erweisen sich auch hier im Kontrast als kollegialer, geschützter Raum, in dem Kritik produktiv geäußert und angenommen werden kann. Eine gesprächswissenschaftliche Analyse des Diskurses in Kolloquien aus schreibwissenschaftlicher Perspektive wäre wünschenswert.

VII Autonome Schreibgruppen sind tatsächlich ein Peer-Format.

In der modernen hochschulischen Schreibdidaktik ist die Idee verbreitet, dass das gemeinsame Aushandeln und Herstellen von Schreibwissen von Studierenden untereinander traditionellere Lehr-Lernformate an der Hochschule mitunter sinnvoll ergänzt. Diese Situation wird im Kontext von Schreibzentren vorwiegend in der Schreibberatung durch Peer-Schreibtutor:innen umgesetzt. Wir trauen einer „symmetrischen“ Schreibberatung einiges zu. Wie in Kapitel 3.2.3 dargestellt, zeigt die bisherige Forschung allerdings, dass eine solche Schreibberatung immer auch Momente hat, in denen sie sich als eher asymmetrisches Format erweist. In diesen Momenten nehmen die Tutor:innen die Rolle einer Lehrperson entweder von sich aus ein oder werden in sie hineingedrängt. Sichtbar wird dies an den direktiven Gesprächsführungstechniken oder an Regie- und Examensfragen, wenngleich die Tutor:innen aufgrund ihrer Ausbildung und Haltung eigentlich eine direktive Position vermeiden wollen.

Im Gegensatz dazu zeigen sich die Peer-Schreibgruppen als ein Format, das tatsächlich auf Augenhöhe funktioniert. Die Schreibgruppentreffen zeichnen also sich durch einen uneingeschränkten Peer-Charakter aus. In der Gruppe sind alle Mitglieder gleich, auch wenn sie unterschiedliche Hintergründe und Wissensstände haben. Niemand ist qua Rolle übergeordnet – es gibt keine Moderationsrolle, auch nicht vorübergehend. Dies wird auch dadurch sichtbar, dass die Studierenden wechselseitig die Rolle der ratsuchenden Person und der Beraterin, der Feedback-Geberin und der -Nehmerin einnehmen. Dies konnten auch Boud und Lee für Schreibgruppen von Promovierenden beobachten: „A significant distinguishing feature of the writing groups was that every member took a turn at every one of the roles available within the groups.“ (Boud & Lee, 2003, S. 196). Für Boud und Lee ist diese Gegenseitigkeit eine wichtige Bedingung für ein erfolgreiches und nachhaltiges Funktionieren der Schreibgruppen, was sich hier bestätigt.

Die Analyse der Diskurse zeigt, wie sich die Studierenden wechselseitig als Peers präsentieren und konstituieren. Sie wollen nicht im Duktus einer Lehrperson auftreten, wie die vielfach verwendeten Strategien zur Abschwächung zeigen. Gestützt wird das von der Beobachtung, dass die Teilnehmer:innen es vermeiden, den Gesprächen einen allzu formalen Rahmen zu geben. Sie stellen nur das Minimum an Moderation, Struktur und Zeitkontrolle sicher.

Zugleich verhalten sich die Mitglieder immer wieder intuitiv so, wie es auch Schreib-Peer-Berater:innen tun würden. Zur Problemlösung werden beispielsweise zahlreiche offene und geschlossene Fragen gestellt, was in Beratungs- und Therapiekontexten die vorherrschende Gesprächsführungstechnik ist. Gerade in der Schreibberatung werden offene und geschlossene Fragen eingesetzt, um die Ratsuchenden dazu zu bringen, übers Schreiben und den eigenen Text zu sprechen, nachzudenken und ggf. neue Formulierungen zu entwickeln (vgl. Grieshammer et al., 2016, S. 154). Die Schreibgruppenmitglieder stellen beispielsweise Fragen zum Schreibprojekt, entweder aus Interesse an dem Vorgehen der anderen Person, um daraus einen Gewinn für das eigene Schreibprojekt mitzunehmen oder um Interesse an der anderen Person zu signalisieren, ähnlich wie bei den typischen Fragen der Explorationsphase in einem Beratungsgespräch (ebd., S. 154). Intuitiv praktizieren die Schreibgruppen also in Teilen eine nicht-direktive Gesprächsführung.

Anders als in der Peer-Schreibberatung ist diese nicht-direktive Gesprächsführung durchsetzt von Vorschlägen und Ratschlägen, die unverblümt und zahlreich gegeben werden. Dabei wird aber durch entsprechende Relativierungen darauf geachtet, dass nicht der Eindruck entsteht, die Sprecherin mache eine epistemische Autorität geltend. Ein weiterer Unterschied besteht, wie oben schon festgehalten, in der Rollenverteilung: Es gibt keine festgelegten Rollen, jeder kann jede Rolle einnehmen. Entsprechend wechselt der Gesprächsfokus auf eine Person oder auf einen Text im Verlauf des Gesprächs. Für Gesprächspassagen, die einer Beratung ähneln, wird anders als in der Peer-Schreibberatung durch Tutor:innen kein Beratungsschwerpunkt festgelegt. Außenstehende könnten den Eindruck haben, dass es keine Themenorientierung gibt. Der Gesprächsablauf ist dennoch nicht planlos, sondern ergibt sich organisch aus Fragen, Kritik und Vorschlägen.

VIII Das Format der autonomen Schreibgruppen hat seine spezifischen Defizite.

In den Gesprächen zeigen sich auch ungenutzte Potenziale von autonomen Schreibgruppen, die – wenn sie nicht durch entsprechende Vorbereitung aufgefangen werden – hier an ihre Grenze stoßen. Hierunter fällt die bereits in Kapitel 6, These IV Fachliches wird selten besprochen. Aber zuweilen wird aus dem Sprechen über Sprache ein Sprechen über Inhalte. erwähnte Beobachtung, dass die Studierenden einander nicht unbedingt zutrauen, sich über fachliche Inhalte auszutauschen, und es deshalb wenig zu einem eigentlich so wichtigen Diskurs über Inhalte kommt.

Auffällig ist darüber hinaus, dass sich die Studierenden in den Schreibgruppen nicht an vorliegenden Handreichungen orientieren oder etwa im Internet recherchieren. Hier scheint es – selbst am Ende des Studiums – an Medienkompetenz bzw. Problemlösungskompetenz zu mangeln. Möglicherweise ist es aber auch ein Zeichen des sogenannten „being student“-Verhalten (vgl. Kapitel 3.2.2), hier nicht mit Strukturiertheit vor den anderen Gruppenmitgliedern hervorstechen zu wollen. Da die Studieren-

den die angeschnittenen Themenaspekte häufig nicht explizit abschließen, sondern in der Regel durch einen Themenwechsel beenden (vgl. Kapitel 5.3.1.3), bleibt offen, ob falsches Wissen, z. B. zur Textsorte, tatsächlich übernommen oder später durch eigenständige Recherche oder Rücksprache mit der Betreuungsperson geprüft wird.

Hinzu kommt, dass die Studierenden über wenig formales Schreibwissen zu verfügen scheinen, insbesondere fehlt es an explizitem, benennbarem Wissen zu Textsorten: entweder weil es nicht Bestandteil der hochschulischen Wissensvermittlung war oder weil es zwar vorkam, aber nicht als dauerhaftes Wissen verankert ist. Sich die Merkmale einer Textsorte selbstständig zu erarbeiten, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an Schreibkompetenz bereits voraussetzt. Die Studierenden, das zeigt die Analyse, verfügen nicht über die erforderliche Erfahrung und Metaperspektive, um selbst einschätzen zu können, wo sie sich unverhandelbaren Anforderungen gegenübersehen und wo sie über Spielraum verfügen.

Mit dem vorherigen Punkt verknüpft ist die Beobachtung, dass Metasprachkenntnisse zum Sprechen über den Text und über das Schreiben ebenfalls offenbar nur im Ansatz vorliegen. Dies resümiert auch Grieshammer für die Peer-Schreibberatung:

Ein weiteres Spannungsfeld bzw. eine Herausforderung des Textfeedbackgesprächs besteht darin, dass über den Text gesprochen wird, eine Metasprache für das Schreiben und Lesen des Textes sowie für das Sprechen über den Text jedoch nur ansatzweise vorhanden ist. Darüber zu sprechen, wie ein Text beim Lesen verstanden wurde, und aufgetretene Lücken im Verständnis zu beschreiben, ist insbesondere, aber nicht nur für die weniger erfahrenen Beratenden eine kommunikative Herausforderung, was auch in teilweise sehr zögernd und mit zahlreichen Reparaturen vorgetragenen Rückmeldungen deutlich wird. (Grieshammer, 2017b, S. 232)

Einer Gefahr können studentische Schreibgruppen kaum entkommen: Die Wissens-elemente, die eingebracht werden, können falsch oder unzureichend für das Problem sein. Deutlich werden solche Wissenslücken und Unsicherheiten insbesondere dann, wenn die Studierenden einander Teilaspekte der bearbeiteten Textsorten erläutern (z. B. Abstract), aber auch beim wissenschaftlichen Arbeiten, z. B. den Umgang mit bestimmten Forschungsmethoden. Hier sind sie sich unterschiedlich sicher und liegen unterschiedlich richtig, d. h. in den Gesprächen wird sichtbar, dass die Studierenden einander Wissen, aber auch Fehlwissen weitergeben bzw. einander in ihrem Fehlwissen bestärken.

Die Gruppe gewährleistet also nicht unbedingt ein Korrektiv für Irrtümer und oft kein befriedigendes Angebot für Wissenslücken. Umgekehrt kann ein abweichendes Regelwissen durch die Zustimmung der Kommiliton:innen bestätigt werden. Solche Fälle konnten im Datenmaterial beobachtet werden. Will man die schreibdidaktischen Chancen der autonomen Schreibgruppen bewerten, kann diese Gefahr zum Gegenargument werden. Es ist dabei aber in Betracht zu ziehen, dass den Studierenden der Status des vorgetragenen Wissens als eher vorläufig erscheint. Je nach Bedeutsamkeit der Wissens-elemente bedürfen diese noch einer Bestätigung. Wenn man das in Rechnung stellt, bleibt als Vorteil der Schreibgruppenarbeit erhalten, dass durch die Gespräche jedes Mitglied über mehr als nur seinen eigenen Wissensvorrat verfügen kann.

Aus Sicht einer konstruktivistisch geprägten Schreibdidaktik ist „falsches Wissen“ nicht unbedingt als solches zu sehen. Möglicherweise gehen die Studierenden nicht mit einem „korrekten“ Verständnis der Funktionen und des Aufbaus eines Abstracts aus der Schreibgruppe. Sie haben sich aber über eine längere Gesprächspassage hinweg aktiv, emotional involviert und mit hoher Aufmerksamkeit aus eigenem Antrieb mit dem Thema beschäftigt und verschiedene mögliche „Lösungen“ dazu diskutiert. Ohne Lernergebnisse garantieren zu können, erscheint doch die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Studierenden für die Aufnahme weiteren Wissens zu diesem Thema sensibilisiert sind, dass sie sich ggf. selbstständig nach dem Treffen daran setzen, Wissenslücken z. B. mithilfe von Schreibratgebern oder Lernvideos zu schließen und in diesem Fall wirksam motiviert sind für eine nachhaltige Aufnahme des Wissens.

Die oben diskutierte Identifikation der Mitglieder mit der Gruppe spricht auch gegen eine weitere potenzielle Gefahr, nämlich die angeblich mangelnde Verbindlichkeit der gemeinsamen Arbeit. Sowohl in der Literatur als auch in den Gesprächen im Feld im Rahmen der Vorstudie wurde immer wieder angeführt, dass Sitzungstermine nicht vollständig besucht werden und sich die Gruppe im Laufe der Zeit zunehmend verkleinert. Dies wurde in den Schreibgruppen im Rahmen dieser Arbeit nicht in einem wesentlichen Maße beobachtet. Diese Schreibgruppen griffen allerdings auch den Vorschlag der Kurzfristigkeit von Badley (2005; vgl. 3.1) auf und trafen sich nur über wenige Monate hinweg. Bei Schreibgruppen, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten, könnte die Unverbindlichkeit wohl eine Gefahr darstellen, schon aufgrund der unterschiedlichen Bearbeitungszeiträume, aber auch aufgrund von unterschiedlichen Belastungen im Studium und sonstigen Verpflichtungen.

Abschließend liste ich zur Übersicht die acht aufgestellten Thesen zu akademischen studentischen Schreibgruppen noch einmal auf:

- I. Die Mitglieder begreifen die Schreibgruppen als „ihr“ Werkzeug.
- II. Die Schreibgruppen sind ein Schutzraum für Emotionen und „gar nicht dumme“ Fragen.
- III. Schreibwissen wird durch Berichte und Austausch vermittelt.
- IV. Fachliches wird selten besprochen. Aber zuweilen wird aus dem Sprechen über Sprache ein Sprechen über Inhalte.
- V. Die Betreuungsperson ist als unsichtbare Dritte immer anwesend.
- VI. Zwischen Kooperation und nicht gewollter Konfrontation entsteht ein „Tanz“ um die Kritik.
- VII. Autonome Schreibgruppen sind tatsächlich ein Peer-Format.
- VIII. Das Format der autonomen Schreibgruppen hat seine spezifischen Defizite.

7 Ausblick

Anders als traditionelle Lehrveranstaltungen an der Hochschule sind Schreibgruppen nicht einfach gegeben. Sie müssen von Studierenden kreiert werden: aktiv und freiwillig. Wie sie das tun, wurde in der vorliegenden Arbeit mit einer qualitativ-explorativen Studie untersucht. Damit wurde hier der Anfang gemacht, eine empirische Lücke der Forschungsliteratur zu autonomen studentischen Schreibgruppen zu schließen. Es liegt nun eine datenbasierte, dichte, mikroanalytische Untersuchung der verbalen Kommunikation von Studierenden in solchen Gruppen vor, die das Potenzial der Schreibgruppenarbeit im Kontext von Schreibzentren aufzeigt.

Als Forscherin, die ihre eigene Lehrpraxis beforscht, sehe ich mich, wie bereits erwähnt, in der Tradition der Aktionsforschung, die den Gegenstand nicht neutral beforscht, sondern beabsichtigt, eine Verbesserung der Praxis zu erzielen. Deshalb formuliere ich im Folgenden Handlungsempfehlungen für verschiedene hochschulische und bildungspolitische Akteur:innen, die sich aus den Ergebnissen und Schlussfolgerungen dieser Studie ergeben. Die Arbeit endet mit der Beschreibung von Forschungsdesideraten, die im Verlauf der Arbeit deutlich geworden sind.

7.1 Handlungsempfehlungen

Um die in Kapitel 6 diskutierten Gefahren bei der autonomen Schreibgruppenarbeit zu vermeiden und die ungenutzten Potenziale zu „heben“ sowie darüber hinaus in den Gruppen beobachtete Schwierigkeiten der Studierenden mit dem akademischen Schreiben entgegenzuwirken, bieten sich eine Reihe von praktischen didaktischen Implikationen an. Diese richten sich an Schreibdidaktiker:innen und Lehrende sowie an Planer:innen und Akteur:innen von Schreibzentren, Hochschulen und aus der Bildungspolitik.

Werden rein autonome Schreibgruppen im Kontext eines Schreibzentrums angeboten ist es sinnvoll, eine Auftaktveranstaltung durchzuführen, die die zukünftigen Schreibgruppenmitglieder für die Potenziale des Formats sensibilisiert. In dieser Auftaktveranstaltung sollte

- darauf hingewiesen werden, dass Schreibgruppen ein Schutzraum für Emotionen und alle Arten von Fragen sein können,
- das Dilemma von Kooperation und Konfrontation herausgearbeitet werden,
- die Bedeutung von konstruktivem Text-Feedback betont werden,
- die bedingte Gefahr der Vermittlung von Fehlwissen thematisiert werden,

- auf schreibrelevante Ressourcen und Nachschlagewerke insbesondere zu den Themen Textsorten, Zitieren und Forschungsmethoden verwiesen werden,
- aufgezeigt werden, wie ein Gruppentreffen bei Bedarf strukturiert und moderiert werden kann (diese aber auch gut ohne explizite Moderation funktionieren können, wenn alle Beteiligten konzentriert und motiviert bei der Sache sind).

Das im Rahmen dieser Studie vorgestellte Konzept ‚Schreibgruppe Plus‘ kann die Stärken von autonomen Schreibgruppen nutzen und die Risiken minimieren. Es handelt sich hierbei um eine Mischform aus moderierter und autonomer Schreibgruppe. Zum Auftakt und dann 14-tägig trifft sich eine Gruppe von Studierenden mit Lehrenden oder Schreibzentrumsmitarbeiter:innen in moderierten Sitzungen. Aus dieser Gruppe von Studierenden bilden sich kleinere, autonome Schreibgruppen, die sich versetzt zwischen den moderierten Sitzungen treffen. In den moderierten Sitzungen sorgen Lehrende und Schreibzentrumsmitarbeiter:innen für Antworten auf ungeklärte Fragen und Transparenz bei den Anforderungen und Konventionen an wissenschaftliche Arbeiten im jeweiligen Fach. Dabei wird möglichen Fehleinschätzungen unter den Studierenden entgegen gewirkt.

In diesem Konzept kommen zugleich die Vorteile der autonomen Schreibgruppen zur Geltung. Studierende bauen Schreibkompetenz auf und unterstützen sich gegenseitig individuell. Die Arbeit am eigenen Text, Peer-Feedback und Austausch z. B. über Arbeitsorganisation und Emotionen im Schreibprozess werden aus den moderierten Sitzungen ausgelagert. Dadurch wird Raum für die Themen geschaffen, die sinnvollerweise von Expert:innen behandelt werden. Der studentische Austausch findet ebenfalls sinnvollerweise ausschließlich unter Beteiligung derjenigen statt, die selbst „betroffen“ sind. In den autonomen Schreibgruppen kann intensiver auf die Belange und Texte der einzelnen Teilnehmenden eingegangen werden, als es in der moderierten Schreibgruppe möglich ist.

Über das reine Lernformat hinaus sind auch die strukturellen Bedingungen wichtig, sodass sich die Frage stellt: Wie können Akteur:innen an Hochschulen die studentische Arbeit in autonomen Schreibgruppen unterstützen?

Hochschulen

- können attraktive Gruppenarbeitsräume bereitstellen und diese ggf. für Schreibgruppen im Rahmen von Abschlussarbeiten reservieren.

Fakultäten und Lehrstühle

- können Materialien zur Bildung von Schreibgruppen bereitstellen,
- sollten das Einüben von Moderationsfertigkeiten auch in autonomen Gruppen in Curricula aufnehmen.

Schreibzentren

- sollten regelmäßig autonome Schreibgruppen initiieren sowie moderierte Schreibgruppen (ggf. als ‚Schreibgruppe plus‘) durchführen,
- sollten über ein (digitales) schwarzes Brett Studierende bei der Bildung von autonomen Schreibgruppen unterstützen,
- sollten autonome Schreibgruppen mit Materialien zur Schreibgruppenarbeit versorgen,
- können Schreibgruppen durch ein vielseitiges schreibdidaktisches Angebot wie Schreibworkshops und Schreibberatung begleiten,
- können bei Problemen oder Fragen unbürokratisch und unkompliziert als Ansprechpartner agieren.

Schreibzentren und Lehrende

- können bei der Initiierung der Schreibgruppen zusammenarbeiten, indem Lehrende Schreibgruppen empfehlen, sie in ihr Betreuungsangebot integrieren und sie begleiten, z. B. die Auftaktveranstaltung mitgestalten. Lehrende können durch Transparenz in ihren Anforderungen, durch regelmäßige Sprechstundentermine und etwa durch ein Kolloquium bewertungsrelevante Maßstäbe kommunizieren und für die fachliche Sicherheit der Studierenden sorgen,
- sollten in traditionellen Lehr-/Lernformaten Studierenden praktisch erfahrbar machen, wie wertvoll und erkenntnisfördernd Kritik und Diskussion im Fach und über die Fachgrenzen hinaus sein kann. Diese Diskussion unter Peers sollte verstärkt eingeübt und gefördert werden,
- können gemeinsam Workshops und Schreibwerkstätten anbieten, die von Fachlehrenden durchgeführt werden, damit Studierende das Sprechen über Texte jenseits des schulischen Deutsch-Unterrichts im eigenen Fach neu entdecken,
- sollten Studierenden gegenüber auf die Relevanz der emotionalen Regulation im Schreibprozess und dabei auf die Rolle von Schreibgruppen verweisen.

Fachlehrende

- sollten an schreibdidaktischen Fortbildungen teilnehmen, um Schreiben verstärkt und vielseitig in den Fächern lehren. Durch die Integration von Schreibförderung in der Fachlehre erwerben Studierende unter anderem auch die erforderliche Metasprache und das Grundwissen, mit dem sie das Potenzial von autonomen Schreibgruppen ausschöpfen können.

Bildungspolitiker:innen

- sollten entscheiden, Betreuungsleistungen stärker im Lehrdeputat anzurechnen,
- sollten den Mittelbau personell aufstocken bzw. an Hochschulen für angewandte Wissenschaften überhaupt erst einmal einen nennenswerten Mittelbau etablieren, mit dem Professor:innen bei Betreuungsaufgaben unterstützt werden.

Flankiert durch diese strukturellen Verbesserungen können autonome Schreibgruppen von Studierenden eigene *communities of practice* darstellen, in denen die Gruppenmitglieder selbstständig und selbstbestimmt die widersprüchlichen, komplexen Anforderungen des Schreibens verhandeln und dabei als Akademiker:innen und Schreibende reifen können.

7.2 Forschungsdesiderate

Schreibgruppen haben sich in diesem Forschungsprojekt nicht nur als fruchtbares schreibdidaktisches Instrument erwiesen, ihre Beobachtung erscheint auch als vielversprechende schreibwissenschaftliche Methode. Aus den Gesprächen ergeben sich diverse Einblicke in das Schreiben der Beteiligten, in subjektive Theorien über ihr Schreiben, in ihre Schreibprozesse, in ihre Schreibprobleme. Ob mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse oder der Gesprächsanalyse: Aus solchen Gesprächen lassen sich wertvolle Einblicke in die Schreibpraxis von Schreiber:innen erzielen.

Für künftige Studien interessant wäre die Untersuchung autonomer Schreibgruppen, deren Teilnehmer:innen aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften stammen, sowie überhaupt die Differenzierung solcher Gruppen nach Fächern. Denkbar wäre zudem eine Kombination mit Forschungsmethoden, die die entstehenden Textprodukte in den Blick nehmen. Zudem scheint vielversprechend, die Teilnehmer:innen mit den Video-Aufzeichnungen der Gruppentreffen zu konfrontieren und die Analyse gemeinsam vorzunehmen (vgl. Karsten, 2017).

Würde ich heute, Mitte April 2021, Schreibgruppen initiieren, müssten diese online stattfinden. Was durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie bedingt ist, wurde in der Vergangenheit schon eingesetzt (z. B. Girgensohn et al., 2009) und wird in Zukunft sicherlich auch neben wieder stattfindenden Präsenz-Schreibgruppen Bestand haben. Es war zu beobachten, dass Schreibzentren in diesen Corona-Semestern vermehrt Online-Schreibgruppen angeboten haben. Meine These ist, dass sich Studierende auch verstärkt zu autonomen Online-Schreibgruppen zusammengeschlossen haben. Ob dies so ist, wäre zu eruieren. Auch erforscht werden sollte, wie sich Gespräche in solchen online vermittelten Gruppen gestalten und inwieweit sie sich von Präsenz-Schreibgruppen unterscheiden. Die Nutzung von Videokonferenz-Software sollte die technische Seite einer solchen Gesprächsforschung (Aufzeichnung von Bild und Ton) im Gegensatz zu Präsenztreffen wesentlich vereinfachen.

Die Arbeit an dieser Dissertation hat mich auch davon überzeugt, dass Gesprächsforschung in der Schreibwissenschaft vermehrt eingesetzt werden sollte. Der genaue Blick auf Gespräche über das und rund um das Schreiben (z. B. Kolloquien, Schreibworkshops, Schreiblehre in den Fächern) liefert nicht nur Erkenntnisse über das Schreiben und das Schreibenlernen, er bringt auch im Sinne einer angewandten Forschung wertvolle Einsichten und Lehrmaterial für Schreibdidaktiker:innen, Schreibberater:innen, Schreibtrainer:innen, Lehrende und Schreibtutor:innen – also all diejenigen, die professionell über das Schreiben sprechen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 3–30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen; Feilke, Helmuth; Kammler, Clemens & Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 34(203), S. 6–17.
- Adamzik, Kirsten (2001): Aspekte der Gesprächstypologisierung. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1472–1484). Berlin: De Gruyter.
- Adorno, Theodor W. (1963): *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Aitchison, Claire (2010): Learning Together to Publish. Writing Group Pedagogies for Doctoral Publishing. In: Alison Lee, Barbara Kamler & Claire Aitchison (Eds.): *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (S. 83–100). New York: Routledge.
- Aitchison, Claire (2009): Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), S. 905–916.
- Aitchison, Claire (2003): Thesis Writing Circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. (Part 2), S. 97–115.
- Aitchison, Claire & Guerin, Cally (Eds.) (2014a): *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory*. Abingdon: Routledge.
- Aitchison, Claire & Guerin, Cally (2014b): Writing groups, pedagogy, theory and practice. In: Claire Aitchison & Cally Guerin (Eds.): *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (S. 3–17). Abingdon: Routledge.
- Aitchison, Claire & Lee, Alison (2006): Research writing. Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), S. 265–278.
- Aitchison, Claire & Paré, Anthony (2012): Writing as craft and practice in the doctoral curriculum. In: Alison Lee & Susan Danby (Eds.): *Reshaping Doctoral Education. International Approaches and Pedagogies* (S. 12–25). New York: Routledge.
- Alers, Kirsten (2016): *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundl. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anderson, Paul; Anson, Chris; Gonyea, Robert M. & Paine, Charles (2015): The Contributions of Writing to Learning and Development. Results from a Large-Scale Multiinstitutional Study. *Research in the teaching of English*, 50(2), S. 199–235.
- Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Arnold, Rolf (2017): *Entlehrt euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn*. Bern: hep.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In: Aldo Di Luzio & Peter Auer (Eds.): *The contextualization of language* (S. 1–37). Amsterdam u. a.: John Benjamins.

- Babcock, Rebecca Day; Manning, Kellye & Rogers, Travis (2012): *A synthesis of qualitative studies of writing center tutoring 1983–2006*. New York: Lang.
- Babcock, Rebecca Day & Thonus, Terese (2012): *Researching the Writing Center. Towards an Evidence-Based Practice*. Frankfurt/Main: Lang.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster u. a.: Waxmann.
- Bachmann-Stein, Andrea (2018): Wissenskommunikation in der Hochschule. In: Karin Birkner & Nina Janich (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch* (S. 323–343). De Gruyter.
- Badley, Graham (2005): Using Writing Groups to Help Transform University-Teachers into Scholar-Writers. In: American Hellenic Union (Ed.): *EATAW-Proceedings 2005*. Athen.
- Ballweg, Sandra; Kuhn, Carmen & Hartweck, Lisa (2016): Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben. Ergebnisse einer Querschnittsstudie. In: Sandra Ballweg (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 137–172). Frankfurt/Main: Lang.
- Bandura, Albert (1995): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudelot, Christian (1994): Student Rethoric in Exams. In: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron & Monique de Saint Martin (Eds.): *Academic discourse. Linguistic misunderstanding and professorial power* (S. 80–94). Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens & Olaf Köller (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen.
- Bayer, K. (1981): Einige Aspekte des Sprachhandlungstyps ‚Erklären‘. *Deutsche Sprache*. (9), S. 25–42.
- Bazerman, Charles (1988): *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.
- Bean, John C. (2011): *Engaging ideas. The professor’s guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (Second edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Stephanie Dreyfürst & Nadja Sennewald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 153–167).
- Beaufort, Anne (2007): *College writing and beyond*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen & Kirsten Schindler (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 201–216). Frankfurt/Main: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beaugrande, Robert de (1984): *Text production. Toward a science of composition*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u. a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek & Kirsten Schindler (Hrsg.): *Texte schreiben* (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.): De Gruyter.
- Bell, Diana Calhoun & Youmans, Madeleine (2006): Politeness and praise. Rethorical issues in ESL (L2) writing center conferences. *Writing Center Journal*, 26(2), S. 31–47.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2005): University Students Resisting Academic Identity. In: Keith Richards & Paul Seedhouse (Eds.): *Applying conversation analysis* (S. 124–139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Eds.): *Cognitive Processes in Writing. An Interdisciplinary Approach* (S. 73–93). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods. A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1).
- Blatt, Inge; Ramm, Gesa & Voss, Andreas (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). *Didaktik Deutsch*. (26), S. 54–81.
- Blau, Susan. R.; Hall, John & Strauss, Tracy (1998): Exploring the Tutor/Client Conversation. A Linguistic Analysis. *Writing Center Journal*, 19(1), S. 19–49.
- Bloch, Ernst (1995): *The principle of hope*. Cambridge, Mass.: MIT Press (Originalarbeit erschienen 1959).
- Boettcher, Wolfgang & Meer, Dorothee (Hrsg.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2005a): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2005b): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Alexander Bogner (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 7–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosanquet, Agnes; McNeill, Margot; Huber, Elaine; Cahir, Jayde & Jacenyik-Trawoger, Christa (2012): Reflection, Speed Dating, and Word Clouds. *Compendium2*, 5(1), S. 9–18.
- Boud, David & Lee, Alison (2005): ‘Peer learning’ as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), S. 501–516.

- Boud, David & Lee, Alison (2003): Writing Groups, Change and Academic Identity: re-search development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), S. 187–200.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude & Saint Martin, Monique de (1994): Students and the Language of Teaching. In: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron & Monique de Saint Martin (Eds.): *Academic discourse. Linguistic misunderstanding and professorial power* (S. 35–79). Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Breidenstein (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremerich-Vos, Albert & Scholten, Dirk (Hrsg.) (2016): *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Breuer, Esther & Schindler, Kirsten (2016): Germany. In: Otto Kruse, Madalina Chitez, Britany Rodriguez & Montserrat Castelló (Eds.): *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (S. 87–100). Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (5., neu bearb. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Brinkschulte, Melanie & Kreitz, David (2017a): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: Melanie Brinkschulte & David Kreitz (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 11–19). Bielefeld: wbv.
- Brinkschulte, Melanie & Kreitz, David (Hrsg.) (2017b): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv.
- Brooks, Jeff (1991): Minimalist Peer Tutoring: Making the Student Do All the Work. *Writing Lab Newsletter*, 15(6), S. 1–4.
- Brown, Juanita & Isaacs, David (2007): *Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (2011): *Politeness. Some universals in language usage* (21. Aufl.). Cambridge: University Press.
- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge* (2. Aufl.). Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. *College English*, 46(7), S. 635–652.
- DAAD & DZHW (2020): *Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Güllich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1992): Gemeinsam Schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Hans P. Krings & Gerd Antos (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung* (S. 219–255). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

- Delettres, Cécile & Jallerat-Jabs, Britta (2008): „Ja müssen Sie jetzt nix irgendwie aufschreiben?“: Zur Verwendung von irgendwie im gesprochenen Deutsch. In: Laurent Gautier, Pierre-Yves Modicom & Hélène Vinckel-Roisin (Hrsg.): *Diskursive Verfestigungen. Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich* (S. 229–242). Berlin: De Gruyter.
- Denzin, Norman K. (1970): *The research act. a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Deppermann, Arnulf (2020): Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In: Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer.
- Deppermann, Arnulf (2018): Wissen im Gespräch. In: Karin Birkner & Nina Janich (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch* (S. 104–142). De Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen (DAG SHG) e. V. (1987): *Selbsthilfegruppen-Unterstützung. Ein Orientierungsrahmen*.
- Dietz, Gunther (1998): Titel in wissenschaftlichen Texten. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert Ernst Wiegand, Christian Galinski & Werner Hüllen (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (S. 617–624). Berlin: De Gruyter.
- Dietz, Gunther (1995): *Titel wissenschaftlicher Texte*. Tübingen: Narr.
- Dillenbourg, Pierre (1999): What do you mean by ‚collaborative learning‘? In: Pierre Dillenbourg (Ed.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (S. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph & Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In: Konrad Ehlich & Angelika Steets (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: De Gruyter.
- Donahue, Christiane & Lillis, Theresa (2014): Models of writing and text production. In: Eva-Maria Jakobs & Daniel Perrin (Eds.): *Handbook of writing and text production* (S. 55–78). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf.
- Dreyfürst, Stephanie; Liebetanz, Franziska & Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dudenredaktion (2021): *ermutigen*. www.duden.de/rechtschreibung/ermutigen (abgerufen am 14.04.2021).
- Dudenredaktion (2020): *schreiben*. www.duden.de/rechtschreibung/schreiben (abgerufen am 13.02.2020).

- Dudenredaktion (2016): *Duden – Die Grammatik* (9., überarb. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ebert, Julia & Heublein, Ulrich (2017): *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. DZHW & Stiftung Mercator. www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf (abgerufen am 14.11.2018).
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Egbert, Maria (1997): Schisming. The Collaborative Transformation from a Single Conversation to Multiple Conversation. *Research in Language and Social Interaction*, S. 1–51.
- Egbert, Maria (1993): *Schisming. The Transformation from a Single Conversation to Multiple Conversations*. Dissertation, University of California. Los Angeles.
- Ehlich, Konrad (2016): Erklären verstehen – Erklären und verstehen. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl., S. 11–24). Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (2007a): Deutsch als Fremdsprache. Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Transnationale Germanistik* (S. 35–61). München: iudicium.
- Ehlich, Konrad (2007b): Formen und Funktionen von ‚HM‘ – Eine phonologisch-pragmatische Analyse. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln* (273–286). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2007c): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln* (S. 9–28). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2007d): *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2004): Zum pragmatischen Ort von Exklamationen. In: Maxi Krause & Nikolaus Ruge (Hrsg.): *Das war echt spitze! Zur Exklamation im heutigen Deutsch* (S. 77–93). Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *InfoDaF*, 26(1), S. 3–24.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Heinz L. Kretzenbacher & Harald Weinrich (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325–351). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (1986a): Der Normverstoß im Regelwerk. Über den Solözismus. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 16(62), S. 74–91.
- Ehlich, Konrad (1986b): *Interjektionen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann & Christof Hardmeier (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). München: Fink.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften* (243–274). Stuttgart: J. B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung.
- Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Konrad Ehlich & Angelika Steets (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 129–154). Berlin: De Gruyter.
- Elbow, Peter (1998): *Writing without teachers* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Dieter Euler & Peter F. E. Sloane (Eds.): *Design-based research* (S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner.
- Fabian, Gregor; Hillmann, Julika; Trennt, Fabian & Briedis, Kolja (2016): *Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Forum Hochschule 1|2016.).
- Feilke, Helmuth & Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos & Hans P. Krings (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Tübingen: Max Niemeyer.
- Feilke, Helmuth & Köster, Juliane (2010): Thesen zur Textkompetenz in der Sekundarstufe II – ein Blick zurück nach vorn. *SDD Mitgliederbrief*, (30), S. 7–10.
- Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 25–51). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fiehler, Reinhard (2001): Emotionalität im Gespräch. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1425–1437). Berlin: De Gruyter.
- Fischer, Frank (2002): Gemeinsame Wissenskonstruktion. Theoretische und methodologische Aspekte. *Psychologische Rundschau*, 53(3), S. 119–134.
- Fix, Martin (2008): Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Heidi Rösch (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medien-didaktik* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 111–123). Frankfurt/Main: Lang.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flower, Linda (1979): Writer-Based Prose. A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), S. 19–37.
- Flower, Linda & Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Eds.): *Cognitive Processes in Writing. An Interdisciplinary Approach* (31–50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (1977): Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), S. 449.

- Forschung & Lehre (02.01.2019): *Ein Professor für 66 Studierende. Uni-Barometer 2017*.
www.forschung-und-lehre.de/ein-professor-fuer-66-studierende-1345/ (abgerufen am 22.03.2020).
- Fröhlich, Melanie; Henkel, Christiane & Surmann, Anna (2017): *Zusammen schreibt man weniger allein – (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Galtung, Johan (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. *Leviathan*. (3), S. 303–338.
- Garfinkel, Harold (2002): A Study of the Work of Teaching Undergraduate Chemistry in Lecture Format. In: Harold Garfinkel (Ed.): *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism* (S. 219–244). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gere, Anne Ruggles (1987): *Writing Groups. History, Theory and Implications*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Gere, Anne Ruggles & Abbott, Robert (1985): Talking about writing. the language of writing groups. *Research in the teaching of English*, 19(4), S. 362–385.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (abgerufen am 06.03.2019).
- Gillam, Alice M. (1994): Collaborative Learning Theory and Peer Tutoring Practice. In: Joan A. Mullin & Ray Wallace (Eds.): *Intersections. Theory-Practice in the Writing Center* (39–53). Urbana, Illinois: NCTE.
- Girgensohn, Katrin (2017): *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Girgensohn, Katrin; Haacke, Stefanie & Karsten, Andrea (2020): Disziplin Schreibwissenschaft. Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In: Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Melanie Brinkschulte, Katrin Girgensohn, Carmen Mertlitsch et al. (Hrsg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven* (1st ed., S. 25–47). Wien: Böhlau.
- Girgensohn, Katrin; Lange, Imke; Lange, Ulrike; Neumann, Friederike & Zegenhagen, Jana (2009): Gemeinsam schreiben. Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. *Zeitschrift Schreiben*, 9(2).
- Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Girgensohn, Katrin & Voigt, Anja (2015): Peer Tutoring in Academic Writing with Non-Native Writers in a German Writing Center – Results of an Empirical Study. *Journal of Academic Writing*, 5(1), S. 65–73.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual. Essays on face-to-face-behavior*. Garden City (NY): Anchor.

- Graefen, Gabriele (2009): Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Magdalène Lévy-Tödter & Dorothee Meer (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 263–279). Frankfurt/Main: Lang.
- Graefen, Gabriele & Hoffmann, Ludger (2010): Linguistische Pragmatik. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache- und Zweitsprache* (S. 255–265). Berlin: De Gruyter.
- Graefen, Gabriele & Thielmann, Winfried (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Peter Auer & Harald Baßler (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft* (S. 67–97). Frankfurt/Main: Campus.
- Grieshammer, Ella (2017a): Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung. In: Melanie Brinkschulte & David Kreitz (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 249–268). Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, Ella (2017b): *Textentwürfe besprechen*. Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2016): *ZukunftsmodeLL Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* (3., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grimm, Nancy Maloney (1999): *Good intentions. Writing center work for postmodern times*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Grobman, Laurie (1999): Building bridges to academic discourse. the peer group leader in basic writing peer response groups. *Journal of Basic Writing*, 18(2), S. 47–68.
- Gröhlich, Carola; Heidenreich, Susanne; Rautenfeld, Erika von & Vode, Dzifa (2018): *Leitfaden zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten an der Fakultät Sozialwissenschaften*, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. www.th-nuernberg.de/fileadmin/global/Gelenkte_Doks/Fak/SW/SW_0600_HR_Leitfaden_WA_public.pdf (abgerufen am 21.04.2021).
- Groß-Bölting, Anna (2016): „Wir packen’s an – gemeinsam motiviert schreiben!“ . Ein Kooperationsprojekt von Studien- und Schreibberatung. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, 5(10), S. 43–48.
- Gruber, Helmut (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Münster: LIT.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Mündliche Referate in der Universität. Linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. In: Magdalène Lévy-Tödter & Dorothee Meer (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 71–88). Frankfurt/Main: Lang.
- Gumperz, John Joseph (2002): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press (Originalarbeit erschienen 1982).
- Haacke, Stefanie & Franck, Andrea (2006): Typisch deutsch? Vom Schreiben über das Schreiben. In: Walter Kissling & Gudrun Perko (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 35–44). Innsbruck: Studien Verlag.
- Haas, Sarah (2014): Pick-n-Mix. A typology of writer’s groups in use. In: Claire Aitchison & Cally Guerin (Eds.): *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (S. 30–47). Abingdon: Routledge.

- Haller, Fabian & Gräser, Horst (2012): *Selbsthilfegruppen. Konzepte, Wirkungen und Entwicklungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Halliday, M. A. K. (1985): *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Harris, Muriel (1992): Collaboration Is Not Collaboration Is Not Collaboration. Writing Center Tutorials vs. Peer-Response Groups. *CCC*, S. 369–383.
- Hattie, John (2010): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), S. 369–388.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: C. M. Levy (Ed.): *The Science of Writing* (S. 1–28). Routledge.
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Eds.): *Cognitive Processes in Writing. An Interdisciplinary Approach* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heckt, Dietline H. (2009): Kooperatives Lernen. In: Michael Becker-Mrotzek & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 264–277). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinzel, Friederike; Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tanya Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Henne, Helmut & Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Nora (2019): Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. Erhebungen zum aktuellen Stand und Desiderate. In: Andreas Hirsch-Weber, Cristina Loesch & Stefan Scherer (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 14–30). Weinheim: Juventa.
- Hoffmann, Nora & Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. *Zeitschrift Schreiben*, 8, S. 1–13.
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Honegger, Monique (2015): Schreibscham. In: Monique Honegger (Hrsg.): *Schreiben und Scham. Wenn ein Affekt zur Sprache kommt* (S. 13–28). Gießen, Lahn: Psychosozial-Verlag.
- Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf & Szczyrba, Birgit (2014): *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Ickler, Theodor (1997): *Die Disziplinierung der Sprache*. Tübingen: Narr.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Nina Janich (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 255–270). Tübingen: Narr.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Textproduktionsprozesse in den Wissenschaften. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 1–11). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria & Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2008): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Daniel (Eds.) (2014): *Handbook of writing and text production*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Stanne, Mary Beth (2000): *Cooperative learning methods. A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 36(49), S. 95–117.
- Jost, Jörg; Lehnen, Katrin & Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Karin Birkner & Dorothee Meer (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 167–194). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(2), S. 227–252.
- Karras, Simone (2017): *Wie schreiben Ingenieure im Beruf?* [Dissertation]. Münster u. a.: Waxmann.
- Karsten, Andrea (2017): Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung. Zwischen Investigation und Intervention. In: Melanie Brinkschulte & David Kreitz (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 63–84). Bielefeld: wbv.
- Karsten, Andrea (2014): *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 223–237). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Kirschbaum, Anne & Rothärmel, Anne (2017): Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dargestellt am Beispiel des Rollenverständnisses von Writing Fellows. In: Melanie Brinkschulte & David Kreitz (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 227–247). Bielefeld: wbv.
- Kluck, Ursula Rosemarie (1984): *Spielarten des Beratens. Zur Struktur von Beratungskommunikationen*. [Dissertation]. Tübingen: Universität Tübingen.

- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016a): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Knorr, Dagmar (2016b): Einführung – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In: Dagmar Knorr (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 11–25). Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Knorr, Dagmar (2016c): Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“ – eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Sandra Ballweg (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 251–273). Frankfurt/Main: Lang.
- Kruse, Otto (2020): Schreibwissenschaft ja, aber bitte als eigene Disziplin. *Journal für Schreibwissenschaft*, 11(2), S. 29–33.
- Kruse, Otto (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz u. a.: UVK; UVK/Lucius.
- Kruse, Otto (2012): Das Seminar. Eine Zwischenbilanz nach 200 Jahren. In: Brigitte Kossek & Charlotte Zwiauer (Hrsg.): *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 89–110). Wien: Vienna University Press.
- Kruse, Otto (2007a): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (12. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.
- Kruse, Otto (2007b): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. In: Michael Becker-Mrotzek & Kirsten Schindler (Hrsg.): *Texte schreiben* (S. 117–143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 141–158). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Kruse, Otto & Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Stephanie Dreyfürst & Nadja Sennewald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 107–126).
- Kruse, Otto & Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Ulrike Preußner & Nadja Sennewald (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 57–83). Frankfurt/Main: Lang.
- Kruse, Otto, Chitez, Madalina, Rodriguez, Brittany & Castelló, Montserrat (Eds.) (2016): *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19–34). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u. a.: Luchterhand.

- Kruse, Otto; Meyer, Heike & Everke Buchanan, Stefanie (2015): *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan (2015): Die publikationsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens in der Soziologie am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. *Soziologie*, 44(1), S. 56–77.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2011): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labov, William (1980): Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: William Labov (Hrsg.): *Sprache im sozialen Kontext* (S. 1–24). Königstein/Taunus: Athenäum.
- Lahm, Swantje (2016): Stories we live by: a review of writing center work in higher education in Germany. In: Dagmar Knorr (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitäts-pakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 29–38). Hamburg: Unversitätskolleg-Schriften.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lange, Imke & Lange, Ulrike (2010): Online-Schreibgruppen: den regelmäßigen Austausch fördern. In: Katrin Girgensohn (Hrsg.): *Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender* (S. 199–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2011): *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (24. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (2006): The ‚Academic Literacies‘ Model. Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), S. 227–236.
- Lee, Alison & Danby, Susan (Eds.) (2012): *Reshaping Doctoral Education. International Approaches and Pedagogies*. New York: Routledge.
- Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Münster u. a.: Waxmann.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 414–431). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lehnen, Katrin (2000): *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. [Dissertation]. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Leßmann, Beate (2020): *Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Münster: Waxmann.

- Liedke, Martina (1996): Oh... toll! – Was Hörerinnen und Hörer tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. *Fremdsprache Deutsch*. (14), S. 40–45.
- Lillis, Theresa & Turner, Joan (2001): Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), S. 57–68.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2005): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 644–666). Münster u. a.: Waxmann.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Siegfried Grosse (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Düsseldorf: Schwann.
- Lundstrom, Kristi & Baker, Wendy (2009): To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing*, (18), S. 30–43.
- Mäder, Susanne (2013): Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1).
- MAXQDA (o. D.): *Die Idee von Creative Coding*. www.maxqda.de/hilfe-mx20/06-creative-coding/die-idee-von-creative-coding (abgerufen am 01.02.2021).
- Mayer, Brigitte (2012): Wissenschaftliche Schreibkompetenz. Erhebung der studentischen Schreibkompetenz in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen der FHV. In: Hans Gruber & Brigitte Mayer (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen. Prozess, Produkt und Betreuung* (S. 61–99). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meer, Dorothee (2019): „Der Prüfer ist immer noch nicht der König“. Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In: Tanya Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 173–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Meer, Dorothee (2000): „Projekt Sprechstundengespräche an der Hochschule“ – Projektbeschreibung und Untersuchungsdesign. In: Wolfgang Boettcher & Dorothee Meer (Hrsg.): *„Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule* (S. 9–66). Neuwied: Luchterhand.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethke, Jürgen (2004): *Studieren an Mittelalterlichen Universitäten: Chancen und Risiken: Gesammelte Aufsätze*. Leiden u. a.: Brill.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Gerd Antos & Hans P. Krings (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 278–296). Tübingen: Max Niemeyer.

- Mössner, Monika (1989): *Zur Theorie und Praxis von kreativen Schreibgruppen mit älteren Menschen*. Berlin: FHSS.
- Newsweek (08.12.1975): Why Johnny can't write. *Newsweek*, United States Edition, S. 58.
- North, Stephen (1984): The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5).
- Nothdurft, Werner (1984): „...äh folgendes problem äh...“. *Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen*. Tübingen: Narr.
- Nothdurft, Werner; Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994): *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr.
- Nystrand, Martin (1989): A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), S. 66–85.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Ludwig von Friedeburg & Jürgen Habermas (Hrsg.): *Adorno-Konferenz* (S. 234–289). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ollinger, Isabella (2020): Schreibkompetenz im kulturellen Kontext. Zur unterschiedlichen Bedeutung der Discourse Community im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum beim Modell zur ‚Writing Expertise‘ von Anne Beaufort. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 2(2), S. 64–76.
- Oloff, Florence (2017): Genau als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In: Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (S. 207–232). Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Berlin: De Gruyter.
- Ortner, Hanspeter (1995): Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: Jürgen Baurmann & Rüdiger Weingarten (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 320–342). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Osman, Joana (2016): Writing for Peace. Interkulturelle Schreibgruppen als Dialogprojekt. *Journal für Schreibberatung*, 6(11), S. 69–75.
- Pany-Habsa, Doris (2021): „Wir Schreibbewegten sind ja frohgemut, daß wir Gutes bewirken“. Zum kreativen Schreiben der Schreibbewegung. *Journal für Schreibwissenschaft*, 12(22), S. 6–21.
- Perrin, Daniel (2001): *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung*. Konstanz: UVK.
- Pohl, Thorsten (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 121–231). Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2009): *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. [Dissertation]*. Berlin u. a.: De Gruyter; Niemeyer.

- Polenz, Peter von (1981): Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Theo Bungarten (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretische Fundierung und Deskription* (S. 85–110). München: Fink.
- Pospiech, Ulrike (2005): *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk; zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. [Dissertation]. Frankfurt/Main: Lang.
- Potter, Jonathan (2004): *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction* (Reprinted). London: Sage (Originalarbeit erschienen 1996).
- Püschel, Ulrike (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 193–200). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Pyerin, Brigitte (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Quigley, Steven Anthony (2011): Academic Identity: A Modern Perspective. *Educate*, 11(1), S. 20–30.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1999): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Armin Burkhardt, Hugo Steger & Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Text- und Gesprächslinguistik* (S. 927–945). Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, Jochen (1999): Zum Modus von Äußerungen. In: Angelika Redder & Jochen Rehbein (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse* (S. 91–139). Tübingen: Stauffenburg.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3., voll. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rogers, Carl R. (2012): *Client Centred Therapy*. New York: Constable and Robinson.
- Ruhmann, Gabriela (2014): Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Hochschulen – Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In: Dagmar Knorr & Ursula Neumann (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben: Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 125–140). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Sacks, Harvey (1984). In: J. M. Atkinson & John Heritage (Eds.): *Structures of social action* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), S. 696.
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 25–44). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1994): Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), S. 265–283.

- Scharlau, Ingrid; Golombek, Christiane & Klingsieck, Katrin B. (2017): Zugänge zur Erfassung der Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen. Ein Methodenkompass. *die hochschullehre*, 3.
- Scharlau, Ingrid & Klingsieck, Katrin B. (2019): Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In: Andreas Hirsch-Weber, Cristina Loesch & Stefan Scherer (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 205–223). Weinheim: Juventa.
- Scherer, Caroline & Sennewald, Nadja (2015): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, 5(10), S. 27–33.
- Scherer, Stefan (2019): Schreibzentrumsforschung und/oder Schreibwissenschaft? Perspektiven der Wissenschaftsforschung. In: Andreas Hirsch-Weber, Cristina Loesch & Stefan Scherer (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 224–242). Weinheim: Juventa.
- Scheuermann, Ulrike (2013): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln* (2. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Schindler, Kirsten (2017a): Konversationelle Schreibinteraktionen. Sprechen um zu schreiben. In: Melanie Brinkschulte & David Kreitz (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 25–39). Bielefeld: wbv.
- Schindler, Kirsten (2017b): Studium und Beruf. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 109–123). Münster u. a.: Waxmann.
- Schindler, Kirsten (2012a): Texte im Studium schreiben und beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Dagmar Knorr & Anette Verrhein-Jarren (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schindler, Kirsten (2012b): Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Produkte und Prozesse lernen. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, 3(4), S. 16–33.
- Schindler, Kirsten & Fischbach, Julia (2015): Zwischen Schule und Hochschule. Akademisches Schreiben. Einleitung. Der Brennpunkt der Kontroverse. *Zeitschrift Schreiben, [Sonderheft]*, S. 7–15.
- Schindler, Kirsten & Siebert-Ott, Gesa (2013): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Helmuth Feilke, Juliane Köster & Michael Steinmetz (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 151–178). Klett.
- Schneider-Ludorff, Amata & Vode, Dzifa (2017): Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, (2), S. 69–83.
- Schulmeister, Rolf & Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor. Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Rolf Schulmeister & Christiane Metzger (Hrsg.): *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13–128). Münster: Waxmann.
- Schütte, Wilfried (2001): Alltagsgespräche. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1485–1492). Berlin: De Gruyter.

- Scott, Andrea (2016): Re-Centering Writing Center Studies. What U. S.-Based Scholars Can Learn from Their Colleagues in Germany, Switzerland, and Austria. *Zeitschrift Schreiben*, S. 1–10.
- Sennewald, Nadja (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv.
- Sennewald, Nadja & Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Ulrike Preußner & Nadja Sennewald (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 143–166). Frankfurt/Main: Lang.
- Shamoon, Linda K. & Burns, Deborah H. (1995): A Critique of Pure Tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), S. 134–151.
- Siebert-Ott, Gesa; Decker, Lena & Kaplan, Ina (2014): Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hammann & Martin Rothgangel (Hrsg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 207–216). Münster: Waxmann.
- SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung (2016): *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen*, Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung. gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeer-Schreibtutor_innenausbildg.pdf (abgerufen am 15.04.2021).
- Slavin, Robert E. (2000): *Cooperative learning. Theory, research, and practice* (2. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sörensen, Paul (2019): Widerstand findet Stadt. Präfigurative Praxis als transnationale Politik ‚rebellischer Städte‘. *Zeitschrift für Politische Theorie*, 11(1), S. 29–48.
- Spielmann, Daniel (2017a): #reprometh – über den Einsatz von Blogs in einem Lehrprojekt. *JoSch – Journal für Schreibberatung*. (14), S. 85–93.
- Spielmann, Daniel (2017b): *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung. Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Standop, Ewald & Meyer, Matthias L. G. (2008): *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Grundlagen, Technik und Praxis für Schule, Studium und Beruf* (18., bearb. und erw. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Statistisches Bundesamt (2020): *Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2020/2021* (abgerufen am 15.04.2021. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/schnellmeldung-ws-vorl-5213103218004.pdf?__blob=publicationFile).
- Steinhoff, Torsten (2011): Der Gutenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. *Der Deutschunterricht*. (5), S. 22–33.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

- Steinhoff, Torsten; Grabowski, Joachim & Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 9–24). Münster u. a.: Waxmann.
- Steinseifer, Martin; Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2019): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Stepper, John C. (2020): *Working out loud. A 12-week method to build new connections, a better career, and a more fulfilling life*. Vancouver, British Columbia: Page Two Books.
- Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (2015): *Hochschulkompass. Hochschulen. Hochschulliste*. www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt (abgerufen am 16.03.2015).
- Stokoe, Elizabeth; Benwell, Bethan & Attenborough, Frederick (2013): University Students Managing Engagement, Preparation, Knowledge and Achievement. Interactional Evidence from Institutional, Domestic and Virtual Settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(2), S. 75–90.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Street, Brian (2003): What's „new“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), S. 77–91.
- Sturm, Afra (12.06.2009): Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift Schreiben*, S. 1–8.
- Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1556–1575). Berlin: De Gruyter.
- Swales, John (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sword, Helen (2012): *Stylish Academic Writing*. Cambridge: Harvard University Press.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), S. 60–93.
- Thesen, Lucia (2014): ‚If they are not laughing, watch out!‘: emotion and risk in postgraduate writers' circles. In: Claire Aitchison & Cally Guerin (Eds.): *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (S. 162–176). Abingdon: Routledge.
- Tyagunova, Tanya (2017): *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Ulmi, Marianne; Bürki, Gisela; Verhein-Jarren, Annette & Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen: Budrich.
- Universitätsbibliothek TUM (2020): *TUM-Zitierleitfaden*. mediatum.ub.tum.de/doc/1231945/1231945.pdf (abgerufen am 19.04.2021).

- Vode, Dzifa & Rautenfeld, Erika von (2017): *Akademische Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Varianten. Praxishandbuch für Schreibzentren und Lehrende*, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. gefsus.de/schreiben-anleiten/download/akademische-schreibgruppen-fuer-studierende.html (abgerufen am 06.03.2021).
- Vogt, Irene (2016): Italy. In: Otto Kruse, Madalina Chitez, Brittany Rodriguez & Montserrat Castelló (Eds.): *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (S. 132–148). Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Marita Pabst-Weinschenk & Siegwart Berthold (Hrsg.): *Sprecherziehung im Unterricht* (S. 138–158). München: E. Reinhard.
- Voigt, Anja (Hrsg.) (2018): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv.
- Weber, Peter & Becker-Mrotzek, Michael (2012): *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. online Fallarchiv, Universität Kassel. www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/07/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf (abgerufen am 20.01.2021).
- Weigand, Edda (1992): A Case for an Integrating Procedure of Theoretical Reflection and Empirical Analysis. In: Sorin Stati & Edda Weigand (Hrsg.): *Methodologie der Dialoganalyse* (S. 57–64). Tübingen: Niemeyer.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinhold, Swantje (2014): Schreiben in der Grundschule. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 143–158). Baltmannsweiler: Schneider.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schluanfang*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften*, S. 119–158.
- Weinzierl, Christian & Wrobel, Arne (2017): Schreibprozesse untersuchen. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 221–237). Münster u. a.: Waxmann.
- Wendorff, Jörg A. (2009): *Das Lehrbuch. Trainerwissen auf den Punkt gebracht*. Bonn: ManagerSeminare.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tanya Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Widulle, Wolfgang (2012): *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf.
- Willige, Janka; Grützmacher, Judith; Sudheimer, Swetlana & Naumann, Heike (Dezember 2018): *Studienqualitätsmonitor SQM 2018. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2018*. Bundesweiter Vergleich nach Hochschularten. DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover.
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 15.04.2021).
- Witt, Jantje (2016): Gemeinsam Schreiben – das Schreibwohnzimmer. In: Sandra Ballweg (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 190–206). Frankfurt/Main: Lang.
- Wolfsberger, Judith (2009): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (2. Aufl.). Wien: Böhlau.
- Wolter, Andrä (2015): Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule. Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. (3), S. 283–300.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Helmuth Feilke, Thors ten Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 85–100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrobel, Arne (1997): Zur Modellierung von Formulierungsprozessen. In: Eva-Maria Jakobs & Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 15–24). Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Wunderlich, Dieter (1981): Ein Sequenzmuster für Ratschläge – Analyse eines Beispiels. In: Dieter W. Metzger (Hrsg.): *Dialogmuster und Dialogprozesse* (S. 1–30). Hamburg: Buske.
- Wygotsky, Lew Semjonowitsch (1986): *Thought and language* (2. Aufl.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter.

Abbildungen

Abb. 1	Textsorten im Studium gemäß einer Befragung von Lehrenden an der Universität Konstanz	31
Abb. 2	Angebote an deutschsprachige Schreibzentren für Studierende	48
Abb. 3	Angebote an deutschsprachigen Schreibzentren für Lehrende	49
Abb. 4	Kommunikative Handlungsprobleme beim Schreiben	51
Abb. 5	Drei-Kreise-Modell der Textproduktion	55
Abb. 6	Der akademische Schreibprozess im Überblick	57
Abb. 7	Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“	58
Abb. 8	Schreibkompetenzmodell	61
Abb. 9	Modell akademischer Textkompetenz	62
Abb. 10	Akademisches Schreibkompetenzmodell	64
Abb. 11	Matrix gemeinsamer Schreibprojekte	75
Abb. 12	Übersicht über das methodische Vorgehen	100
Abb. 13	Methodisches Vorgehen im Rahmen der Vorstudie	105
Abb. 14	Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Studie und der Verzahnung von Konzeptentwicklung und Studie	109
Abb. 15	Die Phasen des didaktischen Konzepts der autonomen Schreibgruppen	113
Abb. 16	Die ‚Schreibgruppe plus‘	114
Abb. 17	Dokumentportrait Schreibgruppengespräch1: a) Ablauf; b) Themen	142
Abb. 18	Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch2: a) Ablauf; b) Themen	145
Abb. 19	Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 3: a) Ablauf; b) Themen	147
Abb. 20	Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 4: a) Ablauf; b) Themen	150
Abb. 21	Dokument-Portrait Schreibgruppengespräch 5: a) Ablauf; b) Themen	152
Abb. 22	Ergebnis: Themen in akademischen Schreibgruppengesprächen	153

Abb. 23	Ergebnis: In autonomen Schreibgruppen sprechen Studierende über schreibkompetenzrelevante Themen	170
Abb. 24	Ergebnis: Handlungen in Schreibgruppengesprächen	172
Abb. 25	In Schreibgruppengesprächen enthaltene Diskursarten	235

Tabellen

Tab. 1	Typologie von Schreibgruppen nach Haas (2014)	72
Tab. 2	Verfahren gemeinsamen Schreibens an Schule und Hochschule	74
Tab. 3	Codebaum zur Auswertung der Gruppendiskussionen	108
Tab. 4	Übersicht über das Datenmaterial aus den Schreibgruppentreffen	116
Tab. 5	Beispiel der zeilenweisen Codierung eines Gesprächsabschnitts	122
Tab. 6	Beispielhafter Auszug aus der Liste der offenen Codes– Themen	123
Tab. 7	Beispielhafte Zuordnung eines Themas zu den sprachlichen Handlungen	124
Tab. 8	Beispielhafter Auszug aus der Liste der offenen Codes– sprachliche Handlungen	124
Tab. 9	Thematische Hauptkategorien der Schreibgruppengespräche	126
Tab. 10	Hauptkategorien und Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse	126
Tab. 11	Kategoriendefinition für die Subkategorie Betreuungspraxis	127
Tab. 12	Zweckbereiche, Handlungsmustergruppen und Handlungsmuster	128
Tab. 13	Zweckbereiche der Schreibgruppengespräche und zugeordnete Analyse- kategorien	130
Tab. 14	Phasen von Schreibgruppengesprächen	234

Transkriptauszüge

Transkriptauszug 1	Selbstkorrektur – Gespräch 3 [134]	87
Transkriptauszug 2	Vagheitsindikator in Vorschlag – Gespräch 3 [246]	88
Transkriptauszug 3	Vagheitsindikator in Ankündigung – Gespräch 4 [92]	88
Transkriptauszug 4	Gleichbleibende letzte Tonhöhenbewegung – Gespräch 4 [258–259]	89
Transkriptauszug 5	Kumulationen – Gespräch 3 [126, 153, 240]	90
Transkriptauszug 6	„das war die Hölle“ – Gespräch 2 [457–458]	145
Transkriptauszug 7	„ich habe schon ein bisschen Angst“ – Gespräch 2 [369]	146
Transkriptauszug 8	„ist schon wichtig, nur nicht in die Einleitung“ – Gespräch 3 [396]	148
Transkriptauszug 9	„anders ist das ist ja überhaupt nicht schaffbar“ – Gespräch 1 [88]	155
Transkriptauszug 10	„finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut – Gespräch 2 [373]	155
Transkriptauszug 11	„ich kann ja nie an einem immer schreiben“ – Gespräch 4 [346–348]	156
Transkriptauszug 12	„dass ich das mehr für mich geschrieben habe“ – Gespräch 3 [98]	156
Transkriptauszug 13	„das ist so ein richtig schlechtes Touchpad“ – Gespräch 1 [415–420]	156
Transkriptauszug 14	„ich habe schon ein bisschen Angst“ – Gespräch 2 [369–370]	157
Transkriptauszug 15	„du machst gerne Schachtelsätze“ – Gespräch 3 [293–298]	158
Transkriptauszug 16	„warum ist Kooperation wichtig?“ – Gespräch 4 [296]	158
Transkriptauszug 17	„dass man immer am Anfang von den Kapiteln das sozusagen zusammenfasst“ – Gespräch 3 [420–422]	159
Transkriptauszug 18	„also man darf vermuten“ – Gespräch 3 [567–572]	160
Transkriptauszug 19	„mit Hilfe‘ dann klein“ – Gespräch 4 [534]	160
Transkriptauszug 20	„ich finde es unglaublich schwer, genau zu schreiben“ – Gespräch 4 [264–277]	160
Transkriptauszug 21	„aber ich soll mir halt eine Fragestellung ausdenken“ – Gespräch 2 [13]	162

Transkriptauszug 22	„Wenn ihr Interviews durchführt, müsst ihr alles protokollieren?“ – Gespräch 2 [49–56]	162
Transkriptauszug 23	„wenn die Aussage da drin so\ so enorm und gut ist“ – Gespräch 5 [97]	164
Transkriptauszug 24	„wenn jetzt so Zitate länger als drei Zeilen sind“ – Gespräch 1 [54–61]	164
Transkriptauszug 25	„sie denkt aber jetzt, glaube ich, dass ich total unvorbereitet bin“ – Gespräch 1 [263–281]	165
Transkriptauszug 26	„Also bei uns ist das ein bisschen anders“ – Gespräch 2 [137–143] . . .	166
Transkriptauszug 27	„Da geht es darum, dass sie ähm (.) wirtschaftlich nicht verwertbare Arbeit leisten können“ – Gespräch 4 [599–610]	168
Transkriptauszug 28	„Das geht ja nicht um das Inhaltliche“ – Gespräch 2 [62]	169
Transkriptauszug 29	„inhaltlich ist völlig egal“ – Gespräch 2 [295]	169
Transkriptauszug 30	„Ja, zu meinem Stand“ – Gespräch 2 [104–106]	173
Transkriptauszug 31	„dass man die halt rumschickt“ – Gespräch 2 [63–67]	173
Transkriptauszug 32	„Ja, soll ich anfangen?“ – Gespräch 3 [1–4]	174
Transkriptauszug 33	„Ich habe auch noch ein bisschen was zu sagen“ – Gespräch 3 [126–129]	175
Transkriptauszug 34	„Haben alle äh anderen noch Fragen?“ – Gespräch 2 [204]	175
Transkriptauszug 35	„soll ich das vorlesen noch“ – Gespräch 4 [578–579]	175
Transkriptauszug 36	„Dürfte ich gehen“ – Gespräch 3 [332–335]	175
Transkriptauszug 37	„da hätte ich einiges mit dir zu besprechen“ – Gespräch 4 [3–4]	176
Transkriptauszug 38	„es ist einfach schwer, so zu arbeiten“ – Gespräch 4 [70–77]	177
Transkriptauszug 39	„Das, gut ist wirklich, dass man das viel“ – Gespräch 4 [421]	178
Transkriptauszug 40	„Ich würde irgendwie das mit reinbringen“ – Gespräch 3 [246]	179
Transkriptauszug 41	„oder irgendwie so, aber“ – Gespräch 4 [92]	179
Transkriptauszug 42	„Dass der Ober\ sozusagen, Subsummierung“ – Gespräch 4 [531] . .	179
Transkriptauszug 43	„aber zugleich auch das Unternehmen die Möglichkeit hat“ – Gespräch 3 [13], geglättet	179

Transkriptauszug 44	„Also, das ist mir aufgefallen“ – Gespräch 4 [93], mit Auslassungen . . .	180
Transkriptauszug 45	„Die Anführungszeichen ähm, muss eh gucken, ob die nicht nur fürs Zitat irgendwie verwendet werden“ – Gespräch 4 [113–116]	181
Transkriptauszug 46	„Ach, das frage ich meine Dozentin dann“ – Gespräch 2 [249–261] . . .	182
Transkriptauszug 47	„das Bundesministerium, also das ist ja nicht irgendwie so ein ‚Heinz‘“ – Gespräch 2 [174–178]	184
Transkriptauszug 48	„und an was schließt das ‚gerade deshalb‘ an“ – Gespräch 5 [35–36] . .	186
Transkriptauszug 49	„Ist das in BW genauso?“ – Gespräch 2 [51–53]	186
Transkriptauszug 50	„Nutzt von Euch jemand Citavi?“ – Gespräch 2 [412–421]	186
Transkriptauszug 51	„Und was ist das für ein Thema?“ – Gespräch 2 [6–9]	188
Transkriptauszug 52	„Weil ich habe nämlich konkret eine Frage“ – Gespräch 2 [126–134] . .	188
Transkriptauszug 53	„Aber gut, wenn das nicht so rüberkommt“ – Gespräch 3 [269–289] . .	190
Transkriptauszug 54	„dass ich das mehr für mich geschrieben hab“ – Gespräch 3 [94–100]	192
Transkriptauszug 55	„wird es eigentlich nur über die ähm Anführungsstriche ähm unterschieden“ – Gespräch 4 [134–153]	194
Transkriptauszug 56	„Ich habe das jetzt sowieso mit der Frau S. irgendwie besprochen“ – Gespräch 5 [1]	196
Transkriptauszug 57	„es gibt nämlich (gedehnt) so Gebrauchtbücherseiten“ – Gespräch 1 [143–150]	196
Transkriptauszug 58	„Wie seid denn ihr damals vorgegangen“ – Gespräch 2 [391–400]	197
Transkriptauszug 59	„mit der habe ich eben heute schon telefoniert“ – Gespräch 2 [314] . .	198
Transkriptauszug 60	„Mich stört das Wort Feststellung“ – Gespräch 3 [185–198]	199
Transkriptauszug 61	„da kommt halt rein was die Arbeit äh ausmacht“ – Gespräch 3 [164–184]	201
Transkriptauszug 62	„Ähm ‚Zugang <u>zur</u> Teilhabe““ – Gespräch 4 [410–414]	203
Transkriptauszug 63	„Ähm, wo war es?“ – Gespräch 3 [24–27]	203
Transkriptauszug 64	„Und das ist das schwierige“ – Gespräch 4 [313–323]	204
Transkriptauszug 65	„ich meine es ganz nett“ – Gespräch 4 [220–225]	205

Transkriptauszug 66	„das ist Umgangssprache“ – Gespräch 3 [533]	206
Transkriptauszug 67	„ich würde vielleicht sowas schreiben“ – Gespräch 3 [24–27]	206
Transkriptauszug 68	„ja das sind so seine Wörter, die man hat“ – Gespräch 3 [107–119]	207
Transkriptauszug 69	„Weil es kommt eigentlich irgendwie auf ihn an“ – Gespräch 3 [159]	207
Transkriptauszug 70	„fand ich das echt gut“ – Gespräch 3 [128–131]	208
Transkriptauszug 71	„später hast du das sogar super und elegant, also, erwähnt“ – Gespräch 4 [120–123]	209
Transkriptauszug 72	„das gleiche Thema wie bei mir auch“ – Gespräch 3 [28–31]	209
Transkriptauszug 73	„Ja, so ein bisschen aufbauschen“ – Gespräch 4 [93]	210
Transkriptauszug 74	„und damit ich nicht denselben, wegen direkt zitieren und so“ – Gespräch 4 [88–93]	211
Transkriptauszug 75	„und keine Arbeit von irgendeinem Professor, der Bundeskanzler werden will“ – Gespräch 5 [78–83]	212
Transkriptauszug 76	„Genau, also laut meinem Prof geht das schon“ – Gespräch 3 [65–79]	213
Transkriptauszug 77	„Das sind ja deine eigenen Worte“ – Gespräch 3 [303–309]	214
Transkriptauszug 78	„das ist keine Arbeit in dem Sinne“ – Gespräch 4 [413–418]	214
Transkriptauszug 79	„Alles klar. Okay, habe ich mir notiert“ – Gespräch 3 [51–52]	216
Transkriptauszug 80	„Ich würde es nicht so machen“ – Gespräch 2 [154–165]	216
Transkriptauszug 81	„Das habe ich auch schon überlegt“ – Gespräch 5 [51–53]	217
Transkriptauszug 82	„was ich eigentlich ein bisschen so Bammel habe“ – Gespräch 3 [220]	218
Transkriptauszug 83	„und ein bisschen Angst habe ich auch“ – Gespräch 3 [445–447]	219
Transkriptauszug 84	„Ah, ich hasse das Zitieren“ – Gespräch 4 [391–394]	219
Transkriptauszug 85	„Oh Gott, das stelle ich mir echt kompliziert vor“ – Gespräch 1 [108–114]	220
Transkriptauszug 86	„Mich immer an diesen Sätzen, ach“ – Gespräch 4 [442–444]	221
Transkriptauszug 87	„(lacht) Oh (lauter, gedehnt) ja (wieder normal) ich auch!“ – Gespräch 1 [815–830]	221

Transkriptauszug 88	„finde ich jetzt die Schreibgruppe total gut“ – Gespräch 2 [373]	223
Transkriptauszug 89	„Da würde ich schon einen Punkt machen“ – Gespräch 3 [20–21] . . .	223
Transkriptauszug 90	„dann würde ich einen kurzen Verweis“ – Gespräch 3 [46–52]	224
Transkriptauszug 91	„Na, oder Du schreibst ähm (...) Ungleichheiten“ – Gespräch 1 [803–813]	225
Transkriptauszug 92	„du kannst ja die Analyse auch anders machen“ – Gespräch 5 [5–9] . .	226
Transkriptauszug 93	„Wäre halt jetzt meine Meinung“ – Gespräch 2 [127–129]	226
Transkriptauszug 94	„und dann ähm zeigst du, dass du selber irgendwo auch nachgele- sen hast“ – Gespräch 4 [245–249]	227
Transkriptauszug 95	„Du loggst dich halt beim OPAC“ – Gespräch 1 [174–190]	228
Transkriptauszug 96	„Wann war nochmal deine Abgabe“ – Gespräch 2 [106–112]	230
Transkriptauszug 97	„das ist ja überhaupt nicht schaffbar“ – Gespräch 1 [69–91]	230
Transkriptauszug 98	„ich bin einfach langsamer“ – Gespräch 1 [693–690]	232
Transkriptauszug 99	„ich habe dann auch meine Gliederung fertig“ – Gespräch 2 [324– 325]	232

Über die Autorin

Dzifa Vode, Jahrgang 1974, hat Übersetzen und Erwachsenenbildung in München und Kaiserslautern studiert. 2013 gründete sie das Schreibzentrum der Technischen Hochschule Georg Simon Ohm in Nürnberg, das sie acht Jahre leitete. Seit 2021 ist sie als Referentin des Online Writing Labs an der TH Nürnberg tätig. Als freiberufliche Schreibtrainerin und Schreibcoach begleitet und berät sie Forschende in deren Schreibprozessen. Sie ist Mitglied des Vorstands der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung. Zu ihren Forschungsinteressen gehören neben Gesprächen in Schreibgruppen auch das Schreiben in den Fächern und speziell das Schreiben in der Sozialen Arbeit. Zuletzt veröffentlichte sie *Schreiben publikationsorientiert lehren: Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis* (Hg., zusammen mit Frank Sowa, wbv, 2022). E-Mail: dzifa.vode@schreib-fertig.de.

Im Verlauf ihrer Hochschulausbildung verfassen Studierende zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten. Häufig wird das wissenschaftliche Schreiben jedoch nicht oder nur unzureichend gelehrt. Da kann es während der Abschlussarbeit passieren, dass die Nerven blank liegen oder ein guter Ratschlag dringend benötigt wird. In diesen Situationen kann es besonders hilfreich sein, sich mit anderen Studierenden zusammenzuschließen, um gemeinsam an den Texten zu feilen und über die zu behandelnden Thesen zu diskutieren. Ohne eine anwesende Lehrperson besteht für Studierende die Möglichkeit, sich unabhängig und ungezwungen auszutauschen. Doch wie funktionieren diese unabhängigen Schreibgruppen? Worin liegen ihre Besonderheiten und ihr Mehrwert?

Dzifa Vode untersucht in ihrer Dissertation anhand von fünf Schreibgruppengesprächen, wodurch sie sich auszeichnen. Es wird deutlich, dass sich die Teilnehmenden nicht nur gegenseitig Unterstützung anbieten, sondern sich auch hilfreiches Feedback geben, neues Wissen vermitteln oder es gemeinsam erarbeiten. Die Dissertation belegt eindrücklich, dass Schreibgruppen die Schreibproduktivität verbessern können, und spricht eine Empfehlung an Hochschulen aus, diese Lernform aktiv zu fördern.