



**Motivation, Emotion und die Rolle der
Schreibberatung:
Wissenschaftliches Schreiben aus Studierendensicht**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

(Dr. phil.)

der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät der

Universität Bayreuth

vorgelegt von

Maria Katharina Muster

geboren am 19.04.1992

wohnhaft in München

2022

Dekan: Prof. Dr. Jochen Koubek

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gabriela Paule (Bayreuth)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Girgensohn (Berlin)

Für meine Eltern

Das Promotionsverhältnis wurde am 24.10.2018 begründet und die Dissertation am 14.04.2022 eingereicht.

Am 28.07.2022 fand die Disputation statt. Die vorliegende Fassung wurde bei EPub Bayreuth im November 2022 eingereicht.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich während meiner Arbeit an dieser Dissertation unterstützten und mir immer wieder die Kraft gaben, weiterzumachen.

Zunächst gilt mein Dank meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Gabriela Paule, für ihr stets konstruktives Feedback sowie für das Vertrauen in meine Bearbeitung. Vielen Dank für die Betreuung! Darüber hinaus bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Katrin Girgensohn für die Bereitschaft, das zweite Gutachten für diese Dissertation zu übernehmen. Außerdem danke ich dem gesamten Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bayreuth für das Interesse. Insbesondere danke ich Dr. Bastian Priemer-Biedermann fürs Kraft-Spenden, fürs Anfeuern und für die wundervolle Freundschaft.

Des Weiteren danke ich meiner Familie (meiner Mama Irmgard Muster, meinem Papa Peter Muster und meinem Bruder Tobias Muster), die immer für mich da waren, mir zuhörten und mich unermüdlich ermunterten. Insbesondere danke ich meiner Mama für die liebevolle Unterstützung in allen Bereichen und das Lektorat dieser Dissertation. Meinem Freund Philipp Neudert, der mich immer unterstützte und aufmunterte, möchte ich ebenfalls danken. Danke für die Liebe! Auch bei Familie Neudert (Elke Neudert, Martin Neudert und Caroline Neudert) bedanke ich mich herzlich; vor allem für die Unterstützung während des ersten Lockdowns im Rahmen der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020.

Besonderer Dank gilt des Weiteren den Ratsuchenden des Schreibzentrums Bayreuth, die ich für meine Studie interviewen durfte: Ihnen danke ich für ihre Kooperation, ihr Vertrauen, ihre Offenheit und für die schönen Gespräche, in denen ich sehr viel gelernt habe. Danke auch dafür, dass ich bei den Beratungen dabei sein durfte! Außerdem danke ich dem gesamten Team des Schreibzentrums der Universität Bayreuth für die Unterstützung und die Flexibilität. Ferner bedanke ich mich für die Mithilfe beim Organisieren meiner Studie und für all den Zuspruch

bei: Alexander Görgen, Amelie Tacke, Anika Nöhre, Carolin Schaum, Cornelia Dix und Svenja Thiemann. Insbesondere danke ich Kathrin Stöver für ihr offenes Ohr und ihre Ratschläge.

Bei Maleen Riebsamen und Cornelia Dix möchte ich mich bedanken fürs Rat-Geben, fürs Bücher-für-mich-Ausleihen-und-wieder-Zurückbringen und für die Unterstützung sowohl für das Leben als auch für die Dissertation. Auch bei Muhadj Adnan möchte ich mich herzlich bedanken – nicht zuletzt deshalb, weil sie immer versteht, was ich meine. Bei Eva Höck und Sara Aufinger bedanke ich mich fürs Mitfühlen und fürs Da-Sein.

Außerdem danke ich den Teilnehmerinnen des CoMento-Programmes 2020/21 an der Universität Bayreuth für die Unterstützung, das Zuhören, für die Ratschläge und Tipps und für den Zusammenhalt. Insbesondere danke ich Valerie Gruber, Franziska Kullak und Yixin Qiu. Frau Dr. Elena Köstner danke ich für die Organisation und die Umsetzung des Programmes.

Und zuletzt sage ich danke zu Nudeln mit rotem Pesto.

Inhaltsverzeichnis

0. Abstract.....	X
1. Einleitung.....	1
2. Wissenschaftliches Schreiben als Handlungsfeld	11
2.1 Schreiben als komplexe Tätigkeit.....	12
2.2 Den komplexen Prozess erforschen und lehren – Schreib(prozess)forschung und Prozessorientierte Schreibdidaktik – Kontexte, Modelle, Konzepte	15
2.2.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik	16
2.2.2 Modelle des Schreibprozesses.....	20
2.2.3 Schreibkompetenz, Schreibstrategien, Schreibbewusstsein.....	24
2.3 Wissenschaftliches Schreiben – Anforderungen und Schwierigkeiten.....	31
2.4 Zwischenfazit: Wissenschaftliche Schreibkompetenz und Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens – Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Schreibberatung	49
3. Schreibberatung: In der Beratung den Schreibprozess sichtbar machen.....	58
3.1 Geschichte der Schreibberatung in Nordamerika und in Deutschland	58
3.2 Definition, Aufgaben und Ziele von Schreibberatung	60
3.3 Grundlagen der Schreibberatung	64
3.3.1 Allgemeine Beratungskonzepte als Grundlage	64
3.3.2 Prinzipien der Schreibberatung	67
3.4 Schreibberatung in der Praxis: Ablauf, Methoden und Techniken.....	70
3.5 Das Schreibzentrum der Universität Bayreuth	78
3.6 Schreibberatung im virtuellen Raum	79
4. Grundlagen der Motivations- und Emotionspsychologie	87
4.1 Motivation als Produkt von Person und Situation	88
4.2 Motivation und Selbst	94
4.2.1 Die Selbstbestimmungstheorie	95

4.2.2 Die Rolle der Selbstwirksamkeit für die Motivation.....	99
4.3 Von der Motivation zum Handeln: Modelle, Konzepte und Faktoren.....	103
4.3.1 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen – Motivation, Volition und Selbstregulation.....	104
4.3.2 Motivationale und volitionale Kompetenzen sowie Selbstbewertungskompetenzen in der Handlungssteuerung	108
4.3.3 Ziele und Motivation	110
4.3.4 Interesse als Faktor für die Motivation	111
4.4 Die Förderung von Motivation in Lern- und Leistungskontexten	114
4.5 Grundlagen der Emotionsforschung	121
4.5.1 Emotion – ein vielschichtiges Konzept: Definitionen und Komponenten.....	123
4.5.2 Emotion und Handeln – Emotion und Motivation	126
4.5.3 Die Bedeutung von Emotionen für Lern- und Leistungskontexte.....	129
4.6 Zwischenfazit Motivation und Emotion.....	135
5. Motivation und Emotion beim Schreiben und in der Schreibzentrumsarbeit.....	138
5.1 Der Ruf nach Forschung im Schreibzentrum	138
5.2 Motivation und Emotion im Zusammenhang mit Schreiben.....	142
5.2.1 Schreiben und Selbstwirksamkeit.....	144
5.2.2 Schreiben und Selbstregulation	146
5.2.3 Schreiben und Interesse, Feedback und Ziele	148
5.2.4 Schreiben und Emotion.....	150
5.3 Schreibzentrumsarbeit und Motivation	152
5.3.1 Die Wirkung von Schreibgruppen.....	152
5.3.2 Die Wirkung von Schreibberatung	154
5.4 Zwischenfazit: Abgrenzung und Legitimation dieser Dissertation.....	162
6. Methode: Qualitative Online-Interviewforschung	165
6.1 Einführung in die qualitative Interviewforschung	165

6.2 Prästudie	170
6.3 Qualitative Interviewforschung in Zeiten von Corona – Online-Interviews.....	172
6.3.1 Online-Interviewforschung allgemein	173
6.3.2 Fragestellungen, Interviewform und Interview-Leitfaden	177
6.3.3 Ablauf der Interviewstudie.....	184
6.4 Transkription und Auswertung mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2018	189
6.4.1 Transkription	189
6.4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	190
6.4.3 Kategoriensystem	193
7. Beschreibung der Ergebnisse – Das Schreib-Erleben an der Universität Bayreuth aus Studierendensicht und die Rolle der Schreibberatung.....	203
7.1 Verständnis und Nutzen von Wissenschaft	204
7.2 Freud und Leid beim wissenschaftlichen Schreib-Erleben	210
7.2.1 Sich einfinden in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben	210
7.2.2 Voraussetzungen für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben.....	212
7.2.3 Spaß und Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben	220
7.2.4 Schreib-Erleben und der Anreiz zu schreiben.....	225
7.2.5 Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben	235
7.2.6 Lösungen für Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben, insbesondere Gespräche über das Schreiben.....	245
7.3 Erfahrungen mit Betreuungspersonen.....	252
7.4 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Schreib-Erleben	260
7.5 Wege in die Schreibberatung.....	268
7.5.1 Befinden vor der Schreibberatung.....	268
7.5.2 Beweggründe, um in die Schreibberatung zu kommen	276
7.6 In der Schreibberatung	281

7.6.1 In der Schreibberatung im Mittelpunkt stehen und eigenständig sein.....	283
7.6.2 Schreibberatung als strukturiertes und zielgerichtetes Feedback-Gespräch	288
7.6.3 Schreibberatung als sicherer Rahmen zum Nachfragen und Ausprobieren.....	296
7.7 Auswirkungen der Schreibberatung.....	302
7.7.1 Strukturiert und zielgerichtet am Schreibprojekt weiterarbeiten können (und wollen)	302
7.7.2 Bestätigung, Sicherheit und Selbstvertrauen gewinnen.....	309
7.7.3 Wissen über das Schreiben und den Schreibprozess erhalten.....	314
7.7.4 Explizit und implizit ausgedrückter Motivationsanstieg und positive Emotionen.	318
7.7.5 Schreibberatung begleitet weiterhin	322
7.8 Wünsche und Verbesserungsvorschläge für die Situation des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität.....	328
8. Diskussion und Interpretation – Motivation und Emotion in Bezug auf studentisches Schreib-Erleben und Schreib-Handeln und die Rolle der Schreibberatung	334
8.1 Interpretationen zum Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens aus Studierendensicht und zur allgemeinen Rolle von Motivation und Emotion in diesem Zusammenhang.....	334
8.1.1 Studierende, Wissenschaft und Academic Agency	335
8.1.2 Motivation und Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben	339
8.1.3 Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben und deren Bedeutung für Motivation und Emotionen	348
8.1.4 Gespräche mit Betreuungspersonen und ihre Bedeutung in Bezug auf Motivation und Emotionen.....	351
8.1.5 Spezialfall Corona: Schreiben und Motivation in einer Pandemie-Situation	354
8.2 Sieben Interpretationen zu den Auswirkungen von Schreibberatung in Bezug auf Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben	357
8.2.1 Interpretation 1: Mit Schreibberatung über den Rubikon und ins Schreib-Handeln kommen	358

8.2.2 Interpretation 2: Mit Schreibberatung Zielgerichtetheit, Struktur und Fokus fürs Schreib-Handeln stärken.....	359
8.2.3 Interpretation 3: Mit Schreibberatung die Selbstregulation und die motivationale Kompetenz beim Schreiben stärken.....	361
8.2.4 Interpretation 4: Mit Schreibberatung im Sinne der Selbstbestimmungstheorie schreiben können und soziale Einbindung, Autonomie und Kompetenz stärken ..	364
8.2.5 Interpretation 5: Mit Schreibberatung die Selbstwirksamkeit und die Academic Agency stärken.....	376
8.2.6 Interpretation 6: Mit Schreibberatung positiv-aktivierende Emotionen mit dem Schreiben, dem Schreib-Handeln und dem Schreibprojekt assoziieren.....	379
8.2.7 Interpretation 7: Mit Schreibberatung Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen und ihre Motivation erhöhen.....	383
8.3 Methodenreflexion und Limitationen.....	387
8.4 Implikationen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität	390
9. Zusammenfassung und Ausblick	397
Literaturverzeichnis.....	403
Abbildungsverzeichnis	438
Tabellenverzeichnis.....	439
Anhang.....	440
Fragebogen Prästudie Deutsch	440
Fragebogen Prästudie Englisch	442
Interview-Anfrage.....	444
Nähere Informationen zu den Interviews für ratsuchende Personen	445
Einverständniserklärung für ratsuchende Personen.....	446
Einverständniserklärung für beratende Personen	447
Interviewleitfaden	448
Transkriptionsleitfaden	456

Kategoriensystem.....	457
-----------------------	-----

0. Abstract

Die vorliegende Dissertation beleuchtet die Auswirkungen der Schreibberatung auf ratsuchende Personen in Bezug auf Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben an der Universität Bayreuth. Ausgehend von Erfahrungen beim wissenschaftlichen Schreiben aus Studierendensicht soll illustriert werden, wie die Schreibberatung auf die Situation der Studierenden eingeht und somit Faktoren beeinflusst, die dazu beitragen können, Studierenden ein motiviertes wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben, das vorrangig mit positiven Emotionen verknüpft ist, zu ermöglichen. Grundlage dieser Untersuchung sind 17 digital durchgeführte qualitative Interviews, die nach erfolgter digitaler Schreibberatung durch Mitarbeitende des Schreibzentrums der Universität Bayreuth mit ratsuchenden Personen geführt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie sollen dazu beitragen, die Notwendigkeit von Schreibzentren und Schreibberatung im universitären Kontext zu untermauern: Es soll gezeigt werden, dass die Schreibberatung mögliche Schwachstellen im System Universität ausgleichen kann. Auch dieses Potenzial der Schreibberatung gilt es weiterhin zu nutzen und zu fördern.

Keywords: *Schreibzentrum; Schreibzentrumsforschung; wissenschaftliches Schreiben; Schreibberatung; Motivation; Emotion; qualitative Interviewforschung*

1. Einleitung

„Writing centers may still have to contend with a diminishing minority who view them as unnecessary frills, sucking up funds, space, and personnel to duplicate what goes on in the classroom or to coddle remedial students who shouldn't have been admitted in the first place, but as we turn our attention to the work of the tutor, we become increasingly aware that writing instruction without a writing center is only a partial program, lacking essential activities students need in order to grow and mature as writers.“ (Harris 1995a: 40)

Mit einer zunehmenden Akademisierung der Gesellschaft kommen immer mehr Studierende an die Hochschulen (vgl. Stock 2017: 347f.). Was in der Literatur mitunter kritisch bewertet wird (vgl. etwa Nida-Rümelin 2014), geht in der Praxis einher mit neuen Herausforderungen in Gestalt einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft (vgl. Leontiy 2019). Gleichzeitig steigen die Anforderungen an Lehrpersonen, und die Zeit, die für die Betreuung einzelner Studierender zur Verfügung steht, verringert sich (vgl. Murphy 1995: 119f.). Dies erscheint insbesondere im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben problematisch, denn es birgt Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der größeren Diversität der Schreibenden potenzieren können. Das trifft wohl vor allem auf Studierende zu Beginn ihres Studiums zu, bezieht sich aber auch auf fortgeschrittenere Schreibende. Das (wissenschaftliche) Schreiben erfordert nicht selten eine hohe Frustrationstoleranz und es werden Durchhaltevermögen und Motivation benötigt (vgl. MacArthur/Graham 2016: 34; MacArthur et al. 2016: 31; Merz-Grötsch 2000: 60). In einer Hochschulkultur, die akademische Schreibkompetenz bei Studierenden oft von Beginn an voraussetzt (vgl. Kruse 2003: 95), kann dies zu Problemen bei der Bewältigung von wissenschaftlichen Schreibaufgaben führen.

Als Reaktion darauf sind im wachsenden Bewusstsein, dass Studierende beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens aktiv unterstützt werden sollten (vgl. Girgensohn 2007: 15; Göpferich 2016: 275; Schindler/Fischbach 2015: 7; Murphy 1995: 119f.), an vielen deutschen Hochschulen Schreibzentren entstanden, deren Aufgabe es ist, Schreibenden mithilfe verschiedener Angebote dabei zu helfen, die komplexe Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens zu bewältigen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 141f.; Girgensohn 2017: 15). Auf die unterstützenden Angebote von Schreibzentren bezieht sich auch die eingangs zitierte Aussage von Harris (vgl. 1995a: 40); diese Aussage ist zwar schon mehr als 25 Jahre alt, hat jedoch wenig an Gültigkeit eingebüßt, weder in Bezug auf die Notwendigkeit, Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen, noch in Bezug auf die

teilweise immer noch vorhandenen Vorbehalte gegenüber Schreibzentren als unnötigem Beiwerk, das nur Kosten verursacht (vgl. Harris 1995a: 40).

Entgegen solcher Einwände haben sich Schreibzentren, so scheint es, in der deutschen Hochschullandschaft „zunehmend etabliert“ (Lange/Wiethoff 2014: 283; vgl. auch Girgensohn 2007: 46) und die Wichtigkeit ihrer verschiedenen Angebote, allen voran das der Schreibberatung, steht jedenfalls für die Menschen außer Zweifel, die in solchen Einrichtungen arbeiten und tagtäglich in Kontakt mit Studierenden und ihren Anliegen, Sorgen und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben stehen, und ebenso für die ratsuchenden Personen, die regelmäßig die Angebote von Schreibzentren nutzen. Schon kurz nach Aufnahme meiner Tätigkeit als Schreibberaterin im Schreibzentrum der Universität Bayreuth fiel mir auf, welchen Effekt die Beratung mehrheitlich auf die Ratsuchenden zu haben schien: Sie wirkten nach der Beratung erleichtert und äußerten oftmals explizit, nun wieder mit mehr Motivation und Freude an ihren Schreibprojekten weiterarbeiten zu können. Mit dieser Beobachtung bin ich nicht allein; so sind sich auch andere Schreibberater*innen aus den verschiedensten Kontexten dessen bewusst, dass sich ihre Arbeit positiv auf die ratsuchenden Personen auswirkt (vgl. etwa Peters 2011: 7; Peters/Girgensohn 2012: 1; Boquet 2002: 31). Dies gilt, so habe ich es wahrgenommen, sowohl für die Schreibberatung in Präsenz als auch für jene im digitalen Raum, die seit März 2020 im Zuge der Corona-Pandemie gezwungenermaßen vorherrscht.

Auf hochschulpolitischer Ebene hingegen wirkt es so, als sei das Bewusstsein über die Relevanz und Wirksamkeit von Schreibberatung noch ausbaufähig. Hier sei etwa auf das Auslaufen des Qualitätspakts Hochschullehre (QPL) Ende 2020 verwiesen (vgl. etwa Knorr 2019; Scherer 2019: 226), das finanzielle Einbußen für verschiedene Schreibzentren an deutschen Universitäten zur Folge hatte. So wurden in dessen Rahmen zunächst zahlreiche Stellen aufgebaut, um die Qualität der Lehre zu etablieren und aufrechtzuerhalten, und dann, nach einigen Jahren, wieder gestrichen.¹ Und das, obwohl die Beratungszahlen und somit die Anzahl deutscher sowie internationaler Studierender (und Promovierender), die sich Unterstützung für ihre wissenschaftlichen Schreibprojekte suchen möchten, in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen sind und es weiter tun: Am Schreibzentrum der Universität Bayreuth beispielsweise wurden im Jahr 2018 etwa insgesamt 773 Schreibberatungen durchgeführt, im Jahr 2019 waren

¹ Das Schreibzentrum der LMU zum Beispiel macht darauf auf seiner Webseite unter dem Reiter „Rettet das Schreibzentrum“ aufmerksam: https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/rettet_das_schreibzentrum/index.html, online am 18.09.2021.

es 871 und im Jahr 2020 schon 927 Beratungen. Für 2021 konnte das Schreibzentrum 1107 Beratungen verzeichnen. Trotz der oben erwähnten Wirksamkeit von Schreibberatung scheinen an einigen Stellen immer noch gewisse Vorbehalte zu bestehen, Schreibzentren als Institutionen wahrzunehmen, die es wert sind, verbindlich und langfristig gestärkt und dementsprechend auf- und ausgebaut zu werden (vgl. auch Sühl-Strohmenger/Tschander 2019: 193). Hier ist, ausgehend von oben genannten Vermutungen zur Wirksamkeit von Schreibberatung, noch immer weitere ‚Überzeugungsarbeit‘ nötig, die etwa mit vermehrter Forschung in Bezug auf Schreibzentren und deren Arbeitsfelder geleistet werden kann (vgl. Peters/Girgensohn 2012: 1; Girgensohn/Peters 2012: 2; Hirsch-Weber et al. 2019: 8, 11):

„So *nehmen wir an*, dass unsere Schreibzentren dieses oder jenes bewirken – wissen, ob das wirklich so *ist*, können wir nur, wenn wir forschen. Forschung wird es uns ermöglichen, fundierte Aussagen über den Nutzen unserer Arbeit zu machen und damit Institutionen und Geldgeber zu überzeugen.“ (Girgensohn/Peters 2012: 2; Hervorhebung im Original)

Die vorliegende Dissertation reiht sich in diesem Sinne in ein – womöglich unter anderem aus den eben genannten Gründen – wachsendes Forschungsfeld (vgl. Hall 2020: 91; Girgensohn et al. 2021: 31; Bräuer 2021: 91f.; Hoffmann 2019: 14) ein, welches sich mit der Arbeits- und Wirkungsweise von Schreibberatung auseinandersetzt. Im Allgemeinen nehmen im deutschsprachigen Raum die Forschung zum Thema Schreiben und dessen Didaktik zu (vgl. Girgensohn et al. 2021: 31)² sowie Diskurse um eine Schreibzentrumsforschung (vgl. Hirsch-Weber et al. 2019: 7). Diesen Diskursen liegt die Frage zugrunde, ob es *Schreibwissenschaft* als Disziplin bereits gibt, beziehungsweise geben sollte (vgl. Huemer et al. 2021b: 10) – eine Frage, der sich etwa der Sammelband „Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven“ (Huemer et al. 2021a) widmet, der auf eine gemeinsame Tagung der drei deutschsprachigen Gesellschaften für wissenschaftliches Schreiben, *FwS* (Schweiz), *GewissS* (Österreich) und *gefsus* (Deutschland), zurückgeht, die vom 30.5. bis zum 1.6.2019 an der Universität Klagenfurt stattfand (vgl. Huemer et al. 2021b: 9f.). Dieser Sammelband gibt einen Überblick über die Auseinandersetzung mit dem Schreiben aus verschiedenen fachlichen beziehungsweise disziplinären Perspektiven (vgl. Huemer et al. 2021b: 9) und beschäftigt sich vor allen Dingen damit, was eine Disziplin Schreibwissenschaft ausmacht beziehungsweise ausmachen würde und „inwiefern sie bereits in der

² Die Schreibdidaktik, die ergründet, wie Schreiben gelernt und gelehrt wird, ist dabei eine „Teildisziplin der Schreibforschung bzw. Schreibwissenschaft“ (Sennewald 2021: 12), die sich mit allen möglichen Belangen rund um das Schreiben beschäftigt (vgl. Sennewald 2021: 11).

deutschsprachigen akademischen Landschaft verankert ist“ (Huemer et al. 2021b: 10f.). Einigkeit herrscht dabei dahingehend, dass die Schreibdidaktik auf Schreibforschung angewiesen ist – ein Aspekt, den Hirsch-Weber et al. mit ihrem Sammelband „Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?“ (2019) noch zur Diskussion stellen (vgl. Brinkschulte et al. 2021: 50). Brinkschulte et al. bezeichnen in diesem Zusammenhang die deutschsprachige Schreibwissenschaft als „eine Interdisziplin in der Entstehungsphase. Sie umfasst dabei im Wesentlichen Schreibforschung und Schreibdidaktik sowie damit einhergehende Theoriebildung“ (2021: 49). Die Schreibwissenschaft ist demnach interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Brinkschulte 2019: 62f.; Scherer 2019: 228; Sennewald 2021: 182; Gregg/Steinberg 1980: ix).

So kann sie etwa von Perspektiven aus der Linguistik (vgl. Redder 2021), der Literaturwissenschaft (vgl. Bosse 2021), der Translationswissenschaft (vgl. Heine 2021) oder der Kognitionspsychologie (vgl. Weinzierl 2021) profitieren. Während Hirsch-Weber et al. diese interdisziplinären Zugänge als Schwierigkeit anmerken (vgl. 2019: 8), verstehen Brinkschulte et al. sie als Stärke und Chance für eine sich neu entwickelnde Disziplin (vgl. 2021: 62). Mit dieser Vielfalt an Perspektiven geht auch eine Vielfalt an Methoden in diesem „stark empirisch geprägte[n] Forschungsfeld“ einher (Brinkschulte et al. 2021: 62; vgl. auch Babcock/Thonus 2012: 19f.; Girgensohn/Peters 2012: 8). Einen Überblick über diese empirischen Methoden gibt Brinkschulte in einer nicht repräsentativen Online-Studie (vgl. 2019)³: Neben Fragebögen mit offenen Fragen, selbstreflexiven Texten und Gruppendiskussionen werden demnach häufig problemzentrierte Interviews für die Datenerhebung verwendet (vgl. Brinkschulte 2019: 71, 73).⁴ Speziell mit qualitativen Methoden in der Schreibforschung beschäftigt sich ein von Brinkschulte und Kreitz (vgl. 2017) herausgegebener Sammelband.

Bezüglich der im Rahmen der Schreibwissenschaft verwendeten Methodik sollen an dieser Stelle einige wichtige Publikationen in diesem Bereich genannt werden: In ihrer Habilitation beschäftigt sich etwa Girgensohn mit der Institutionalisierung von Schreibzentren an Hochschulen am Beispiel des US-amerikanischen Kontextes (vgl. 2017). In diesem Rahmen

³ Basierend auf welchem fachlichen Hintergrund Forschung in der Schreibwissenschaft zu welchen Themen und in welcher Art der Publikation betrieben wird, untersuchen Hoffmann (vgl. 2019) sowie Brinkschulte in eben genanntem Artikel (vgl. 2019).

⁴ Für den nordamerikanischen Raum führen Driscoll und Wynn Perdue eine ähnliche Studie durch (vgl. 2012).

führt sie Expert*inneninterviews mit leitenden Personen von Schreibzentren in den USA und nutzt teilnehmende Beobachtung – mit dem Ziel herauszufinden, wie Institutionalisierungsarbeit in Bezug auf Schreibzentren geleistet wird (vgl. Girgensohn 2017: 19, 17). Eine weitere Arbeit im Forschungsfeld der Schreibwissenschaft legt Grieshammer mit ihrer Dissertation vor (vgl. 2018), die Bräuer als „die erste forschungsbasierte Monografie speziell zur Schreibberatung in den D-A-CH-Ländern“ bezeichnet (2021: 95). Darin untersucht sie mithilfe der Gesprächslinguistik Schreibberatungsgespräche anhand von transkribierten Videoaufnahmen von Schreibberatungssitzungen dahingehend, wie beratende und ratsuchende Personen koordinieren, wie und in Bezug auf welche Aspekte hin die Überarbeitung eines Textes erfolgen soll (vgl. Grieshammer 2018: 12f.). Zu früheren Zeitpunkten beschäftigte sich Grieshammer bereits mit Schreibberatung in Verbindung mit Deutsch als Zweitbeziehungswiese Fremdsprache (vgl. Grieshammer et al. 2009; Grieshammer 2011). Im Jahr 2014 setzen sich Dreyfürst et al. mit Schreibberatung im Rahmen digitaler Settings auseinander (vgl. 2014) – eine Perspektive, die auch innerhalb dieser Dissertation relevant ist (vgl. insbesondere Kapitel 3.6). Eine weitere Perspektive für die Schreibforschung liefert die Dissertation von Knappik (vgl. 2018), die im Kontext der Schreibentwicklung mithilfe von Schreibbiografien ein- und mehrsprachiger Studierender die Entstehung von Schreibenden-Subjekten im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse analysiert (vgl. Knappik 2018: 13, 17, 19). Schließlich ist in diesem Zusammenhang die Habilitation von Sennewald (vgl. 2021) zu nennen, die sich mit dem subjektiven Erleben von Schreib-Handeln bei Studierenden an der Hochschule auseinandersetzt; das Datenmaterial liefern hierbei schriftliche Selbstaussagen Studierender im Rahmen von Seminaren an der Universität Bielefeld (vgl. Sennewald 2021: 18, 175). Als wichtiger Faktor für das Schreib-Handeln stellt sich dabei *Reflexion* heraus (vgl. Sennewald 2021: 99, 177f.).

Auch die vorliegende Dissertation arbeitet mit der Interdisziplinarität, die der Schreibwissenschaft inhärent ist (vgl. Brinkschulte et al. 2021: 61). In Bezug auf die spezifische Thematik in Verbindung mit Motivation und Emotion und die Vorgehensweise sind an dieser Stelle⁵ beispielsweise die Arbeiten von Thompson (2009), Mackiewicz und Thompson (2013), Mackiewicz und Kramer Thompson (2015), Thompson et al. (2009), Peters (2011) sowie jene von DeCheck (2012) und Kirchhoff (2016) zu nennen. Diese beschäftigen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Forschungsfeld Schreibberatung: Auf der einen Seite

⁵ Eine vollständige Beschreibung zur Forschungslage (in diesem Bereich) ist in Kapitel 5 dieser Dissertation zu finden.

setzen sich Thompson (2009) sowie Mackiewicz und Thompson (2013) und Mackiewicz und Kramer Thompson (2015) mit der Gestaltung von Schreibberatung auseinander, indem sie Beratungssitzungen und die von den beratenden Personen dabei verwendeten Techniken und Strategien bezüglich Motivation und Emotion näher analysieren. Auf der anderen Seite beleuchten Thompson et al. (2009), Peters (2011) und DeCheck (2012) die Schreibberatung aus der Perspektive der ratsuchenden Personen und untersuchen, wie diese die Schreibberatung allgemein wahrnehmen. DeCheck tut dies speziell im Zusammenhang mit dem Konzept der Motivation, indem sie Interviews mit einer beratenden und einer ratsuchenden Person, die über einen längeren Zeitraum in der Schreibberatung der University of Wisconsin-Madison miteinander arbeiteten, im Hinblick darauf betrachtet, wie sich das Interesse, das die beratende Person dem jeweiligen Schreibprojekt entgegenbringt, auf die Motivation der ratsuchenden Person auswirkt (vgl. DeCheck 2012: 29f.). Kirchhoff, die zur Zeit der Entstehung ihres Artikels Schreibtutorin an der Universität Tübingen war, reflektiert ebenfalls über das motivierende Potenzial der Schreibberatung, indem sie in zehn Beratungen, die sie selbst durchführt, die ratsuchenden Personen beobachtet und befragt (vgl. Kirchhoff 2016). Dabei bringt sie die Wirkung der Schreibberatung mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan in Verbindung (vgl. Kirchhoff 2016: 31). DeChecks und Kirchhoffs grundlegende Ergebnisse lassen vermuten, dass sich Schreibberatung positiv auf die Motivation von Ratsuchenden auswirkt (vgl. DeCheck 2012: 33; Kirchhoff 2016). Auch Hawkins (vgl. 2008) macht auf diesen Zusammenhang aufmerksam, geht jedoch in ihrem kurzen Artikel nicht näher auf jene Prozesse ein, die sie zu solchen Erkenntnissen gelangen lassen.

Meine Forschung knüpft an die Perspektive an, die sich mit der Auswirkung von Schreibberatung auf ratsuchende Personen beschäftigt. Dabei möchte ich, ausgehend von meinen oben beschriebenen subjektiven Wahrnehmungen, auf den von DeCheck (vgl. 2012) und Kirchhoff (vgl. 2016) bereits hervorgehobenen spezifischen Aspekt der subjektiv empfundenen Motivation Ratsuchender nach der Schreibberatung genauer und tiefgreifender eingehen. Von DeCheck erst bei der Analyse von Interview-Transkripten bemerkte Aspekte (vgl. 2012: 30) leiteten mich dabei bereits von Beginn an bei meiner Forschung – unter anderem auch beim Design meiner Interviewstudie. In diesem Zusammenhang ziehe ich zusätzlich das mit der Motivation eng verwandte Konzept der Emotion (vgl. Brandstätter/Otto 2009: 13) hinzu; das Betrachten beider Konzepte erscheint mir äußerst relevant, um die Notwendigkeit von Schreibberatung hervorzuheben und zu unterstreichen. Die Konzentration auf diese beiden Konzepte bei der Betrachtung der von Ratsuchenden beschriebenen Wirkung von

Schreibberatung soll außerdem einen ganzheitlichen Blick auf das studentische Schreiben gewähren und wiederum Rückschlüsse auf die Wichtigkeit dieser Konzepte beim Schreiben und für das Schreiben erlauben. Die vorliegende Arbeit bietet dementsprechend eine differenzierte und innovative Betrachtung der Wirkungsweisen von Schreibberatung im Kontext einer deutschen Universität im Hinblick auf Motivation und Emotion.

Als Ausgangspunkt dafür geht es mir zunächst darum, das wissenschaftliche Schreiben aus Studierendensicht näher zu beleuchten und somit einen Beitrag dazu zu leisten, die Erfahrungen Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben sichtbarer und zugänglicher zu machen. Aus diesen Anliegen ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- 1) Wie nehmen ratsuchende Personen das Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Bayreuth wahr?
- 2) Welche Auswirkungen auf die subjektiv wahrgenommene Motivation und auf Emotionen beim Schreiben können aus diesen Wahrnehmungen erschlossen werden?
- 3) Wie können die subjektiven Wahrnehmungen der ratsuchenden Personen hinsichtlich der jeweiligen Schreibberatungs-Sitzung und deren unmittelbar subjektiv wahrgenommene Auswirkungen mit Motivations- und Emotionstheorien interpretiert werden?
- 4) Welche Schlüsse können daraus für die Gestaltung des wissenschaftlichen Schreibens an Universitäten gezogen werden?

Das Ziel dabei ist es, die Konzepte *Schreiben*, *Motivation* und *Emotion* zu verbinden, um mögliche Zusammenhänge im Rahmen der Schreibberatung zu beleuchten und erklärbar zu machen. Der oben ausgeführten Problematik entsprechend, ist es dabei ein übergeordnetes Ziel, die Relevanz der Schreibberatung, untermauert durch wissenschaftliche Erkenntnisse, hervorzuheben und zu zeigen, dass und warum Schreibzentren an deutschen Hochschulen nach wie vor benötigt werden und finanziell gefördert werden sollten. Außerdem soll im Rahmen dieser Arbeit das Potenzial von Schreibzentrumsarbeit als Forschungsfeld der Schreibforschung genutzt werden, ein Potenzial, welches Bräuer hervorhebt (vgl. 2021: 89) und Grutsch McKinney in folgendem Zitat beschreibt:

„All of the political, theoretical, social, spatial, technological, and practical debates about how a student becomes a better writer play out before our eyes, hour after hour. Though there are many other places where formal writing instruction, conversations about writing, conversations about teaching writing, writing, and revision happen, these activities are all occurring in writing

centers. The possibility of the writing center for serious, interesting, groundbreaking writing research cannot be overstated.” (Grutsch McKinney 2016: xxii)

Als Methode für die oben genannten Forschungsfragen habe ich wie Peters (vgl. 2011) die qualitative Interviewforschung auf Basis des problemzentrierten Interviews nach Witzel (vgl. 2000) ausgewählt. Dies erschien mir sinnvoll, da die qualitative Forschung sich vor allem dazu eignet, noch weitestgehend unerforschte Untersuchungsfelder näher zu ergründen, indem sie einen offeneren Zugang zum Feld erlaubt als quantitative Methoden (vgl. Brüsemeister 2000: 21; Hennink et al. 2011: 10; Helfferich 2011: 21). Im Rahmen der Schreibforschung bieten sich qualitative Interviews unter anderem „für die Evaluation schreibdidaktischer Interventionen“ (Dengscherz 2017: 140) – wie etwa die Schreibberatung – an. Dabei geben qualitative Interviews die Möglichkeit, mit den befragten Personen ins Gespräch zu kommen und dabei ihre verschiedenen Erfahrungen und Vorgehensweisen beim wissenschaftlichen Schreiben zu sammeln und festzuhalten (vgl. auch Dengscherz 2017: 140; siehe auch Yancey et al. 2014: 65f.). Vor der Interview-Studie führte ich zunächst zwischen April und Juli 2019 eine Prästudie durch, um das Forschungsfeld meiner Arbeit auszuloten und erste Einblicke in die Auswirkungen der Schreibberatung aus Sicht der ratsuchenden Personen zu erlangen. Dabei beantworteten 47 Ratsuchende jeweils vor und nach der Schreibberatung (die zu dieser Zeit noch in Präsenz stattfand) in Form eines kurzen Fragebogens schriftlich einige offene Fragen, etwa zu ihrem Anliegen und ihrem Befinden vor und nach der Schreibberatung.

In einem nächsten Schritt führte ich zwischen September und Dezember 2020 unmittelbar nach erfolgter digitaler Schreibberatung digitale Interviews mit 17 ratsuchenden Personen des Schreibzentrums der Universität Bayreuth.⁶ Diese Interviews wurden von mir transkribiert und anschließend mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018) analysiert. Die Ergebnisse wurden anschließend hinsichtlich der Forschungsfragen und auf Grundlage der Theorien zum wissenschaftlichen Schreiben sowie der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik sowie hinsichtlich zentraler Theorien der Motivations- und Emotionspsychologie interpretiert. Die für die Tätigkeit Schreiben notwendige Motivation (vgl. etwa MacArthur/Graham 2016: 36; Ludwig 1983b: 49) wird im Rahmen dieser Dissertation somit, wie Boscoli und Hidi (vgl. 2007: 10) es fordern, zusätzlich zu einer motivationspsychologischen Perspektive auch aus einer schreibwissenschaftlichen Perspektive

⁶ Auf eine Analyse der beobachteten Schreibberatungs-Sitzungen (durchgeführt von anderen Schreibberater*innen) habe ich verzichtet, da dies für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation nicht notwendig war.

beleuchtet. Dabei sollen die Voraussetzungen, die zur Motivation beim Schreiben beitragen, und die verschiedenen Aspekte von Motivation in Bezug auf das Schreiben ergründet werden. Nicht zuletzt soll diese Dissertation also dazu führen, die Bedürfnisse Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben erfassen und nachvollziehen zu können. Insgesamt soll die Arbeit ein tieferes Verständnis für die verschiedenen Aspekte der Konzepte *Motivation* und *Emotion* beim wissenschaftlichen Schreiben ermöglichen, welches in der Praxis – etwa in der Hochschullehre und in der Begleitung Studierender beim Schreiben – von großem Wert und Nutzen sein kann (vgl. auch Jones 2009: 272; DeCheck 2012: 29; Schunk et al. 2014: 6).

Der Aufbau dieser Dissertation gestaltet sich diesen Zielen entsprechend folgendermaßen: Zunächst wird in Kapitel 2 ein theoretischer Überblick über das Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität gegeben. Dabei wird Schreiben zunächst als komplexe Tätigkeit eingeführt, und anschließend wird auf die Erforschung des Schreibprozesses im Rahmen der prozessorientierten Schreibforschung sowie der Schreibdidaktik eingegangen. Außerdem werden in diesem Zusammenhang wichtige Konzepte wie etwa die *Schreibkompetenz* näher beleuchtet. Des Weiteren bietet dieses Kapitel einen Überblick über die Anforderungen und Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens, wie sie in bereits vorhandenen theoretischen Abhandlungen und Studien beschrieben sind. Ausgehend davon widmet sich Kapitel 3 der Schreibberatung samt ihrer Geschichte, ihren Grundlagen und konkreten Tätigkeiten. Außerdem wird das Schreibzentrum der Universität Bayreuth vorgestellt sowie, angesichts des speziellen Settings der Studie aufgrund der Corona-Pandemie, ein Überblick über Schreibberatung im virtuellen Raum gegeben. Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Grundlagen der Motivations- und Emotionsforschung und führt in ausgewählte Theorien und Konzepte ein, auf die im weiteren Verlauf der Dissertation in Verbindung mit den Ergebnissen der Interviewstudie verwiesen werden soll. Dabei wird unter anderem auf die Selbstbestimmungstheorie (vgl. etwa Deci/Ryan 1993; Deci/Ryan 2008), die Konzepte der *Selbstwirksamkeit* (vgl. etwa Schwarzer/Jerusalem 2002), der *Selbstregulation* (vgl. etwa Bandura 1991), der *motivationalen Kompetenz* (vgl. etwa Rheinberg 2002; Spinath 2005) sowie auf die Rolle von *Zielen* (vgl. etwa Locke/Latham 2013) und *Interesse* (vgl. etwa Krapp 2009) für die Motivation eingegangen. Des Weiteren wird die Emotionsforschung allgemein beleuchtet, um anschließend die Verbindung zwischen *Emotion* und *Motivation* herstellen zu können. Kapitel 5 verknüpft die Themenfelder *Schreiben* und *Schreibberatung* mit den Themenfeldern *Motivation* und *Emotion* und gibt einen Einblick in die bereits

vorhandene Forschung zu diesen Themen. Zusätzlich wird in diesem Kapitel die vorliegende Dissertation genauer von bereits bestehender Forschung abgegrenzt.

Darauf aufbauend folgt der empirische Teil der Arbeit: In Kapitel 6 werden die digitale qualitative Interviewforschung und der genaue Ablauf der Prästudie und der Hauptstudie sowie die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Kuckartz 2018) als Methoden vorgestellt und die daraus entstandenen Kategorien aus dem Datenmaterial beschrieben. Kapitel 7 gibt im Detail die Ergebnisse der Interviewstudie wieder, und in Kapitel 8 werden diese mit den Erkenntnissen aus den theoretischen Teilen dieser Dissertation verknüpft sowie interpretiert und weiterführend diskutiert. In diesem Kapitel wird außerdem die Methode der Studie reflektiert und es werden mögliche Limitationen aufgezeigt sowie mögliche Implikationen aus den Ergebnissen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität vorgestellt. Kapitel 9 stellt schließlich eine zusammenfassende Übersicht dar und gibt einen Ausblick bezüglich der Möglichkeiten zu weiterführender Forschung.

2. Wissenschaftliches Schreiben als Handlungsfeld

Wer sich in einer fundierten wissenschaftlichen Arbeit mit universitärer Schreibberatung auseinandersetzt, muss sich zuerst einmal, so erscheint es sinnvoll, mit dem Thema *Schreiben* beschäftigen. Ohne das Schreiben ist Wissenschaft, wie wir sie kennen und zu rezipieren gewohnt sind, nicht denkbar (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 20; Girgensohn/Sennewald 2012: 8; Bohn-Gettler/Rapp 2014: 437): „Schreiben ist ein konstituierender Bestandteil aller Wissenschaften“ (Kruse 2006a: 32), das Schreiben ist „eine zentrale Form des Handelns in sämtlichen Fachdisziplinen“ (Scharlau et al. 2021: 129) und das Produkt des Schreibens, der Text, hält wissenschaftliche Erkenntnisse in schriftlicher Konzeption fest; er kann somit als Träger des „Mitteilungsgebotes“ von Erkenntnis (Weinrich 1995: 4) in den Wissenschaften gesehen werden und stellt „das wichtigste Kommunikations- und Qualifikationsmedium“ innerhalb derselben dar (Ruhmann 1997: 125; vgl. auch Rückriem 2000: 114; Ehlich/Steets 2003: 1). Außerdem hat Schreiben als Tätigkeit selbst epistemische Funktion (vgl. Berning 2011: 8) und trägt zur Entwicklung und Entfaltung von Ideen und Erkenntnissen bei (vgl. Fix 2006: 14; Kruse 2003: 106).

Schreiben (wie Sprache überhaupt) ist also für die Wissenschaft von großer Bedeutung (vgl. Kruse 1997: 149; Mittelstraß et al. 2016: 11) und eine Beschäftigung mit dem Themenkomplex Schreiben und seinen Kontexten ist – nicht nur im Rahmen der Thematik dieser Dissertation – lohnend und relevant. In letzter Zeit wird, wie in der Einleitung bereits erwähnt, der Ruf laut nach der Etablierung einer „eigenständige[n] Disziplin“ (Huemer et al. 2021b: 15), die sich dem Schreiben widmet. Die ‚Schreibwissenschaft‘ lässt sich bisher lediglich als Teilbereich innerhalb verschiedener etablierter Disziplinen finden, die bereits Schreibforschung betreiben, wie beispielsweise die Literaturwissenschaft oder die Deutschdidaktik (vgl. Huemer et al. 2021b: 9, 15). Um das Bestreben nach Etablierung einer eigenen Disziplin weiter zu verfolgen, fand im Mai 2019 zum ersten Mal eine gemeinsame Tagung der drei deutschsprachigen Gesellschaften für Schreibdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Österreich statt (vgl. Huemer et al. 2021b: 10). Ihr Thema lautete: „Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin?“. Konferenzen wie diese betonen die Aktualität der Auseinandersetzung mit Schreiben als Themenkomplex – vor allem im universitären Bereich und somit auch im Zusammenhang mit Schreibberatung.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Handlungsfeld des (wissenschaftlichen) Schreibens: Zuerst wird Schreiben im Allgemeinen als komplexe Tätigkeit beschrieben. In

einem nächsten Schritt folgen eine Einführung in die prozessorientierte Schreibdidaktik und die Vorstellung ausgewählter Schreibprozessmodelle. Anschließend werden Konzepte im Zusammenhang mit der Schreibkompetenz beschrieben, um schließlich auf die Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens einzugehen. Daraus ergibt sich die theoretische Beschreibung der spezifischen Situation des Schreibens an der Universität und im wissenschaftlichen Kontext.

2.1 Schreiben als komplexe Tätigkeit

„Was Schreiben ausmacht und was es insgesamt umfaßt, läßt sich ohne weiteres nicht sagen“, schreiben Baurmann und Weingarten (1995: 7) und sprechen damit an, wie schwer es überhaupt ist, die Tätigkeit Schreiben ganz generell zu begreifen. Eine einfache Beschreibung des Gegenstandes lässt sich aufspalten in eine enge und eine weite Definition: Erstere sieht Schreiben als die „Umsetzung mentaler Repräsentationen in Folgen von Schriftzeichen“; zweite schließt Handlungen mit ein, „die dem Entwurf und der Abfassung zugrunde liegen“ (Baurmann/Weingarten 1995: 7), sowie Prozesse, die diese Handlungen steuern und kontrollieren (vgl. Hacker et al. 2009: 155). Die vorliegende Arbeit möchte den komplexen Vorgang Schreiben (vgl. Elbow 1998: 3; Merz-Grötsch 2000: 29-41; Scharlau et al. 2021: 129) als in einen Handlungszusammenhang eingebettet wahrnehmen (vgl. Ludwig 1995 zitiert nach Sieber 2003: 209). Als Handlungszusammenhang soll hierbei das Handlungsfeld der Wissenschaft im Rahmen der Institution Universität verstanden werden. Schreiben beginnt dabei immer bereits vor dem eigentlichen Schreibprozess und umfasst „activities, processes, and kinds of knowing that come into play long before the impulse to write is even possible“ (Reither 1994: 144). Dies ist ein möglicher Anschlusspunkt, um das Konzept *Motivation* und die es umgebenden Theorien und Modelle mit dem Schreiben in Verbindung zu bringen, wie es an späterer Stelle geschehen wird: Bevor ein Text geschrieben werden kann, muss ein gewisser Antrieb beziehungsweise eine gewisse Motivation vorhanden sein (vgl. etwa MacArthur/Graham 2016: 36).

Festzuhalten ist bereits an dieser Stelle, dass Schreiben große Anforderungen an die schreibenden Personen stellt: In der Literatur, die sich mit dem Thema Schreiben auseinandersetzt, wird (wissenschaftliches) Schreiben häufig mit den Adjektiven ‚schwierig‘ oder ‚schwer‘ konnotiert (vgl. etwa Narr/Stary 2000; Jakobs 2003: 171). Narr und Stary (vgl. 2000) gaben dementsprechend einen Band mit dem Titel „Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens“ heraus, in dem Hartmut von Hentig beispielsweise schreibt:

„Sie [die Tätigkeit Schreiben; M.M.] hat mir immer Pein bereitet, ist mir eine Verlegenheit geblieben bis zu diesem Augenblick. Ja, Schreiben *macht* nicht Schwierigkeiten, Schreiben *ist* Schwierigkeit, genauer: sie ist die eigentliche Erschwerung der mir jeweils gestellten Aufgabe, der jeweils anfallenden Sache. Diese könnte befriedigend und bekömmlich sein, müsste da nicht auch aufgeschrieben werden.“ (von Hentig 2000: 19; Hervorhebungen im Original)

Was von Hentig hier beschreibt, ist die Herausforderung, die das wissenschaftliche Arbeiten mit sich bringt. Schreiben erfordert dieser Ansicht nach Überwindung, kostet Energie und ist, im Gegensatz zur Tätigkeit *Sprechen*, für den Menschen keine ‚natürliche‘ Tätigkeit (vgl. Elbow 1998: xxv; Dryer 2015); es ist, wie oben bereits beschrieben, jedoch notwendig, um wissenschaftliches Denken festzuhalten und zu vermitteln (vgl. Rückriem 2000: 114).

Auch Flower und Hayes verwenden bildhafte Vergleiche, wenn sie über das Schreiben reflektieren: Schreiben wird dabei etwa zu einem „act of juggling a number of simultaneous constraints“ (Flower/Hayes 1980: 31). Es ist das Jonglieren mit den verschiedenen Möglichkeiten des Niederschreibens von Ideen und Gedanken, das zur Herausforderung werden kann (vgl. Merz-Grötsch 2000: 89; Brooke 1989: 408): „As a dynamic process, writing is the act of dealing with an excessive number of simultaneous demands or constraints. Viewed this way, a writer in the act is a thinker on a full-time cognitive overload“ (Flower/Hayes 1980: 33). Die schreibende Person ist dementsprechend einer solchen ständigen Überlastung ausgesetzt, dass „es eigentlich erstaunlich ist, dass es überhaupt zu einem Schreiben kommt“ (Eigler 1985: 307, zitiert nach Kruse/Ruhmann 2006: 15).

Aufgrund dieser Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten der schreibenden Person kann Schreiben als Problemlöseprozess⁷ gesehen werden (vgl. Molitor-Lübbert 1989: 279; Merz-Grötsch 2000: 80; Berning 2011: 12; Baurmann/Weingarten 1995: 9). Die Tätigkeit wird mit der gleichen Herangehensweise in Angriff genommen wie ein zu lösendes Problem: Erfahrene Schreibende stecken zunächst Ziele ab und definieren Probleme; dann werden Lösungswege ausgehandelt, um eben diese Ziele zu erreichen. Gleichzeitig erfolgt eine kontinuierliche Evaluierung der gewählten Lösungswege und ihres Erfolges in Bezug auf die Lösung des Problems (vgl. Molitor-Lübbert 1989: 282; sie bezieht sich dabei auf das Schreibprozess-Modell von Hayes und Flower 1980, das an späterer Stelle dieser Arbeit erläutert wird). Auf

⁷ Wrobel (2010) nennt als weitere Zugänge „Schreiben als kommunikatives Handeln“ (205f.) sowie „Schreiben als Denken“ (206f.).

diese Weise kann Schreiben als eine Tätigkeit gesehen werden, die auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet ist:

„From a cognitive perspective, proficient writing is a complex goal-solving process that makes substantial demands on writers’ knowledge, strategies, language, skills, and motivation resources. Beginning with often ill-defined goals established by the social contexts and purposes, writers analyse problems to set specific goals and subgoals, generate content, organize their ideas, craft sentences and choose appropriate words, and produce text, all the while evaluating everything against their communicative goal.” (MacArthur/Graham 2016: 36)

In diesem Zusammenhang wird erneut bereits auf die Rolle von Motivation verwiesen, wenn MacArthur und Graham anschließend an obige Ausführungen schreiben: „The need to maintain focus while switching attention among ideas and processes places heavy demands on self-regulation and motivation” (2016: 36). Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass es sich beim Schreiben um einen komplexen Vorgang handelt, eine Auffassung, die – gemeinsam mit der eingangs genannten Vorstellung von ‚Schreiben als Schwierigkeit‘ – oft in der Literatur auftaucht (vgl. etwa Merz-Grötsch 2010: 29; Kruse/Jakobs 2003: 23). Außerdem wird Schreiben als gleichzeitig sozialer und individueller Prozess bezeichnet (vgl. de Glopper et al. 2014: 15); Rückriem spricht vom Schreiben als „gesellschaftliche[r] Tätigkeit“, die etwa in einer „gesellschaftlich notwendigen Institution – der wissenschaftlichen Hochschule“ entweder als Beruf oder als qualifizierende Maßnahme ausgeübt wird (Rückriem 2000: 113).

In Bezug auf die Lern- und Lehrbarkeit des Schreibens und deren Verbesserungsmöglichkeiten liegt der Fokus der Literatur noch weitestgehend auf dem Bereich der schulischen Bildung, doch auch im Kontext der Universität gewinnt das Thema Schreiben und dessen Komplexität immer mehr an Aufmerksamkeit – „[d]as Bewusstsein, dass Schreiben als Schlüsselqualifikation im Studium nicht nur ‚irgendwie nebenbei‘ gelernt, sondern vermittelt werden sollte, wächst“ (Girgensohn 2007: 15; vgl. auch Göpferich 2016: 275). Dieser Denkraum löst langsam jene Überzeugung ab, die Schreibkompetenz im Studium voraussetzt und die Anleitung zum Schreiben und die Reflexion darüber demnach vernachlässigt (vgl. Girgensohn 2007: 15; Berning 2011: 17; Girgensohn/Sennewald 2012: 8). Gerade im Kontext der Institution Universität erscheint es allerdings besonders relevant, über eben diese Themen gezielt und intensiv nachzudenken und sie in die Lehre zu integrieren (vgl. Berning 2011: 18). Spätestens seit der Bologna-Reform wird Schreiben als Schlüsselkompetenz angesehen und im Anschluss an die schulische Vermittlung derselben ist es auch im Rahmen einer universitären Ausbildung notwendig, diese Schlüsselkompetenz weiterzuentwickeln und zu fördern (vgl.

Ruhmann/Kruse 2014: 16). Die Fähigkeit, sich schriftlich adäquat auszudrücken, wird auch außerhalb des akademischen Kontextes im Berufsalltag immer wichtiger (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 29) – auch darauf soll das hochschulische Schreiben vorbereiten (vgl. Girgensohn et al. 2021: 27).

2.2 Den komplexen Prozess erforschen und lehren – Schreib(prozess)forschung und Prozessorientierte Schreibdidaktik – Kontexte, Modelle, Konzepte

Die Tätigkeit Schreiben ist im universitären Kontext, wie oben bereits beschrieben, nicht nur in allen Disziplinen als konstituierendes Element bedeutsam (vgl. Land 2015: xii; Göpferich 2014: 187), sondern sie muss als „differenziertes interdisziplinäres Forschungsfeld“ auch mithilfe interdisziplinärer Herangehensweisen untersucht werden (Ruhmann/Kruse 2014: 19; vgl. auch Gregg/Steinberg 1980: ix): Schreibhandlungen werden im Rahmen der Schreibforschung dementsprechend „unter psychologischen, linguistischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven“ untersucht (Ruhmann/Kruse 2014: 19; vgl. auch Fix 2006: 14). Zentral für diese Betrachtung des Schreibens im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist die kognitive Wende, infolge derer ein Paradigmenwechsel vom alleinigen Interesse am Schreib*produkt* zu jenem am Schreib*prozess* stattgefunden hat (vgl. Fix 2006: 36). Hinzu kommt außerdem ein zunehmendes Interesse an der schreibenden Person selbst – „[s]oziolinguistische Ansätze wurden erweitert um Problemlösungstheorien aus der kognitiven Psychologie, die sich wiederum mit der Erforschung menschlicher Denkprozesse befasst“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 11). Der Fokus liegt auf dem „flüchtig[en]“ Schreibprozess im Gegensatz zum „fest[en]“ Schreibprodukt (Baurmann/Weingarten 1995: 8) und in diesem Zusammenhang auf allen den Schreibprozess konstituierenden Teilprozessen (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 19).

Aus dieser empirischen Betrachtung der Schreibforschung⁸ entstanden Theorien und Modelle, die den Schreibprozess abbilden und seine Teilprozesse sichtbar machen, um diese als Basis

⁸ Um die zum großen Teil unsichtbaren Dimensionen des Schreibprozesses (vgl. Finkbeiner/Schluer 2018: 116) sichtbar zu machen, bedient sich die Schreibprozessforschung verschiedener Methoden von Think-Aloud-Protokollen (mithilfe derer Flower und Hayes 1980 ihr Schreibprozessmodell entwickelten; vgl. Hayes/Flower 1981) über Key-Logging-Programme, bei denen die Bewegungen einer schreibenden Person auf der Tastatur nachvollzogen werden können, und Eye- und Pen-Koordination (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 20). Außerdem bieten mittlerweile zahlreiche Test- und Fragebogenverfahren die Möglichkeit, „Motivation, Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Einstellungen zum Schreiben“ zu messen (Ruhmann/Kruse 2014: 20). Auf diese Weise finden sowohl quantitative als auch qualitative Analysemethoden in Form von Interviews verschiedener Ausrichtungen und auch die Analyse von Texten Anwendung (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 52-57).

für die didaktische Umsetzung im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik zu verwenden (vgl. Merz-Grötsch 2000: 20f.; Kruse 2003: 101; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 24).

2.2.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Die prozessorientierte Schreibdidaktik entwickelte sich in den USA ab den 1970er Jahren. Ausschlaggebend für diese Entwicklung war eine sogenannte ‚Schreibkrise‘: Es herrschte die Meinung vor, dass junge Schreibende keine ausreichenden Schreibfähigkeiten mehr hätten und diese auf neuen Wegen abseits der herkömmlichen Art und Weise gefördert werden müssten (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 12ff.; Odell 1980: 139).⁹ In Deutschland wurden ab den 1990er Jahren durch das Aufkommen der prozessorientierten Schreibdidaktik die „traditionellen Formen der Schreibförderung revolutioniert“ (Kruse/Ruhmann 2006: 13).¹⁰

Aus diesen Ursprüngen hat sich ein Feld entwickelt, welches bis heute ein „nicht leicht zu überblickende[s] Terrain“ ist (Kruse/Ruhmann 2006: 13). Grundsätzlich fußt die prozessorientierte Schreibdidaktik auf zwei Prämissen: So entfernt sie sich erstens immer mehr von der Annahme, Schreiben wäre eine „nicht lehrbare Kunst“ (von Hentig 2000: 19). Sie bewegt sich hin zu einem Bewusstsein, dass Schreiben lehr- und lernbar ist (vgl. Girgensohn 2007: 15) und dass sich die Schreibneulinge erst in ein neues Metier einfinden müssen (vgl. Gruber 2010: 17). Schreiben wird in diesem Zusammenhang als eine Tätigkeit verstanden, welche kontinuierlich gelernt und immer wieder aufs Neue geübt werden muss (vgl. Berger et al. 2006: 9). Daraus lässt sich die Maxime der Schreibdidaktik, welche Fix formuliert, ableiten: „Schreiben lernt man nur durch Schreiben“ (2006: 11). Der Forschung geht es nun nicht mehr nur um die Qualitätsmerkmale, welche ein Text zu erfüllen hat¹¹, sondern auch um die Entstehungsprozesse eines Textes (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 13).

Zweitens erkennt die prozessorientierte Schreibdidaktik Schreiben in seiner Komplexität und in seinen Herausforderungen: Schreiben wird dementsprechend durch die Fülle der mehr oder weniger gleichzeitig ablaufenden Prozesse als eine Überlastung für die schreibende Person

⁹ Einen Überblick über die Geschichte der prozessorientierten Schreibdidaktik in den USA gibt Bräuer in seiner Publikation „Warum Schreiben? Schreiben in den USA“ (1996).

¹⁰ Girgensohn und Sennewald (2012) geben einen Überblick über Schreibunterricht in der Schule beziehungsweise die Didaktik des Schreibens in Deutschland vom 9. bis ins 20. Jahrhundert (vgl. 74ff.).

¹¹ Siehe hierzu etwa das sogenannte ‚Zürcher Textanalyseraster‘, wie dargestellt in Sieber 2019.

gesehen. Dieser Überlastung kann durch die modellhafte Aufspaltung dieser Prozesse entgegengewirkt werden (vgl. etwa Ruhmann/Kruse 2014: 15):

„Damit Schreibende an dieser Überlastung nicht scheitern, arbeitet eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit der Hauptstrategie, die schreibende Person durch Entzerrung des Schreibprozesses zu entlasten. Der Schreibprozess wird in Etappen zerlegt, die für sich genommen gut zu bewältigen sind. In diesen Etappen ist es erlaubt, jeweils bestimmte Anforderungen zu ignorieren.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 15)

Diese Entzerrung des Schreibprozesses findet sich wieder in den vier Säulen der prozessorientierten Schreibdidaktik: Segmentierung des Schreibprozesses, Überarbeiten, Leserfeedback und reflektierendes Schreiben (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 29). Daraus lassen sich wiederum Grundsätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik ableiten, welche Kruse und Ruhmann 2006 (vgl. 14f.) – und in einer ergänzten Version 2014 (vgl. Ruhmann/Kruse: 17) – erläutern.

Als Erstes stellen sie fest, dass Schreiben „*mehr als Hinschreiben*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17; Hervorhebung hier und auch im Folgenden im Original) ist. Dabei gehen sie auf die epistemische Funktion von Schreiben ein, wie sie oben bereits beschrieben wurde (vgl. Berning 2011: 8): „Das Schreiben umfangreicher Texte ist eine fortlaufende gedankliche Auseinandersetzung mit den Inhalten, über die man schreibt“ (Kruse/Ruhmann 2006: 14 und Ruhmann/Kruse 2014: 17). Des Weiteren sehen sie Schreiben als „*iterative[n] und rekursive[n] Prozess*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17), der sich durch Kreativität auszeichnet, da Lösungen für eine bestimmte Schreibaufgabe gewissermaßen beim Schreiben entwickelt werden (müssen). Außerdem betonen sie die Rolle der weiteren Überarbeitung eines geschriebenen Textes für dessen gewünschten Endzustand (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 17). In diesem Zusammenhang „*verlangt [Schreiben; M.M.] kontinuierliches Problemlösen*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17), wie oben bereits ausgeführt wurde:

„Schreiben ist ein komplexer Prozess, in dem fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden müssen. Schreibförderung heißt demzufolge, Lernende darin zu unterstützen, die dem Schreibprozess innewohnenden Probleme bewusst wahrzunehmen und produktiv zu bearbeiten.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17)

Für eine gelingende Schreibförderung ist ein Grundsatz essenziell, der oben bereits angesprochen wurde: „*Schreiben ist lernbar und lehrbar*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17). Ruhmann und Kruse betonen dabei erneut die Konzentration auf die Teilschritte des

Schreibprozesses und die Reflexion über deren Umsetzung in der prozessorientierten Schreibdidaktik. Auf diese Weise ist das Schreiben lernbar, indem die Lernenden sich die Steuerung des Schreibprozesses durch die didaktische Unterweisung aneignen und die dabei verwendeten Techniken aufgrund der möglicherweise entstehenden Probleme von ihnen hinterfragt und angepasst werden (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 15; Ruhmann/Kruse 2014: 17).

Wie der Schreibprozess tatsächlich umgesetzt wird, liegt in den Händen der schreibenden Person, denn: „*Es gibt große individuelle Unterschiede im Schreiben*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17). Diese werden in den für die Bewältigung des Schreibprozesses verwendeten Schreibroutinen und Schreibstrategien einer schreibenden Person sichtbar. Die prozessorientierte Schreibdidaktik respektiert diese individuellen Unterschiede im Schreiben, indem sie die Vermittlung entsprechend anpasst (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 17):

„Jede uniforme Vorgabe von Schritten oder Strategien des Schreibens muss deshalb kritisch betrachtet und jede vorgeschlagene Prozedur individuell reflektiert werden. Prozessorientierte Schreibdidaktik sucht nach dem individuellen Weg zum Erfolg und respektiert, dass es dabei unterschiedliche Denk- und Arbeitsstile gibt.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 17)

Im Zusammenhang mit diesen unterschiedlichen Denk- und Arbeitsstilen und auch mit den oben erläuterten Grundsätzen, auf welchen die prozessorientierte Schreibdidaktik aufbaut, ist die Rolle von Feedback innerhalb des Schreibprozesses zu sehen. Das in der akademischen Welt unverzichtbare Feedback (es sei beispielsweise auf den Peer-Review-Prozess verwiesen) (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 110) lässt sich auch im studentischen Schreiben nutzen. Die möglichen Arten des Feedbacks sind dabei das kollegiale Feedback (wie beim Peer-Review-Verfahren), das Feedback, welches Studierende von ihren Betreuungspersonen bekommen – dieses ist gekennzeichnet durch ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis – und das Feedback, welches in der Schreibberatung¹² gegeben wird (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 27f.).

Feedback als „Spezialform des allgemeinen *kollaborativen Lernens*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 29) kann idealerweise bei der Bewältigung des Schreibprozesses unterstützen, indem es Anstöße für einen Perspektivenwechsel auf den eigenen Text gibt; durch wiederholtes Feedback kann das Einnehmen der Position der Leser*innen geübt werden (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 17f.; Ruhmann/Kruse 2014: 28): Durch den Wechsel „von der Autorenperspektive auf die Rezipientenperspektive“ entstehen „leserorientierte Texte, in denen die Inhalte klar und deutlich, sachlich und prägnant dargestellt werden“ (Korin 2016: 151).

¹² Siehe hierzu Kapitel 3.

Außerdem kann die Auseinandersetzung mit textlichen Normen gefördert werden, obwohl es der prozessorientierten Schreibdidaktik nicht vorrangig um die Bewertung von Texten geht – vielmehr soll ein Bewusstsein für die geltenden Regeln und deren Umsetzung geschaffen werden (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 28). Außerdem stärkt Feedback das „*fachliche Denken und die fachliche Kommunikation*“ (Ruhmann/Kruse 2014: 28), indem es die argumentativen Zusammenhänge des Textes ergründet und somit die weitere Beschäftigung mit dem behandelten Thema und dessen fachlichen Zusammenhängen zur Folge hat (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 28). Die Schwierigkeit liegt in der Umsetzung dieser Ideen in der Praxis – vor allem im Kontext der Institution Universität, an der die Lehrtätigkeit oft durch Zeitdruck geprägt ist (vgl. etwa Kruse/Ruhmann 2006: 30).

Für die optimale Umsetzung einer prozessorientierten Schreibdidaktik an der Hochschule hält Kruse es für wichtig, dass das Schreiben im Kontext des „seminaristische[n] Schreiben[s]“ (2006b: 158f.) in die Fachlehre integriert wird, um Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten beim Schreiben abzuklären. Eventuell auftretende Probleme sollten reflektiert und es sollte Unterstützung bei deren Bewältigung gegeben werden. Kruse nennt in diesem Zusammenhang unter anderem die Form des oben bereits erwähnten kollaborativen Lernens (vgl. 2006b: 158-61.). Diese Methode wurde im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik entwickelt und bildet nach Kruses Ansicht die „wissenschaftliche Begründung und didaktische Legitimierung der Arbeit von Schreibzentren“ (2003: 102).

Abschließend lässt sich noch einmal festhalten, welche Aufgaben die prozessorientierte Schreibdidaktik an der Universität erfüllen kann. In Bezug auf die Herausforderungen, welche das Schreiben im Allgemeinen und das wissenschaftliche Schreiben im Speziellen bergen, nimmt die prozessorientierte Schreibdidaktik die Rolle einer Orientierungshilfe ein, welche sich der Schwierigkeiten bewusst ist und gemeinsam mit den Schreibenden die Potenziale des Schreibens kennt und nutzt. Dies tut sie fächerübergreifend, ohne den Anspruch zu erheben, die wichtigste Kraft innerhalb der akademischen Sozialisation in einem Fach zu sein:

„Diese fachliche Sozialisation und Ausbildung im Ganzen kann eine prozessorientierte Schreibdidaktik als pädagogische Grundlage nicht leisten; aber sie kann leisten, für die Studierenden einen gangbaren und lernförderlichen Weg durch das Dickicht von Konventionen, Normen und Anforderungen zu schlagen, damit die Studierenden trotz der Menge an Auflagen dazu befähigt werden, eigenständige Texte zu verfassen. Durch ihre diversen Arbeitsformen kann eine prozessorientierte Schreibdidaktik dazu beitragen, dass die Sozialisation im Fach nicht bedeutet, die Fachspezifik des Forschens und Kommunizierens als Konvention hinzunehmen und

zu imitieren, sondern sich reflektierend mit ihrer Realisierung beim Formulieren auseinanderzusetzen und dadurch eine größere Autonomie bei der Komposition fachspezifischer Texte zu erwerben.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 30)

Einer der Grundsätze, auf denen die prozessorientierte Schreibdidaktik als Mittel zur Bewältigung ihrer Aufgaben aufbaut, besteht in der systematischen Aufspaltung des Schreibprozesses in seine Teilschritte. Im Folgenden sollen ausgewählte Schreibprozessmodelle vorgestellt werden, welche versuchen, Schreiben als dynamischen Prozess (vgl. Merz-Grötsch 2000: 20) abzubilden und ihn in seine Teilprozesse zu zergliedern.

2.2.2 Modelle des Schreibprozesses

Über den Versuch, den komplexen Prozess des Schreibens mithilfe eines Modells abzubilden, schreiben Flower und Hayes: „A model is a metaphor for a process: a way to describe something, such as the composing process, which refuses to sit still for a portrait“ (1981: 368). Die Modelle können dementsprechend das tatsächliche reale Schreiben nur schematisch abbilden (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 17). Der Blick auf das Schreiben und die dabei gleichzeitig ablaufenden Einzelprozesse erlaubt jedoch eine vereinfachende Darstellung des hochkomplexen Prozesses, auch im Hinblick auf dessen Vermittlung im Rahmen der Schreibdidaktik (vgl. Merz-Grötsch 2010: 20). In seine einzelnen Teile (etwa Thema finden, Forschungsfrage formulieren, Gliedern) zerlegt, ist der Schreibprozess als „System von Handlungen bzw. als [...] Komplex von Operationen“ (Rückriem 2000: 125) anschaulicher wahrnehmbar und leichter zu lernen beziehungsweise zu üben (vgl. Rückriem 2000: 125). Als grobe Teilschritte des Schreibprozesses lassen sich Planen¹³, Formulieren und Überarbeiten nennen (vgl. Fix 2006: 36); im Rahmen dieser Schritte wirken motivationale, kognitive, sprachliche, motorische und redigierende Prozesse (vgl. Ludwig 1983a: 209).

Als den „Durchbruch der Schreibprozessforschung“ sieht Merz-Grötsch (2000: 66) das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower aus dem Jahr 1980 (siehe Abbildung 1), welches MacArthur und Graham als „arguably the most influential cognitive model of writing to this point of time, providing a relatively simple but elegant model of the writing process“ (2016: 26) beschreiben. Es ist eines der „most cited and most influential models in the field of education“ (Harris et al. 2009: 132; vgl. auch Sennewald 2021: 54).

¹³ Dem Planungsschritt wird meist besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. etwa Torrance 2016).

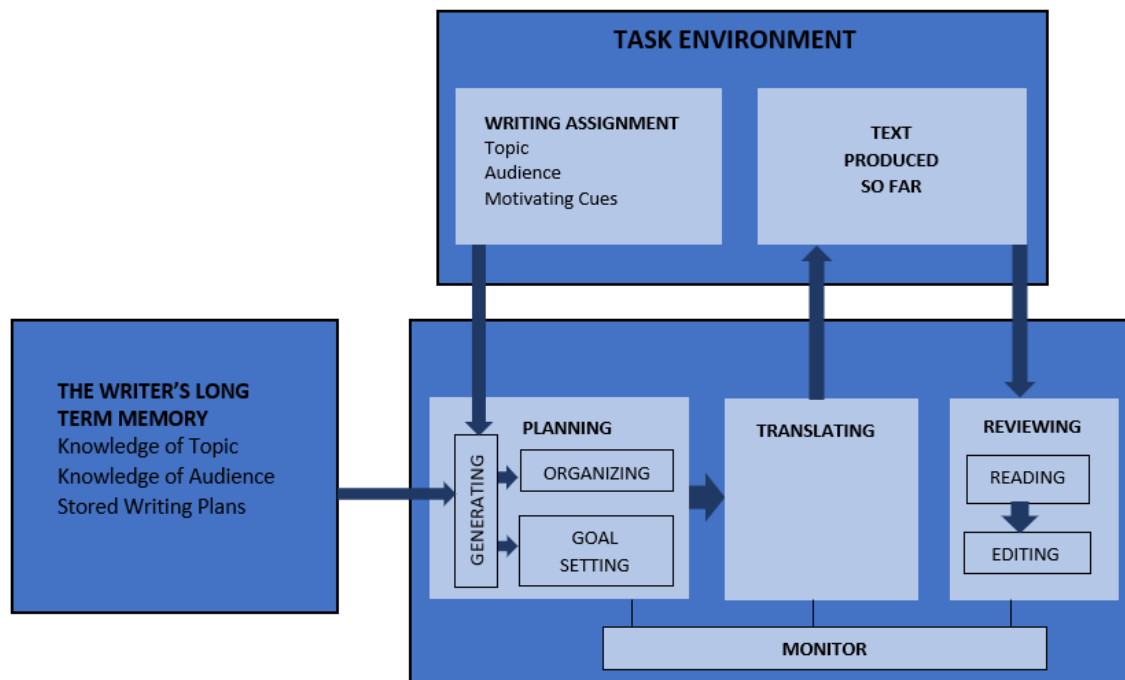


Abbildung 1: Das Schreibprozess-Modell von Hayes und Flower; eigene Darstellung nach Hayes (2012: 370; vgl. Hayes/Flower 1980: 11).

Dieses Modell spaltet den Schreibprozess in drei Teile auf: *task-environment*, *writer's long-term memory* und den nicht explizit benannten *writing process* (vgl. Hayes/Flower 1980: 12). Letzteren versehen MacArthur und Graham in ihrer Beschreibung des Modells mit dem Attribut ‚cognitive‘ (vgl. MacArthur/Graham 2016: 26). Unter *task-environment* können alle Faktoren zusammengefasst werden, welche die Bearbeitung der Schreibaufgabe beeinflussen. Dazu gehören die Schreibaufgabe selbst (*writing assignment*), die mögliche antizipierte Leserschaft (*audience*) sowie die Motivation, die eine schreibende Person mitbringt. Außerdem spielt der bereits geschriebene Text (*text produced so far*) eine wichtige Rolle, da sich die schreibende Person wiederholt auf diesen bezieht (vgl. Hayes/Flower 1980: 12).

Der Teil *writer's long-term memory* umfasst das Wissen beziehungsweise das Vorwissen der schreibenden Person über das Thema, über die Leserschaft und über bisher gesammelte Schreibstrategien; dies beinhaltet auch die W-Fragen zu bestimmten Sachverhalten (vgl. Hayes/Flower 1980: 12).

Der *writing process* setzt sich wiederum zusammen aus drei Komponenten: *planning*, *translating* und *reviewing*. Im Zusammenhang mit dem Schritt *planning* werden Informationen sowohl aus dem *task environment* als auch aus dem *long-term memory* gesammelt und dazu

verwendet, Ziele festzulegen und diese im Hinblick auf den produzierten Text auch zu erreichen. Im Rahmen des *translating* werden die hinsichtlich des *planning* generierten Ideen und Informationen in eine den Vorgaben innerhalb des *long-term memory* entsprechende adäquate Sprache übersetzt. Der *reviewing* Subprozess, welcher der Perfektionierung des im *translating* Prozess entstandenen Textes dient, besteht aus den Schritten *reading* und *editing* – Lesen und Überarbeiten (vgl. Hayes/Flower 1980: 12).

Der *Monitor* dient als Instanz, welche die stattfindenden Prozesse (vgl. Hayes/Flower 1980: 19) reflektiert. Er wurde 1981 von Flower und Hayes als Mittel zur Kontrolle des Schreibprozesses bezeichnet (vgl. 369) und in der Literatur auch als solch eine Kontroll- beziehungsweise Prüfinstanz rezipiert, zum Beispiel von Molitor-Lübbert (vgl. 1989: 282f.), Brooke (vgl. 1989: 405) und MacArthur und Graham (vgl. 2016: 26). Hayes erwähnt im Rahmen einer Überarbeitung des Modells, dass es sich beim Monitor auch um eine Größe „designed to account for an individual difference among writers“ (Hayes 2012: 373) handelt. Er soll jedoch vorwiegend als Instrument gesehen werden, welches den Schreibprozess kontrolliert beziehungsweise überwacht (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 26).

Die im Diagramm des Modells verwendeten Pfeile kennzeichnen einen Transfer von Wissen von einer Einheit zur nächsten – es geht dabei um das wechselseitige Miteinbeziehen unterschiedlicher Prozesse; die Pfeile deuten jedoch keinesfalls eine bestimmte Reihenfolge der ablaufenden Prozesse an (vgl. Flower/Hayes 1981: 386f.). Die dieses Modell konstituierenden interaktiven Prozesse laufen rekursiv ab (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 20) und können „beliebig oft wiederholt werden“ (Molitor-Lübbert 1989: 282f.): „Writing processes may be viewed as the writer’s tool kit. In using the tools, the writer is not constrained to use them in a fixed order or in stages. And, using any tool may create the need to use another“ (Flower/Hayes 1981: 376). Auch im Sinne des Schreibprozessmodells nach de Beaugrande (vgl. 1984) laufen diese Prozesse parallel ab, „nicht immer alle auf einmal, aber immer in Interaktion miteinander“ (Girgensohn/Sennewald 2012: 23).

Was das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower impliziert, ist die oben angesprochene Sichtweise von Schreiben als Problemlösungsprozess (vgl. Merz-Grötsch 2000: 88). Während des Schreibprozesses wird ein Ziel formuliert, es werden Vorkehrungen getroffen, um dieses Ziel zu erreichen, und diese Vorkehrungen werden kontinuierlich reflektiert (vgl. Merz-Grötsch 2000: 88). Schreiben wird so zu einem zielgerichteten Denkprozess (vgl. Flower/Hayes 1981: 366), in welchem der schreibenden Person die Rolle eines „switchboard operator[s]“ zukommt

(MacArthur/Graham 2016: 26). Schreibende müssen demnach kontinuierlich versuchen, Kontrolle über den Schreibprozess zu erlangen (vgl. Brooke 1989: 409).¹⁴

1996 und 2012 überarbeitet Hayes das oben beschriebene Schreibprozessmodell. Er begründet seine erste Überarbeitung 1996 damit, dass es ein Modell brauche, welches die neuen empirischen Erkenntnisse der Schreibforschung miteinbeziehe. In seinem Modell von 1996 führt Hayes auf der Ebene des Individuums zusätzlich zum *long-term memory* der schreibenden Person die Komponenten *motivation/affect* (vgl. Hayes 1996: 8ff.), *working memory* (vgl. Hayes 1996: 8) und *cognitive processes* (vgl. Hayes 1996: 12f.) ein und beschreibt diese näher. In Bezug auf die Thematik dieser Arbeit soll bereits an dieser Stelle die Komponente *motivation/affect* besonders hervorgehoben werden. Hayes spricht im Kontext von Motivation von einer Forschungslücke in Bezug auf kognitive Prozesse und auch in Bezug auf das Schreiben (vgl. Hayes 1996: 9).

In seiner Überarbeitung von 2012 geht Hayes erneut auf die Wichtigkeit von Motivation im Schreibprozess ein. So unterstreicht er deren Rolle im Schreibprozess noch einmal besonders, indem er diesen Faktor als eigene Größe im Rahmen eines Kontroll-Levels aufscheinen lässt (vgl. Hayes 2012: 371; vgl. auch van den Bergh et al. 2016: 68). Hayes begründet diese Ergänzung, indem er auch hier noch einmal darauf verweist, dass die Rolle der Motivation im Rahmen des Schreibprozesses noch nicht genug Beachtung gefunden habe (vgl. Hayes 2012: 372); diesen Umstand merkt auch Berning (vgl. 2001: 96) an. Auch im Orchester-Modell des Schreibens (Baer et al. 1995) wird der Faktor Motivation lediglich angesprochen – eine nähere Beschäftigung damit findet nicht statt. Hier zeigt sich wiederum die Notwendigkeit, sich dem Thema Motivation im Rahmen des Schreibprozesses tiefgreifender zu widmen, um dessen Einflüsse auf die stattfindenden Prozesse zu verstehen und für die schreibdidaktische Unterweisung nutzen zu können. In Kapitel 5.2 wird der Fokus auf die bereits vorhandene Literatur zum Thema Schreiben und Motivation beziehungsweise Emotion gelegt.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik hat es sich zur Aufgabe gemacht, die verschiedenen beim Schreiben involvierten Prozesse zu beschreiben und bei der Vermittlung des Schreibens

¹⁴ An diese Beschreibung des Schreibprozesses knüpft die Kritik am Hayes-Flower-Schreibprozessmodell an: So kann argumentiert werden, dass es sich lediglich an erfahrene Schreiber*innen richte (vgl. etwa Fix 2006: 29; Sturm/Weder 2016: 26), die sich bereits jene Erfahrungen angeeignet haben, welche im Modell im Kontext ihres *long term memory* beschrieben werden. Außerdem wird kritisiert, dass Flower und Hayes das Schreiben lediglich isoliert als kognitiven Prozess, losgelöst von seinen (sozialen) Rahmenbedingungen betrachten (vgl. Kruse 2007b: 41). Auf diese Kritik soll hier nicht weiter eingegangen werden.

zu berücksichtigen. Um dies zu gewährleisten, ist ein Verständnis der involvierten Prozesse und ihrer Einflussfaktoren nötig (vgl. Sieber 2003: 220). Der Schreibprozess wird unter anderem von dem abstrakten Konzept der *Schreibkompetenz* beeinflusst, welches im folgenden Kapitel gemeinsam mit *Schreibstrategien* und *Schreibbewusstsein* genauer betrachtet werden soll.

2.2.3 Schreibkompetenz, Schreibstrategien, Schreibbewusstsein

Schreibkompetenz

Kruse und Chitez (2014) beginnen ihren Artikel über Schreibkompetenz mit einer etwas zynischen Bemerkung über das von ihnen behandelte Thema; diese sei vorweg zitiert, um einen kritischen Blick auf das Konzept *Schreibkompetenz* zu erlauben:

„Schreibkompetenz an der Hochschule bildet sich aus, weil geschrieben wird, unabhängig davon, ob Studierende je einen Schreibkurs besuchen und ob wir die Anleitung an das Verfassen wissenschaftlicher Texte bewusst gestalten. Wir wissen nicht genau, wie diese Kompetenz beschaffen ist und ob sie dem Bild entspricht, das wir uns von ihr machen. Wer eine Abschlussarbeit geschrieben hat – so können wir annehmen –, wird auch Schreibkompetenz erworben haben, aber vielleicht auch nur eine Wie-vermeide-ich-grobe-Plagiate-Kompetenz oder eine Wie-tue-ich-so-als-wüsste-ich-wovon-ich-rede-Kompetenz. Es gibt auch Kompetenzen, die dem Überspielen fehlender Kompetenzen dienen.“ (Kruse/Chitez 2014: 107)

Aus diesem Zitat wird deutlich, wie schwierig es ist, Schreibkompetenz zu definieren beziehungsweise tatsächlich aus dem Schreibprozess heraus festzumachen und zu messen.¹⁵ Wird anstelle des Schreibprozesses das fertige Schreibprodukt als Ausgangspunkt herangezogen, können daraus neben der Schreibkompetenz auch andere Kompetenzen (vgl. Kruse/Chitez 2014: 107) sprechen – das Schreibprodukt als solches ist außerdem nur ein Teil der an der Schreibkompetenz beteiligten Komponenten (vgl. Grieshammer et al. 2013: 13). Auch scheint es, als wäre der tatsächliche Grad der Wirkung der didaktischen Intervention im Sinne der Hinführung an das Schreiben wissenschaftlicher Texte unklar (vgl. Kruse/Chitez 2014: 107). „Instruktion, Reflexion und Kollaboration“ (Kruse/Ruhmann 2014: 17) scheinen in jedem Fall eine positive Auswirkung auf die Schreibkompetenz zu haben, doch die tatsächliche praktische Erfahrung, die man sich bei der wiederholten eigenständigen Bearbeitung von Schreibaufgaben aneignet, erscheint unverzichtbar (vgl. Kruse/Ruhmann 2014: 17): „Indeed,

¹⁵ Zur Messung von Schreibkompetenz siehe Kruse und Chitez (vgl. 2014: 120ff.).

writing experience is widely assumed to be essential for the development of high levels of writing skill“ (Hayes 1996: 26).

Auch wenn oder gerade weil die Schreibkompetenz und deren Einflussfaktoren schwer greifbar sind¹⁶, sollen sie und ihre Dimensionen im Folgenden durch einen Überblick über die dazu vorhandene Literatur näher beleuchtet werden. Wichtig dabei bleibt, dass die Wahrnehmung von Schreibkompetenz sich immer nach dem jeweiligen fachlichen Kontext und dessen Anforderungsstrukturen richtet beziehungsweise richten sollte (vgl. Kruse/Chitez 2014: 108f.).

„Kompetenz“ als tragendes Element des Begriffes „Schreibkompetenz“ kann im Folgenden zunächst definiert werden als

„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 [sic] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2014: 27f.)

Der Kompetenzbegriff setzt sich also aus Kognition, Motivation, Wille und sozialem Verhalten zusammen (vgl. Baumann 2006: 292). Kompetenz liefert damit die Basis, um „erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln“ (Baumann 2006: 292). Auf das Schreiben bezogen, entsteht Schreibkompetenz aus „Selbstorganisationspotenzialen [...], die sich durch Handlungen bilden“ (Girgensohn 2007: 20), und muss sich „in einem Handlungskontext bewähren“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 56). Kompetente Schreiber*innen besitzen somit zunächst einmal „sowohl kognitiv-soziale Kompetenzen [...] als auch metakognitive Kompetenzen“ (Berning 2011: 10f.). Mit diesen Fähigkeiten können sie sich in ihre Leserschaft hineinversetzen und den eigenen Schreibprozess reflektieren (vgl. Berning 2011: 10f.): „Für schulisches und universitäres Schreiben gleichermaßen wichtig sind der Aufbau und die Weiterentwicklung eines Bewusstseins mit Blick auf die Steuerung des Schreibprozesses (Prozessreflexion)“ (Berning 2011: 16). Die genannten Elemente sollen dabei als Notwendigkeiten für einen gelungenen Schreibprozess gesehen werden und gleichzeitig als Fähigkeiten, die geübte, gute und ‚erfolgreiche‘ Schreiber*innen mitbringen. Grieshammer et al. stellen sich solche Schreiber*innen folgendermaßen vor: „Schreiberfahrene oder

¹⁶ Vgl. hierzu beispielsweise das „competence-performance dilemma“: Schreibende können demzufolge in bestimmten Situationen sowohl besser als auch schlechter performen als ihre Kompetenz es erlauben würde (vgl. Finkbeiner/Schluer 2018: 116).

kompetente Schreibende steuern ihren Schreibprozess bewusst, sie verfügen über verschiedene (Schreib)Strategien und können diese angemessen anwenden“ (2013: 14).

Es kann dementsprechend angenommen werden, dass Schreibkompetenz sich immer auf die Gestaltung des zu schreibenden Textes hinsichtlich der antizipierten Leserschaft bezieht; so setzt sich Schreibkompetenz nach Fix in einer groben Betrachtung aus einer grammatischen Kompetenz und einer pragmatischen Kompetenz zusammen: Die grammatische Kompetenz bezieht sich auf die Verwendung einer adäquaten Sprache und die pragmatische Kompetenz beinhaltet den Zweck der Schreibtätigkeit als Handeln, dementsprechend eben auch die „Bildung einer Vorstellung über das Schreibziel und über die Rezipienten des Textes (Leser-Bewusstheit oder Adressatenorientierung)“ (Fix 2006: 20). Kompetente Schreiber*innen sind dementsprechend also in der Lage, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, indem sie sich in ihre Leserschaft und deren Bedürfnisse hineinversetzen können (vgl. Merz-Grötsch 2000: 222; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 58). Bartholomae spricht hier von „audience awareness“ (1985: 139):

„Writers have to ‘build bridges’ between their point of view and the reader’s. They have to anticipate and acknowledge the reader’s assumptions and biases. They must begin with ‘common points of departure’ before introducing new or controversial arguments.” (Bartholomae 1985: 139)

Dieses bewusste, aktive Miteinbeziehen der Leserschaft in Form von „audience awareness“ ist notwendig für effizientes Schreiben (vgl. Hacker et al. 2009: 154). Ulmi et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der „Entwicklung von der Schreiberzentriertheit zur Adressatenorientierung“ (2017: 32).

Wissen über das Schreiben beziehungsweise „metakognitives Wissen“ kann nach Sturm und Weder, in Bezugnahme auf Harris et al. (2009), eingeteilt werden in die zwei Bereiche „Wissen über Kognition“ und „Wissen über Regulation der Kognition“ (Sturm/Weder 2016: 73). Ersteres lässt sich wiederum einteilen in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen:

- Deklaratives Wissen beinhaltet das Wissen einer Schreiberin beziehungsweise eines Schreibers über sich selbst als schreibende Person; dies umfasst das Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen, aber auch die eigene Motivation (etwa Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept) in Bezug auf die Schreibaufgabe (vgl.

Sturm/Weder 2016: 77; Harris et al. 2009: 133¹⁷). Außerdem kann unter das deklarative Wissen das Wissen um die Anforderungen an den zu schreibenden Text und die dafür anzuwendenden Schreibstrategien¹⁸ subsumiert werden (vgl. Sturm/Weder 2016: 74f.).

- Prozedurales Wissen bezieht sich auf das Wissen über die adäquate und korrekte Anwendung verschiedener Strategien (vgl. Sturm/Weder 2016: 79). Es geht um das „‘how to do [...]‘“ (Harris et al. 2009: 133).
- Konditionales Wissen umfasst das Wissen über die Wirkungszusammenhänge von Strategien und deren Einfluss auf das eigene Schreiben (vgl. Sturm/Weder 2016: 79f.). Dabei geht es also um das „when, where and why“ von deklarativem Wissen (Harris et al. 2009: 133).

Diese drei Wissens-Arten sind nach Harris et al. essenziell für die Ausbildung von erfolgreichem Schreiben: „Without careful development of all three kinds of knowledge, success with writing is unlikely“ (Harris et al. 2009: 133).

Das metaregulative Wissen („Wissen über Regulation der Kognition“) bezieht sich auf die Steuerung jeglicher im Schreibprozess involvierten Aktivitäten und Strategien. Sturm und Weder bringen hier den Begriff des ‚Monitoring‘ ins Spiel (vgl. 2016: 80), den sie folgendermaßen erklären: „Gute Schreibende überwachen sich selbst beim Schreiben und können so ihren Schreibprozess auch anpassen“ (2016: 67). Diese Steuerungsinstanz kann demnach also mit dem Monitoring nach Hayes und Flower und deren Schreibprozessmodell (vgl. 1980) in Verbindung gebracht werden. Becker-Mrotzek/Schindler nennen im Zusammenhang mit „Steuerungs- und Überwachungsprozesse[n] beim Schreiben“ (2007: 15) zusätzlich auch die Rolle der Selbstregulation. Berning et al. betonen zusätzlich die Wichtigkeit der Reflexion über den eigenen Schreibprozess für die Ausbildung der Schreibkompetenz und legen dabei den Fokus auf das „Nachdenken und das (auch gemeinsame) Sprechen über Geschriebenes“ (Berning et al. 2011: 2). Auch an dieser Stelle wird wieder deutlich, wie relevant die dialogische Komponente (vgl. Dahmen 2007: 9) für das Schreiben und den Schreibprozess ist (dies wird in Kapitel 3 zum Thema Schreibberatung noch aufgegriffen werden).

Fix (2006) fasst die hier angesprochenen Punkte zusammen in sechs Aspekte der Schreibkompetenz: Selbsteinschätzung (bezieht sich auf die schreibende Person), Schreibenanlass

¹⁷ Harris et al. beziehen sich hierbei unter anderem auf Zimmerman und Risemberg (vgl. 1997).

¹⁸ Der Strategiebegriff wird unten genauer beleuchtet.

(bezieht sich auf den Grund der Schreibtätigkeit), Zielbestimmung (bezieht sich auf den Zweck der Schreibtätigkeit), Adressateneinschätzung (bezieht sich auf die Zielgruppe der Leserschaft), Textgegenstand (bezieht sich auf den Inhalt des Textes) und konkrete sprachliche Mittel (bezieht sich auf die sprachliche Umsetzung dieses Inhaltes) (vgl. Fix 2006: 26). Daraus ergeben sich wiederum die vier Kompetenzen „Inhaltliche Kompetenz (Was schreibe ich?), Zielsetzungskompetenz (Warum und für wen schreibe ich?), Strukturierungskompetenz (Wie baue ich den Text auf?), Formulierungskompetenz (Wie formuliere und überarbeite ich?)“ (Fix 2006: 26).

Ulmi et al. (2017) stellen ihrerseits ein umfangreiches und mehrgliedriges Modell von Schreibkompetenz auf: Die verschiedenen Dimensionen des Schreibprozesses sehen sie abgebildet in den Komponenten Sprachliches, Fachliches, Kognitives, Technisch-Organisatorisches, Psychosoziales sowie Schreiben (vgl. Ulmi 2017: 27). „Sprachliches“ umfasst unter anderem Belange des Registers, der Grammatik und des Stils; die fachliche Komponente bezieht sich auf Wissen im Fach. Die kognitive Komponente beinhaltet „die Fähigkeit, Wissen neu zu strukturieren und zu verknüpfen“ (Ulmi et al. 2017: 30) und das „Technisch-Organisatorische[s]“ umfasst technische Hilfsmittel, die beim Schreiben eingesetzt werden können beziehungsweise müssen. Die Komponente „Psychosoziales“ enthält die Aspekte „Adressaten-Bezug/Einfühlungsvermögen“, „Mut/Ich-Stärke“, „Geduld, Klarheit über Aufgabe“, „Arbeitstechnik/Selbstmanagement“, und „Feedback-Kompetenz“ (Ulmi et al. 2007: 27). Die Komponente „Schreiben“ bezeichnet den Schreibprozess als solchen mitsamt seinen Aspekten „Konzipieren“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ (Ulmi et al. 2017: 27-32)

Festzuhalten ist hierbei wiederum das für die Schreibkompetenz zentrale Element der „Leserantizipation“, aus der sich die Funktion eines Textes und somit seine Ziele ableiten lassen (vgl. Fix 2006: 27f.). Zusammengefasst könnte Schreibkompetenz also bedeuten, die vier oben genannten Kompetenzen nach Fix (vgl. 2006: 26) auf eine Art und Weise im Schreibprozess zu integrieren, „dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z. B. Anleitung, Erklären, Unterhalten...) gerecht wird“ (Fix 2006: 33). Hier setzt Baumann an und ergänzt die vier Felder der Schreibkompetenz nach Fix durch die Konzepte der *Schreibstrategien* und der *Schreibmotivation* (vgl. Baumann 2006: 293).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schreibende, die über Schreibkompetenz verfügen, erfahren im Umgang mit „inneren und äußeren Einflussfaktoren beim Schreiben“ (Grieshammer et al. 2013: 14) sind. Sie sind sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst,

planen Zielsetzungen und handeln entsprechend mit passenden Strategien, um diese Ziele auch erreichen zu können – dabei sind sie dazu fähig, diese Strategien „in Abhängigkeit von Einflussfaktoren, bisherigen Erkenntnissen und Schreiberfahrungen“ (Grieshammer et al. 2013: 14) flexibel einzusetzen. Je mehr Schreibkompetenz eine schreibende Person erworben hat, desto besser kann sie den Schreibprozess hinsichtlich der zu erledigenden Aufgabe und des erwünschten Produktes steuern (vgl. Ortner 2006a: 37).

Schreibstrategien

Die Schreibkompetenz einer schreibenden Person kann auch in der Verwendung von Schreibstrategien begründet sein (vgl. Baurmann 2006: 295), sind diese doch „Herangehensweisen im Schreibprozess [...] – die alle zu einem gelungenen Textprodukt führen“ (Sennewald 2014: 169). Im Zusammenhang mit dem Begriff ‚Schreibstrategie‘ wird in der Literatur (so etwa auch bei Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 30f. und 34ff.) häufig auf Ortner und dessen Publikation „Schreiben und Denken“ (2000)¹⁹ verwiesen. Nach ihm sind Schreibstrategien „erprobte und bewährte Verfahren der *Bewältigung spezifischer Schreibanklässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen*“ (Ortner 2000: 351; Hervorhebung im Original). Diese entwickeln sich durch Übung im wissenschaftlichen Schreiben weiter (vgl. Sennewald 2014: 169), können also „erworben“ werden (Ortner 2000: 351) und neigen zur Verfestigung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht widerrufen werden können; außerdem können sie miteinander kombiniert werden (vgl. Ortner 2000: 351). Schreibstrategien zeichnen sich zusammenfassend also dadurch aus, „dass sie sowohl prozess- als auch produktorientiert, personen- als auch aufgabenspezifisch sind und bewusst oder unbewusst zur Anwendung kommen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 31).

Sturm und Weder betrachten den Schreibstrategiebegriff unter drei unterschiedlichen Perspektiven, die alle zusammenspielen: Eine Strategie kann sich somit auf den Schreibprozess, auf die Kognition oder auf die Metakognition beziehen (vgl. Sturm/Weder 2016: 65). Auf den Prozess bezogen beinhaltet der Strategiebegriff das Wissen über das Schreiben und das Zusammenspiel der dabei stattfindenden Prozesse im Sinne der Schreibprozessphasen (vgl. Sturm/Weder 2016: 65). Dieses von Schreiberin zu Schreiber individuell stattfindende Zusammenspiel wird unter anderem deutlich in der Methodologie der Schreibtypen

¹⁹ Die zehn Schreibstrategien, welche Ortner in „Schreiben und Denken“ aus Gesprächen mit studentischen und professionellen Schreiber*innen ableitet (siehe Ortner 2000: 381ff.) fasst Sennewald in einem Artikel zusammen und diskutiert sie hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile (vgl. Sennewald 2014).

beziehungsweise ‚Schreibertypen‘ nach Ortner (vgl. Sturm/Weder 2016: 66; Ortner 2000: 124). Ortner sieht diese Schreibertypen als „Extremvertreter der jeweiligen Schreibstrategie“ (Ortner 2000: 124f.).²⁰

Der kognitive Strategiebegriff lässt sich aufspalten in die kognitiven Tätigkeiten Planen, Formulieren und Überarbeiten. Hierbei bezieht sich die verwendete Strategie auf die Teilschritte, die innerhalb der jeweiligen Phase zu erledigen sind. Sturm und Weder nennen hierbei etwa das Generieren von Ideen und deren Strukturierung (beim Teilschritt Planen) und die sprachliche Korrektur des geschriebenen Textes (beim Teilschritt Überarbeiten) (vgl. Sturm/Weder 2016: 66).

Der metakognitive Strategiebegriff beinhaltet die Steuerung der individuell angewendeten Strategien im Hinblick auf deren Eignung für die Lösung eines zu bearbeitenden (Schreib-) Problems (vgl. Sturm/Weder 2016: 66f.). Im Kontext der Schreibdidaktik und der Schreibförderung ist diese Perspektive die relevanteste (vgl. Sturm/Weder 2016: 65); so verweisen Sturm und Weder etwa auf eine Studie von Saddler und Graham, welche den Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an metakognitivem Wissen über das Schreiben und der Schreibentwicklung von Schüler*innen beleuchtet (vgl. Sturm/Weder 2016: 68; Saddler/Graham 2007).²¹ Die geschickteren Schreiber*innen unter den befragten Lernenden zeichneten sich durch ein größeres Wissen über Schreiben und Schreibstrategien aus und waren sich außerdem vermehrt der Bedeutung des Schreibens auch über die Schule hinaus bewusst (vgl. Saddler/Graham 2007: 244f.).

Schreibbewusstsein

Baurmann führt im Zusammenhang mit der Schreibkompetenz den Begriff *Schreibbewusstsein* ein. Genauer genommen sieht er Schreibkompetenz als „Ausgangspunkt des Schreibbewusstseins“ (Baurmann 2006: 292), welches er „als ein fundiertes, weit reichendes Verstehen von Schreiben und Schriftlichkeit“ (Baurmann 2006: 296) definiert. Baurmann nimmt die Forschung zur ‚Language Awareness‘ als Ausgangspunkt und entwickelt daraus seine Vorstellung von Schreibbewusstsein. Er bezieht sich dabei etwa auf Wolff (vgl. 2002), welcher (in Bezugnahme auf James und Garrett (vgl. 1991: 12ff.))²² die „Sprachbewusstheit“

²⁰ Für eine weitere Einteilung in Schreibtypen siehe etwa Grieshammer et al. 2013: 30.

²¹ Auch wenn sich diese Studie auf eine Stichprobe von 20 Schüler*innen beschränkt (vgl. Saddler/Graham 2007: 246), soll sie hier angeführt werden.

²² James und Garrett teilen „Language Awareness“ in „affective domain“, „social domain“, „power domain“, „cognitive domain“ und „performance domain“ ein (vgl. 1991: 12-18).

als aus fünf Domänen zusammengesetzt sieht (vgl. Wolff 2002: 33).²³ In Anlehnung daran besitzt eine Person, die über Schreibbewusstsein verfügt, nach Baurmann, vier Merkmale: Das erste Merkmal ist die „performanz-orientierte Komponente“; das bedeutet, dass sich eine schreibende Person der Wirkung ihrer geschriebenen Texte bewusst ist und diese gezielt zu nutzen weiß. Ein weiteres Merkmal, die „kognitive Komponente“, bezieht sich auf das Wissen über die Prozessschritte des Schreibens und die individuell zu verwendenden Schreibstrategien (vgl. Baurmann 2006: 296). Die „affektive Komponente“ wiederum bedeutet, „dass sich mit dem Nachdenken über Schreiben zunehmend Interesse, Neugier, Aufmerksamkeit und sprachlich-ästhetische Sensibilität herausbildet [sic]“ (Baurmann 2006: 296). Die „schreibkritische Komponente“ schließlich bezieht sich auf eine kritische Haltung, welche schreibbewusste Schreiber*innen ihren eigenen Schreibprojekten gegenüber einnehmen (vgl. Baurmann 2006: 296). Berning fügt dieser Liste an Merkmalen eine fünfte Komponente, die „metakognitive Komponente“ hinzu: „Sie beschreibt die Fähigkeit des Schreibers bzw. der Schreiberin, sich der Komplexität des Schreibprozesses bewusst zu sein und den schwierigen Prozess bis zum Finden der End-Gestalt erfolgreich zu steuern“ (Berning 2011: 13).

Dabei unterstützen „weiterführende, aufeinander aufbauende Anregungen und Angebote, die dazu beitragen, zunehmend die eigene Schreibpraxis zu reflektieren und eigene Schreibversuche selbst zu beurteilen“ (Baurmann 2003: 49). Eines dieser Angebote stellt die Schreibberatung dar, deren Grundlagen in Kapitel 3 vorgestellt werden. Zuvor soll allerdings noch auf die besondere Situation des wissenschaftlichen Schreibens und die Schwierigkeiten, die damit einhergehen können, eingegangen werden.

2.3 Wissenschaftliches Schreiben – Anforderungen und Schwierigkeiten

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits angesprochen, sind Wissenschaft und Schreiben eng miteinander verzahnt; Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz in den Wissenschaften (vgl. Kruse 1997: 141-42) und im Studium (vgl. Bräuer/Brinkschulte 2016: 7). Die Kommunikation in den Wissenschaften wird zum größten Teil über „die Produktion und Rezeption von Fachtexten“ ausgetragen (Jakobs 1995: 91) – Gruber (2010) spricht von Wissenschaft als „Schriftkultur“ (17). Wissenschaftliches Schreiben soll somit ein Mittel dazu sein, zum eigenen Fach beizutragen (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 31); dies geht einher mit dem Erlernen von

²³ Diese Domänen der „Sprachbewusstheit“ sind: 1) „die affektive Domäne“, 2) „die soziale Domäne“, 3) „die Domäne der Macht, 4) „die kognitive Domäne“ und 5) „die Domäne der Performanz“ (Wolff 2002:33).

kritischem und eigenständigem Denken (vgl. Kruse/Chitez 2014: 110). Die Universität ist dementsprechend ein wichtiger Ort für die „Schreib- und Sprachsozialisation“ (Kruse/Jakobs 2003: 20): Durch das Schreiben werden Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen in eine „akademische Gemeinschaft“ sozialisiert (vgl. Kruse 2006b: 169). Dabei ist die Universität als Lernort nicht immer positiv konnotiert, Kruse und Jakobs bezeichnen das Lernfeld Universität sogar als Problemfeld und heben in ihren Ausführungen die Frustration Studierender hervor, die nicht selten mit dem Schreiben an der Universität einhergeht (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25). Steinhoff spricht von „handfeste[n] Probleme[n]“ Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben, die auf „ungeeignete Lese-, Denk- und Schreibstrategien“ zurückzuführen seien (vgl. 2007: 1). Als Grund hierfür kann einerseits gesehen werden, dass Studienanwärter*innen nicht genügend über die „Schreibanforderung im Studium“ aufgeklärt werden und die Lernsituation innerhalb der Universität dann nicht ausreichend durch Rückmeldungen über geschriebene wissenschaftliche Arbeiten unterstützt wird (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25). Andererseits fehlt ein reflektiertes „Problembewußtsein [sic] für die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Schreibens“ (Kruse/Jakobs 2003: 25). So werden etwaige Probleme nicht durch die allgemeinen Herausforderungen, die das wissenschaftliche Schreiben an eine schreibende Person stellt, erklärt, sondern „individualisiert und als eigenes Versagen attribuiert“ (Kruse/Jakobs 2003: 25; vgl. auch Gruber et al. 2006b: 273). Dies bezieht sich vor allem auf ‚ungeübte‘ Schreiber*innen, denen oftmals nicht bewusst ist, dass Schreiben notwendigerweise in Prozessschritten vonstattengeht, die unter anderem mehrere Überarbeitungs-Durchgänge beinhalten (vgl. Gruber et al. 2006b: 273). Dies könnte auf die fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen wissenschaftlicher Texte (vgl. Weinrich 1995: 5), einem Feld, das hochkomplex und schwierig empirisch zu erforschen ist (vgl. Jakobs 1997: 1), zurückzuführen sein. Wenn ungeübte Schreibende auf „Probleme mit wissenschaftlichen Textstrukturen und dem wissenschaftlichen Stil“ stoßen, fehlt oft das Bewusstsein dafür, dass es sich dabei um „normale Begleiterscheinungen des Übergangs vom LaiInnen- zum ExpertInnenstatus in der wissenschaftlichen Sozialisation“ handelt (Gruber et al. 2006b: 273).

Aus diesem Mangel eines allgemeinen Konsensus zum wissenschaftlichen Schreiben und dessen Entstehung resultiert die bereits beschriebene häufig anzutreffende resignative Haltung gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben und die fehlende Übung für den Gegenstand – Kruse und Jakobs formulieren an dieser Stelle drastisch: „[W]issenschaftliches Schreiben wird wenig gratifizierend erlebt, so daß [sic] es nur gezwungenermaßen ausgeübt wird“ (vgl.

Kruse/Jakobs 2003: 25). Obwohl sich über die Allgemeingültigkeit einer solchen Aussage zweifelsohne streiten lässt, kann festgehalten werden, dass das Erlernen von wissenschaftlichem Schreiben ein Gewöhnungsprozess an eine neue Art sich auszudrücken ist (vgl. Steinhoff 2007: 2). Es ist eine Anpassung an den „wissenschaftssprachlichen Habitus“ (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 118). Dies nimmt im Rahmen des Studiums unter anderem zeitliche Ressourcen in Anspruch:

„Das typische wissenschaftssprachliche Inventar müssen sie [die Studierenden; M.M.] aber erst noch kennen und anwenden lernen. Dazu bedarf es, so ist anzunehmen, einer aktiven und zeitintensiven Auseinandersetzung mit den Standards wissenschaftlicher Texte, die erst in der Domäne, erst während des Studiums erfolgt.“ (Steinhoff 2007: 2)

Steinhoff beschreibt diesen Lernprozess als allmähliches Aushandeln der eigenen Rolle als Wissenschaftler*in, welches Studierende während der Dauer ihres Studiums durchlaufen (vgl. Steinhoff 2007: 1). Diesen Prozess beschreiben auch Kruse und Chitez (2014):

„Nicht die Entwicklung von Kompetenzen, sondern die Selbstsozialisation in einer Diskursgemeinschaft ist der Grund, warum Studierende schreiben sollen. Der Unterschied liegt darin, dass Autor*innen sich selbst als Ausgangspunkt des Schreibens verstehen müssen und lernen müssen, das Schreiben als Mittel für unterschiedliche Zwecke einzusetzen. Schreiben ist nicht einfach das Abarbeiten einer Aufgabe, sondern es ist die Übernahme von Verantwortung für die Wissensproduktion und Verständnis für die Kommunikationsgewohnheiten einer Wissensgemeinschaft. Dazu müssen Schreibende eine Autorenidentität entwickeln und sich selbst als Teilnehmer*innen an wissenschaftlichen Konversationen verstehen. Unter den vielen Anforderungen, vor die das Schreiben die Studierenden stellt, gehört diese zu denen, die am schlechtesten markiert und am schwersten zu erfüllen sind.“ (Kruse/Chitez 2014: 110)

In diesem Kontext kann auf die Notwendigkeit der diskursiven Eingebundenheit von Texten und auf die Idee von Wissenschaft als sozialem System verwiesen werden (vgl. Antos 1995: 113f.). Beaufaÿs spricht dabei vom „Wissenschaftsspiel“ (2004: 5). Innerhalb dieses Systems wird ‚Expertenschaft‘, nicht zuletzt über die verwendete Sprache, inszeniert (vgl. Antos 1995: 116f.). Wie diese Inszenierung funktioniert und umgesetzt werden kann, müssen Studienbeginner*innen erst lernen. Im Zusammenhang damit besteht an Hochschulen, wie oben bereits angeführt, ein „Ausbildungsdefizit im wissenschaftlichen Schreiben“ (Ruhmann 1997: 127; vgl. auch Ruhmann 1995: 86; Kruse 2006a: 33).

Wissenschaftliches Schreiben zu lernen bedeutet, „wissenschaftliche Erkenntnisprozesse“ (teilweise) verstehen zu lernen und diese mithilfe der geeigneten Sprache in der dem

wissenschaftlichen Diskurs angemessenen Form vermitteln zu können (vgl. Kruse 1997: 144). Dabei kann erneut auf Molitor-Lübberts Idee von Schreiben als „kognitives Werkzeug und Denkmedium“ verwiesen werden (Molitor-Lübbert 2003: 42). Das Schreiben von Texten, die den Ansprüchen der Wissenschaft genügen, fordert dementsprechend „Kenntnisse über kommunikative, methodische, linguistische, sozialpsychologische und konventionelle Aspekte von Wissenschaft“ (Kruse 1997: 143), welche oben bereits teilweise angesprochen wurden.

Bei genauerer Betrachtung kristallisieren sich spezifische und für deren Erfüllung benötigte Fähigkeiten und Anforderungen für das wissenschaftliche Schreiben heraus: Zunächst ist es wichtig, eine geeignete Themeneingrenzung für ein bestimmtes wissenschaftliches Thema vorzunehmen, welches sowohl der zur Verfügung stehenden Zeit als auch dem Umfang der zu schreibenden Arbeit entspricht. Dabei wird die Fähigkeit benötigt, adäquat mit der Forschungsliteratur umzugehen – sie zu erfassen, möglicherweise umzustrukturieren und leserfreundlich aufzuarbeiten und zu präsentieren; letztere Aufgaben gehen einher mit dem Finden und Bewahren eines geeigneten sprachlichen Ausdrucks (vgl. Ruhmann 1997: 130). Vor allem bei unerfahrenen Schreiber*innen kann dies zu Unsicherheiten führen, und es muss von ihnen erst durch Erfahrung ermittelt werden, was tatsächlich von ihnen durch die jeweilige Betreuungsperson hinsichtlich der sprachlichen Ausarbeitung verlangt wird. Dabei gilt es, etwaige Unsicherheiten, die in der Ausführung der wissenschaftlichen Arbeit auftreten können, zu überwinden und gleichzeitig das eigene Interesse im gewählten beziehungsweise zugewiesenen Thema zu lokalisieren und aufrechtzuerhalten (vgl. Ruhmann 1997: 132).

Auf der Mikro-Ebene werden im gesamten Prozess des wissenschaftlichen Schreibens Fähigkeiten wichtig, welche Rückriem „Operationen“ nennt; diese befähigen in ihrer Gesamtheit zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Rückriem 2000: 125). Als Beispiele für solche „isolierbare[n] Elemente“ gibt er „Notieren, Sortieren, Klassifizieren, Entwerfen, Entwickeln, Strukturieren, Gliedern, Kommunizieren, Beurteilen, Korrigieren“ an (Rückriem 2000: 125):

„Sie sind, abstrakt gesprochen, die Operationen, in denen die komplexe Handlung des Schreibens realisiert wird und die die Schreibhandlungen an ihre realen Handlungsbedingungen anpassen: sowohl an den jeweiligen Gegenstand, seine Eigenart, seine Komplexität, seinen Umfang, als auch an die individuellen oder sozialen Umstände, an die zur Verfügung stehende Zeit, die persönlichen Wissensvoraussetzungen, die Art und den Ort der Publikation, den beabsichtigten Zweck. Die Operationen sind die elementarsten Fertigkeiten, die beherrscht werden müssen,

damit die komplexe Fähigkeit des wissenschaftlichen Schreibens entwickelt werden kann.“
(Rückriem 2000: 125f.)

Es handelt sich dabei um elementare Fertigkeiten, die durch kontinuierliches Üben zur Routine werden und die sich in einen Prozess zusammenfassen lassen, der das fertige Produkt Text zum Ergebnis hat (vgl. Rückriem 2000: 126).²⁴ Dabei ergibt sich die Frage, wie diese Prozessschritte gelernt werden beziehungsweise wie sie gelehrt werden können (vgl. Bräuer/Brinkschulte 2016: 9). Feilke und Steinhoff (2003) führen ein Modell zur Entwicklung der benötigten Fertigkeiten ein, welches Steinhoff (2007) in seiner Studie zur wissenschaftlichen Textkompetenz wieder aufgreift. Die Entwicklung erfolgt über die Stufen Transposition (vgl. Steinhoff 2007: 139ff.) und Imitation (vgl. Steinhoff 2007: 143ff.) zur Transformation (vgl. Steinhoff 2007: 146ff.) bis hin zur kontextuellen Passung (vgl. Steinhoff 2007: 148f.), welche über das „Erkennen der Spezifik des wissenschaftlichen Habitus“ erfolgt (Feilke/Steinhoff 2003: 124). In den ersten beiden Schritten werden dabei bekannte sprachliche Muster auf den wissenschaftlichen Bereich angewendet und parallel wissenschaftliche Sprachstrukturen imitiert. Im Rahmen der Transformation bildet sich langsam ein eigener Stil heraus, der durch die Stufe der kontextuellen Passung mit den Konventionen der Scientific Community kompatibel wird (vgl. Steinhoff 2007: 146ff.). Im Kontext der „Aneignung wissenschaftlicher Schreibfähigkeit“ spricht Steinhoff außerdem über die Rolle der Motivation als Voraussetzung jeglicher Lernleistung innerhalb dieses Bereiches (vgl. Steinhoff 2007: 134). Es erscheint nachvollziehbar, dass bei der Umsetzung dieses Modells und ausgehend von einer Fülle an nicht immer nachvollziehbaren und einheitlichen Anforderungen, Empfehlungen, Kriterien und Normen, die dabei an die schreibende Person gestellt werden und von ihr bewältigt werden müssen, Probleme auftreten können (vgl. Kruse 1997: 155). Diese werden im Folgenden genauer betrachtet.

Schreibschwierigkeiten²⁵ gehören zu den häufigsten Schwierigkeiten Studierender im Studium und sind meist auf „Störungen im Arbeitsprozess“ zurückzuführen (Grieshammer/Peters 2014: 440); im Zusammenhang mit dem Schreiben als komplexem Prozess (siehe oben) müssen auch Schreibprobleme als komplexe Phänomene gesehen werden (vgl. Dittmann et al. 2003: 159). Indem sie sich auf das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) berufen, nennen Dittmann et al. drei Dimensionen, auf welche sich auftretende Schreibprobleme beziehen

²⁴ Der Schreibprozess und Modelle dazu werden im Detail in Kapitel 2.2.2 erläutert.

²⁵ Die hier gemeinten Schreibschwierigkeiten sollen von jenen mit schwerwiegenden psychischen Ursachen unterschieden werden. Mehr dazu vgl. Keseling 1997b: 179ff.

können: Schreibaufgabe, Schreibumfeld und interne Voraussetzungen (vgl. Dittman et al. 2003: 159f.). Die Dimension ‚Schreibaufgabe‘ meint dabei das jeweilige zu bearbeitende Schreibprojekt und Schwierigkeiten, die im Rahmen der dafür nötigen Teilschritte entstehen (siehe Kapitel 2.2.2 zu den Teilschritten des Schreibprozesses), die Dimension ‚Schreibumfeld‘ bezieht sich auf die Schreib-Situation an der Universität und die Dimension ‚interne Voraussetzungen‘ umfasst Probleme innerhalb der eigenen Argumentationsleistung (vgl. Dittmann et al. 2003: 159f.). Die Basis für diese kognitiven Fähigkeiten im Rahmen des Schreibens sollte in der Schule gelegt werden (vgl. Dittmann et al. 2003: 160); es kann jedoch nicht immer gewährleistet werden, dass sowohl Sprachkompetenz als auch die Fähigkeit zum logischen Denken und Organisieren gleichermaßen ausgebildet werden, was zu weiteren Schreibschwierigkeiten an der Universität führt (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25).

Die Schule und die dort gestellten Schreibanforderungen können auf die Anforderungen an der Universität also nur bedingt vorbereiten (vgl. Ehlich/Steets 2003: 1). Außerdem unterscheiden sich die Aufgaben innerhalb beider Institutionen grundlegend voneinander: So bringt der Übergang vom schulischen zum universitären Schreiben etwa einen Wechsel vom spontanen zum elaborierten Schreiben nach Ortner mit sich (vgl. Schindler/Fischbach 2015: 8).²⁶ Die wissenschafts-propädeutische Facharbeit, welche inzwischen in allen deutschen Bundesländern in irgendeiner Weise Teil des Lehrplanes an den Schulen ist – entweder als Zusatzleistung oder als Voraussetzung für das Abitur (siehe für einen Überblick über die verschiedenen Bundesländer Schindler/Fischbach 2015: 14f.) – kann diesen Übergang zum Teil überbrücken und wird so „als Vorbereitung auf die studentische Haus- bzw. Seminararbeit verstanden“ (vgl. Schindler/Fischbach 2015: 10, 7). Die Facharbeit ist der Versuch, den tatsächlichen Einstieg in das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten zu erleichtern, da sie die Anforderungen an reale wissenschaftliche Arbeiten simuliert beziehungsweise sich den Anforderungen an reale wissenschaftliche Arbeiten annähert (vgl. Schindler/Fischbach 2015; Steets 2003). Dies macht sie unter anderem durch die geforderte Auseinandersetzung mit „arbeitstechnischen Aspekte[n] [...] u. a. Recherchearbeit, Exzerpiertechniken, maschinell gestützte Textverarbeitung“ (Pohl 2007: 42). Dennoch kann sie die tatsächlichen Anforderungen, die an der Universität und im jeweiligen fachlichen Kontext gestellt werden, nicht vollständig vorhersehen und abbilden (vgl.

²⁶ Ortner versteht unter spontanem Schreiben ein Schreiben „nach dem Anschub-Prinzip mit geringer Zielorientierung“ (Ortner 2006b: 77); das elaborierte Schreiben hingegen hat unter anderem längere, domänenspezifische und komplexere Texte zum Ergebnis (vgl. Ortner 2006b: 83ff.). Siehe hierzu auch eine Gegenüberstellung von schulischem und wissenschaftlichem Schreiben bei Pohl (vgl. 2009: 183).

Pohl 2007: 42). Das Bundesland Bayern reagiert darauf mit dem Einbinden sogenannter ‚Frühstudierender‘ in den Universitätsalltag (vgl. auch Schindler/Fischbach 2015: 10). Die Frühstudierenden besuchen dabei ein Seminar an der Universität, in welchem sie mithilfe einer schulischen und einer universitären Betreuungsperson eine erste wissenschaftliche Arbeit verfassen.²⁷

Die Beschäftigung mit den bei Studierenden auftretenden Schreibproblemen ist trotz der Einführung der Facharbeit immer noch relevant, da auch die Facharbeiten nicht ohne Probleme ablaufen und keine Garantie dafür darstellen (können), dass in Zukunft keine Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben mehr auftreten werden (vgl. Schindler/Fischbach 2015).²⁸ Ein Umstand, der dem Entstehen etwaiger Schwierigkeiten ebenfalls zugrunde liegt, ist die Tatsache, dass in Deutschland im Gegensatz zur Schule an der Universität keine Lehrpläne existieren, die das Kompetenzfeld Schreiben und die damit verbundenen benötigten Fähigkeiten aufgreifen (vgl. hierzu beispielsweise die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife der Kultusministerkonferenz“ (KMK 2012: 16ff)²⁹; wie oben bereits erwähnt, gibt es hier ein „Ausbildungsdefizit“ (Ruhmann 1997: 127). Kruse beschreibt dies folgendermaßen:

„An deutschen Hochschulen sucht man vergebens nach curricularen Vorgaben für die Entwicklung von akademischer *Literacy*. Schreiben, Lesen und Sprechen sind zwar allgegenwärtige Formen des akademischen Diskurses und des akademischen Lernens. Aber sie werden einfach vorausgesetzt und nur implizit – als Nebenprodukt des Austauschs von Ideen – trainiert. Sie werden zwar benotet, wie bei Referaten, Hausarbeiten und Klausuren, aber sie werden nicht direkt als Lerngegenstände benannt und unterrichtet.“ (Kruse 2003: 95; Hervorhebung im Original)

Auch Bräuer (vgl. 2021: 98) unterstreicht diesen Aspekt. Obwohl es an vielen Universitäten in Deutschland bereits Schreibzentren gibt, welche sich der praxisnahen Vermittlung von Schreibkompetenz im Studium im Rahmen von Kursen und Schreibberatungen zum

²⁷ Am Schreibzentrum der Universität Bayreuth habe ich dazu in den Jahren 2018 bis 2021 mehrere Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten mit Frühstudierenden aus Schulen in Bayreuth, Pegnitz und Weiden durchgeführt. Unter dem Titel „Auf dem Weg zur ersten Hausarbeit“ führten zwei jeweils 3-beziehungsweise 4-stündige Kurse die Schüler*innen durch die Prozessschritte der Entstehung einer Hausarbeit.

²⁸ Streng genommen kann in diesem Zusammenhang kein Wissensstand und keine Expertise die Garantie dafür sein, dass wissenschaftliches Schreiben problemlos abläuft. Was durch einen fortgeschrittenen Wissensstand verbessert werden kann, ist der Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten (vgl. Ruhmann 1997: 130).

²⁹ Für eine Diskussion der Bildungsstandards der KMK siehe Kruse 2007: 118ff.

wissenschaftlichen Schreiben widmen (vgl. etwa Kruse 2003: 95), bleiben die Studierenden allgemein jedoch im (anfangs simulierten) Wissenschaftsbetrieb oftmals auf sich allein gestellt (vgl. Becker 2000: 11ff.). Sie sind weitestgehend „traveller[s] in a strange land“ (Cronin 1984: 65) und betreten einen „partiell fremden Kulturraum“ (Pohl 2007: 529):

„Zu Beginn ihrer universitären Sozialisation werden Studenten [und Studentinnen; M.M.] mit einer kulturell hoch differenzierten literalen Praxis konfrontiert, die ihnen in weiten Teilen neu und fremd erscheint. Bei der Produktion ihrer ersten Hausarbeiten stehen sie vor komplexen Schreibproblemen, für deren Lösung sie ihre voruniversitär erworbenen kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten ausbauen und spezifizieren müssen.“ (Steinhoff 2007: 419)³⁰

Dieses Hineingeworfen-Werden in eine neue und unbekannte Domäne (vgl. Becker 2000: 11) führt nicht selten zu Schwierigkeiten und Unsicherheiten beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Kruse 1997: 142). Diese spielen sich meist auf zwei Ebenen ab: auf einer Ebene der Sachverhalte und auf einer „sozial-kommunikative[n]“ Ebene (Steinhoff 2003: 39). Erstere bezieht sich auf das Verständnis der zu rezipierenden und zu vermittelnden Inhalte, zweiteere beinhaltet die bei der Vermittlung geltenden Normen und Konventionen (vgl. Steinhoff 2003: 39). Die übergeordnete Unsicherheit besteht meist in der Frage, wie diese Normen sich genau zusammensetzen, beziehungsweise „was es denn eigentlich heißt, *wissenschaftlich* zu schreiben“ (Ruhmann 1995: 95), und die Fülle der damit verbundenen oben ausgeführten Anforderungen, die zeitgleich erfüllt werden müssen, ergibt den Nährboden für Schwierigkeiten (vgl. Kruse 1997: 155). De Beaugrande geht in diesem Zusammenhang konkret auf, wie er sie nennt, „bottlenecks“ beim Schreiben ein; damit meint er „points where the quantity of materials needed is greater than can be accessed“ (1984: 96); Pace beschreibt bottlenecks als „places in a complex system where performance is most apt to be restricted“ (2017: 19). Nach Girgensohn und Sennewald können diese als Grund gesehen werden, „warum gerade akademisches Schreiben als so schwierig und anstrengend empfunden werden kann“ (2012: 24). Dozierende und Betreuungspersonen bemerken diese Schwierigkeiten, es fehlt ihnen aber oft das Verständnis für deren Ursachen und der reflektierte Umgang damit (vgl. Püschel 1997: 193), da sie sich in ihrer Perspektive als erfahrene Wissenschaftler*innen meist nur schwer in die Rolle unerfahrener Personen hineinversetzen können (vgl. Kisker 2000: 47). Ebenso fällt es Studierenden oft schwer, ihre Probleme beim Schreiben konkret zu benennen,

³⁰ Dies kann in Verbindung mit den oben genannten Strategien der Transposition und Imitation gebracht werden (vgl. Steinhoff 2007: 139ff., 143ff.).

was oft auf fehlendes Problembewusstsein zurückzuführen ist (vgl. Ruhmann 1995: 94). Um es noch grundlegender zu fassen: Es ist herausfordernd, „das eigene Lesen und Schreiben zu verstehen [sic] und darum ist es auch schwer, darüber zu reden“ (Grieshammer et al. 2013: 79). Dies ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Schreibberatung (vgl. Grieshammer et al. 2013: 23; siehe Kapitel 3).

Des Weiteren besteht für Studierende die Schwierigkeit, sich als Teil eines wissenschaftlichen Diskurses zu verstehen – vor allem, wenn es um das Verfassen der ersten schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit geht. Dazu kommt das Paradoxon des Anspruches, eben diesem wissenschaftlichen Diskurs gerecht zu werden, obwohl die Situation, in welcher Hausarbeiten meist geschrieben werden, mehr einer virtuellen als einer realen Diskussion gleicht (vgl. Steinhoff 2007: 125; Steinhoff 2003: 39f.; Pohl 2007: 531):

„Studenten, die mit dem wissenschaftlichen Schreiben beginnen, müssen zudem erst mit den Schwierigkeiten umzugehen lernen, die die ‚fiktive‘ Kommunikationssituation der Hausarbeit aufwirft: Handlungsleitend ist die Vorstellung, für die scientific community zu schreiben, tatsächlich aber richtet sich der Text an den betreuenden Dozenten.“ (Steinhoff 2007: 75)

Girgensohn geht ebenfalls auf diesen Umstand ein und bemerkt dabei das Fehlen der eigenen „innere[n] Motivation“ Studierender, wenn sie Texte nur für die betreuenden Professor*innen und kaum aus eigenem Antrieb verfassen (vgl. 2008: 199). Auch Pohl (2007) spricht von einem fiktiven wissenschaftlichen Kontext, in welchem Studierende ihre Texte produzieren. Er benutzt hier den Begriff ‚Scheinanlass‘ und erklärt das Paradoxe der Schreibsituation für Studierende: Die Schreibsituation erweckt so einerseits den Schein einer professionellen Situation mit dem zugehörigen Schreibenanlass; andererseits dient die studentische Arbeit erst einmal zur Qualifikation innerhalb des Faches. Die in diesem Fach geltenden Regeln, welche in einer tatsächlichen professionellen Schreibsituation innerhalb desselben gültig sind, werden dementsprechend erst im Laufe des Studiums erworben (vgl. Pohl 2007: 29) und können vor allem am Anfang lediglich erahnt werden (vgl. Pohl 2009: 185). Bartholomae spricht hier davon, dass Studierende sich die Universität, an der sie agieren, erst ‚erfinden‘ müssen, dass sie das Feld, in dem sie sich bewegen, erst schreibend ergründen müssen:

„The student has to appropriate (or be appropriated by) a specialized discourse, and he has to do this as though he were easily and comfortably one with his audience, as though he were a member of the academy of an historian or an anthropologist or an economist; he has to invent the university by assembling and mimicking its language while finding some compromise between idiosyncrasy, a personal history, on the one hand, and the requirements of convention, the history

of the discipline on the other. He must learn to speak our language. Or he must dare to speak it or to carry off the bluff, since speaking and writing will most certainly be required long before the skill is ‘learned’. And this, understandably, causes problems.” (Bartholomae 1985: 135)

Auch Göpferich spricht von der Notwendigkeit, sich fachliches Wissen im Laufe des Studiums zu „erschreiben“, wobei gleichzeitig die epistemische Funktion des Schreibens zum Tragen kommt (vgl. 2016: 275, 278). Dabei nehmen die studentischen Schreibenden eine Außenrolle ein, „sind sie doch gerade keine Mitglieder derjenigen Diskursgemeinschaft, deren zentrale Textform sie nachzuahmen haben“ (Pohl 2009: 184). Das studentische Schreiben an der Universität kann somit weitestgehend ein Schreiben mit „präwissenschaftliche[m] Übungscharakter“ (Pohl 2007: 530) bleiben.³¹

Die Gründe für Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Arbeiten, welche Bartholomae oben bereits anspricht (vgl. 1985: 135), können demnach aus einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren entstehen: So kann es schwer sein, „wissenschaftliche Erkenntnisprozesse nachzuvollziehen“ (Kruse 1997: 144), vorhandene Konzepte zu verknüpfen und selbst zu bilden und den Zusammenhang zwischen diesen epistemischen Prozessen und die Rolle von deren Versprachlichung in Textform zu verstehen (vgl. Kruse 1997: 144; Keseling 1997a: 236). Zusätzlich muss erkannt werden, was für die jeweilige Diskursgemeinschaft von Bedeutung ist und welches Wissen von ihren Teilnehmenden erwartet werden kann (vgl. Pohl 2007: 29); dabei können unerfahrene Schreibende oft nicht kontextualisieren, welches Wissen in welcher Situation bereitgestellt werden soll (vgl. Pohl 2009: 185).

Als zusätzliche Schwierigkeit erwähnt Jakobs, dass „[v]iele Normen und Regeln [...] eine ‚ungeschriebene‘ Existenz [führen; M.M.]. Sie gehören zu den Wissensbeständen, die in der Gemeinschaft eher praktiziert als expliziert werden, und sind deshalb nur vermittelt über die praktische Anwendung erschließbar“ (Jakobs 2003: 171f.). Auch Gruber et al. sprechen 2006 von „unausgesprochen vorhandenen Konventionen“ im wissenschaftlichen Schreiben (vgl. 2006b: 260) und geben einen Überblick über die Forschung zur Wissenschaftssprache im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren. Die Forschung beschränkt sich dabei auf die Betrachtung spezifischer und individueller Stile professioneller wissenschaftlicher Schreiber*innen (vgl. Gruber et al. 2006a: 2f.). Es fehlt ein globales Bild, um die Merkmale

³¹ Jakobs nennt dieses Schreiben ‚akademisch‘ und unterscheidet es vom wissenschaftlichen Schreiben dahingehend, dass das wissenschaftliche Schreiben eine Publikationstätigkeit zur Folge hat (vgl. Jakobs 2003: 173). Im Rahmen dieser Arbeit sollen die beiden Begriffe jedoch weiterhin synonym verstanden werden.

von Wissenschaftssprache bestimmen und beschreiben zu können – auch im Hinblick auf die Vermittelbarkeit dieser Normen und Regeln an unerfahrene studentische Schreibende (vgl. Gruber/Wetschanow 2006: 28f.):

„Diesem Mangel an wissenschaftlicher Beschäftigung mit einer alltäglichen Wissenschaftspraxis steht ein populäres Wehklagen über die sinkende sprachliche Ausdrucksfähigkeit der studierenden Jugend gegenüber. Während also auf der einen Seite keinesfalls klar ist und auch kaum untersucht wird, was die angehenden AkademikerInnen eigentlich können sollten, wird auf der anderen Seite ausgiebig darüber geklagt, dass sie ‚es‘ nicht können.“ (Gruber/Wetschanow 2006: 29)

Auch Jakobs kritisiert das Fehlen eines „ganzheitliche[n] Konzept[es] [...], das Vertextungsnormen aus ihrem Sinn in der fachlichen Kommunikation erklärt und ihr Zusammenspiel auf verschiedenen Ebenen der Textgestaltung zumindest in Ansätzen einsichtig macht“ (Jakobs 2003: 182). Janich führt das Fehlen „eines holistischen Beschreibungs- und Bewertungsmodells“ auf die Vielfältigkeit wissenschaftlicher Textsorten zurück (Janich 2016: 65). Ulmi et al. (2017) sprechen auch noch 2017 von der Schwierigkeit, wissenschaftliches Schreiben und seine Merkmale flächendeckend zu beschreiben (vgl. 188).

Erschwerend kommt in diesem Kontext hinzu, dass die manchmal ungeschriebenen Postulate beziehungsweise Regeln (vgl. auch Cronin 1984: 66) nicht immer unbedingte Anwendung in der Praxis finden: So spricht etwa Kruse von „Verkomplizierungen und wissenschaftliche[r] Beeindruckungsrhetorik“ in der Wissenschaftssprache (2003: 99). Ulmi et al. 2017 schreiben dazu:

„Das Er- und Verarbeiten von komplexen Wissensinhalten und das Vertrautwerden mit der ‚alltäglichen Wissenschaftssprache‘ bedeuten eine enorme Herausforderung. Neben dieser Herausforderung sehen sich die Studierenden der irritierenden Erfahrung ausgesetzt, dass die Leistungen, die der Wissenschaftssprache zugesprochen werden, Idealwerte sind, die nicht wirklich erfüllt werden können. Nicht selten begegnen sie zudem Texten, die auf der sprachlichen Ebene sämtliche Kennzeichen der Wissenschaftssprache erfüllen, auf der inhaltlichen Ebene aber gerade nicht präzise und exakt, sondern vor allem sprachlich aufgebläht und vage sind.“ (Ulmi et al. 2017: 211)

Diese Gestaltung realer wissenschaftlicher Texte und das Fehlen „eindeutiger Richtlinien für das wissenschaftliche und universitäre Schreiben“ (Gruber et al. 2006b: 272; vgl. auch Ulmi et al. 2017: 188) geht einher mit dem Fehlen von Texten, die als Vorbilder für das eigene Schreiben verwendet werden können (vgl. Gruber et al. 2006b: 272; Kruse 2003: 99). Durch

dieses Fehlen von Orientierungshilfen (vgl. Gruber et al. 2006b: 272) kann es zu „autoritätsorientiertem und defensivem Absicherungsdenken im Schreiben durch Traditionen im wissenschaftlichen Schreiben“ (Kruse 1997: 144) kommen – „[a]lle Lernenden sind im Studium mit Texten von unterschiedlicher Güte konfrontiert und sind oft verwirrt über existierende Standards“ (Kruse 2003: 99). Unerfahrene Schreibende sind also oft vom Stil der vorgefundenen wissenschaftlichen Texte eingeschüchtert und sie haben Schwierigkeiten, „die verklausulierten und zeitverzögerten Diskursformen der Wissenschaft [...] zu verstehen und zu reproduzieren“ (Kruse 1997: 144). Sie sehen diese jedoch aus Mangel an anderen Beispielen als Norm an (vgl. Kruse 2003: 99) und versuchen daher meist unreflektiert, in der „Begegnung mit jargonisierter Wissenschaftssprache“ (Kruse 1997: 144) diese entsprechend nachzuahmen, da sie sich ihrer eigenen Formulierungskompetenzen in einem neuen Umfeld mit neuen Anforderungen nicht mehr sicher sein können (vgl. Gruber et al. 2006b: 273). Auf diese Weise bilden sie (im schlimmsten Fall) keinen funktionierenden eigenen Schreibstil (vgl. Kruse 1997: 144; Ruhmann 1997: 128) und somit auch keine Kompetenz zur Bewertung der eigenen Formulierungen aus (vgl. Keseling 1997a: 236). Hinzu kommt, dass das Schreiben wissenschaftlicher Texte im universitären Bereich meist in Prüfungssituationen in Form von benoteten Arbeiten ausgeübt wird – es fehlen Kontexte, in denen das Schreiben wissenschaftlicher Texte in ungezwungener Atmosphäre geübt und erprobt werden kann (vgl. Gruber et al. 2006b: 273). Außerdem fehlt der Blick auf die Prozesshaftigkeit, in der wissenschaftliche Texte entstehen: So können Schreibnoviz*innen verunsichert werden, weil sie nur die fertigen, publizierten Texte sehen, in denen ja der Weg zum fertigen Produkt meist nicht mehr erkennbar ist (vgl. Grieshammer et al. 2013: 78; Kissling 2006: 13).

Vermutlich als eine allmähliche Reaktion auf die auftretenden Schreibprobleme Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Textsorten wurden und werden seit einiger Zeit vermehrt Studien zur akademischen beziehungsweise wissenschaftlichen Textsorten- beziehungsweise Schreibkompetenz publiziert (vgl. Bräuer/Brinkschulte 2016: 7). Dies merken auch Schindler und Fischbach (2015: 7) an:

„In den letzten Jahren ist mit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007, 2009) und Thorsten Steinhoff (2007) die Entwicklung, die das akademische Schreiben an der Hochschule prägt, deutlicher als Forschungsperspektive akzentuiert worden. Das gelungene Schreiben von Studierenden an der Hochschule wird nicht mehr vorausgesetzt, es wird als domänenbezogene Anforderung begriffen, die angeleitet und moderiert werden muss und sich erst über die Ausbildungszeit hinweg entwickelt.“ (Schindler/Fischbach 2015: 7)

Mit der Entwicklung der Fähigkeit von Studierenden, wissenschaftliche Texte zu schreiben, beschäftigt sich, wie von Schindler und Fischbach (2015) erwähnt, Pohl (2007) in seinen „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“. Er geht darin der Frage nach, wie sich die Fähigkeit von Studierenden, wissenschaftlich zu schreiben, entwickelt. Insgesamt tut er dies anhand von sechs Studien mit den Titeln: „Wissenschaftliches Formulieren“ (Pohl 2007: 121ff.), „Wissenschaftliche Titel“ (Pohl 2007: 217ff.), „Wissenschaftliches Einleiten“ (Pohl 2007: 230ff.), „Wissenschaftliche Intertextualität“ (Pohl 2007: 292ff.), „Wissenschaftliches Argumentieren“ (Pohl 2007: 325ff.) und „Wissenschaftliche Alltagssprache“ (Pohl 2007: 399). Sein Anliegen besteht dabei darin, aufzuzeigen, dass Studierende im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens eine Entwicklung durchmachen (müssen); die Sichtweise von studentischem Schreiben soll weg von einer „defizitorientierte[n] Perspektive“ hin zu einer „entwicklungsdifferenzierte[n] Perspektive“ (Pohl 2007: 3).

Konkrete Probleme und Schwierigkeiten, die während dieses Entwicklungsprozesses auftreten können, werden beispielhaft durch die Ergebnisse einer Studie zu Schreibproblemen Studierender von Dittmann et al. (2003) an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg veranschaulicht. Die befragten Studierenden (n = 283) gaben dabei Probleme an, die sie beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten haben. Dittmann et al. ordnen diese anschließend nach der Häufigkeit ihres Auftretens an:

1. „Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden [...]
2. Zu viel Material, Probleme, es zu organisieren [...]
3. Einstieg nicht gefunden [...]
4. Allein gelassen [...]
5. Enttäuschung über das Resultat [...]
6. Probleme, den wissenschaftlichen Stil zu treffen [...]
7. Probleme, Forschungsliteratur zusammenzufassen [...]
8. Probleme, Forschungsliteratur einzuordnen/zu bewerten [...]
9. Nicht termingerecht fertig [...]
10. Gliederung verworfen [...]
11. Inhalt der Forschungsliteratur nicht verstanden [...]
12. Hausarbeit zu lang [...]
13. Zu wenig Material [...]
14. Hausarbeit zu kurz [...]
15. Schreibbeginn zu früh, Überblick verloren [...]" (Dittmann et al. 2003: 177)

Mit Problemen dieser Art beim wissenschaftlichen Schreiben sahen sich Dittmann et al. zufolge 81,3% der befragten Personen konfrontiert (vgl. 2003: 167). Auch Ballweg et al. führten 2016 an der TU Darmstadt eine Studie (n = 1,200) zu Schreibschwierigkeiten durch: Dabei gaben zwar nur 49% der Studierenden an, Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu haben (vgl. Ballweg et al. 2016: 162), die genannten Probleme sind jedoch die gleichen. So sind jene Teilschritte des wissenschaftlichen Schreibens, welche als besonders schwierig eingestuft werden, das „Formulieren der Fragestellung“, die „Eingrenzung des Themas“ und der „Beginn der Verschriftlichung“ (Ballweg et al. 2016: 154). 61% der befragten Studierenden, die angaben, Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu haben, hatten aufgrund dieser Schwierigkeiten bereits Arbeiten abgebrochen (vgl. Ballweg et al. 2016: 166).

Auch Sühl-Strohmenger und Tschander kommen mit einer kleineren Stichprobe (n = 154) auf ähnliche Ergebnisse bezüglich der Probleme Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben. Zu den bereits genannten Problemen können ausgehend von dieser Studie noch Schwierigkeiten bezüglich der korrekten Zitierweise und der Erstellung eines Zeitplanes für das Schreibprojekt hinzugefügt werden (vgl. 2019: 194). Im Folgenden sollen die in oben genannten Studien (Dittmann et al. 2003; Ballweg et al. 2016; Sühl-Strohmenger/Tschader 2019)³² angeführten Probleme als Ausgangspunkt gesehen werden, um die Schwierigkeiten Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben teilweise weiter ausführen zu können – die folgenden Überlegungen verstehen sich demnach nicht als vollständig und müssen nicht unweigerlich in der hier genannten Reihenfolge auftreten.³³

Zunächst kann es schon fordernd sein, überhaupt mit der Schreib-Aufgabe zu beginnen (vgl. Kisker 2000: 48; Grieshammer et al. 2013: 75); wird diese erste Hürde überwunden, kann anfangs die Erstellung eines realistischen Zeit- und Arbeitsplanes vor Herausforderungen stellen: Wie teilt sich eine schreibende Person am besten die zur Verfügung stehende Zeit für ein Schreibprojekt ein, das meist nur auf einer begrenzten Anzahl von Seiten umgesetzt werden kann/darf (vgl. Keseling 1997a: 236; Grieshammer et al. 2013: 75)? Wie handhabt eine schreibende Person das Fehlen einer Deadline für die eigene wissenschaftliche Arbeit und/oder die fehlenden Vorgaben bezüglich der Seitenzahlbegrenzung? Wie ist eine

³² Für einen Überblick über Studien zu Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben vor 2015 siehe Hoffmann/Seipp 2015: 2ff.

³³ Hier spreche ich in erster Linie aus meiner langjährigen Erfahrung als Schreibberaterin und den dabei an mich herangetragenen Problemen Studierender (und Promovierender) und nehme Meinungen aus der Literatur mit auf. Durch den empirischen Teil dieser Arbeit werden diese hier angeführten Schreib-Schwierigkeiten gegebenenfalls ergänzt.

Seitenzahlbegrenzung einzuhalten (vgl. Gruber et al. 2006b: 274)? Wie lang wird ein Schritt (beispielsweise die Überarbeitungsphase) des jeweiligen Projektes dauern und wie kann dies eingeschätzt werden (vgl. Grieshammer et al. 2013: 75)? Zwar wird die Erfahrung im Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten Orientierungspunkte liefern, aber was ist zu tun, wenn diese Erfahrung – vor allem am Anfang – fehlt?

Eine erste Schwierigkeit besteht darin, falls von der Betreuungsperson kein Thema vorgegeben wird, ein Thema auszuwählen und es dann auf eine Art und Weise einzugrenzen, dass es im (vorgegebenen) Rahmen bearbeitbar wird. Daraus ergibt sich die oft auftretende Unsicherheit hinsichtlich einer geeigneten Forschungsfrage und hinsichtlich der Erstellung einer Gliederung, die eine nachvollziehbare und logische Struktur erkennen lässt, alle relevanten Informationen abdeckt sowie keine überflüssigen Informationen beinhaltet (vgl. auch Dittmann et al. 2003: 161; Grieshammer et al. 2013: 75). Dementsprechend müssen beziehungsweise sollen auch die einzelnen Kapitel und Unterkapitel der wissenschaftlichen Arbeit gestaltet sein. Um einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, muss zudem als einer der ersten Schritte eine Literaturrecherche zum Thema durchgeführt werden. Dabei können verschiedene Schwierigkeiten auftreten: Einerseits kann es schwierig sein, aus der Menge der vorhandenen Literatur das für die zu schreibende Arbeit passende Material auszuwählen beziehungsweise nicht vorhandenes Material zu kompensieren (vgl. auch Gruber et al. 2006b: 273); andererseits kann die sprachliche Verwirklichung der gelesenen Texte einschüchternd wirken (vgl. Kisker 2000: 46f.). Zusätzlich sind vor allem Schreib-Noviz*innen nicht vertraut mit den „heterogenen Textressourcen zu einem Thema“, wie sie im Wissenschaftsdiskurs Usus sind (vgl. Feilke et al. 2016: 146); Feilke nennt als Grund hierfür den einseitigen, kontextisolierten Umgang mit Argumentationsprozessen in der Schule (vgl. 2016: 146). Dabei kann die Rezeption und Verarbeitung unterschiedlicher Meinungen in der rezipierten Fachliteratur und deren Darstellung schwierig werden und damit die fruchtbare Nutzung eristischer Konzepte zur Gewinnung eigener Erkenntnis im Sinne der Wissenschaft (vgl. Feilke et al. 2016: 145).

Außerdem kann in diesem Zusammenhang die Verwendung von direkten und indirekten Zitaten Herausforderungen bergen: Wann wird wörtlich zitiert, wann wird eine Paraphrase formuliert? Wieviel Zitieren ist insgesamt zulässig? Wie sollte das Verhältnis zwischen direkten und indirekten Zitaten im Fließtext beschaffen sein? Welche Zitiervorgaben gibt es überhaupt im jeweiligen Fach? Vor allem unerfahrene Schreiberinnen und Schreiber sind sich bei diesen und ähnlichen Fragen oft unsicher (vgl. Gruber et al. 2006b: 273; Grieshammer et al. 2013: 76).

Auch das Abschätzen der Angemessenheit und die korrekte Anwendung der ausgewählten Methoden und Analysewerkzeuge ist oft nicht leicht. Des Weiteren bestehen oft Unsicherheiten bezüglich des Aufbaus und der Inhalte der Kapitel. Im Zusammenhang mit den meisten der hier erwähnten Probleme steht das oben bereits angesprochene wissenschaftliche Formulieren, welches Fragen aufwerfen kann.³⁴ Beim Schreiben der Rohversion versuchen Schreibanfänger*innen oft Gedanken über all diese Aspekte einzubeziehen – sie konzentrieren sich dabei beispielsweise zu stark auf den angemessenen Stil oder die korrekte Zitierweise – dies kann sie blockieren und sie können verunsichert werden und beim Schreiben ins Stocken geraten (vgl. Peters 2011: 18).

Des Weiteren kann es vorkommen, dass die Erwartungen, welche die Betreuungsperson an den zu schreibenden Text stellt, oft nicht vollständig geklärt sind oder geklärt werden können und somit die Umsetzung erschwert wird (vgl. Gruber et al. 2006b: 273f.; Ruhmann 1995: 95; Grieshammer et al. 2013: 76). Daraus können die eingangs erwähnten resignativen Gefühle resultieren: „Studierende fühlen sich oft allein gelassen beim Schreiben und sind enttäuscht, wenn sie viel Zeit und Mühe in eine Arbeit investieren und am Ende doch eine schlechte Note erhalten“ (Grieshammer et al. 2013: 76).

Als diesen Problemen übergeordnete Schwierigkeit beim Schreiben können „chronische Motivationsprobleme“ gesehen werden. Keseling sieht diese als schwerwiegend und in der eigenen Schreibbiographie³⁵ verankert; eine Behandlung könne über eine Psychotherapie erfolgen (vgl. Keseling 1997a: 236). Abgesehen von solchen drastischen Fällen kann Motivation aber ganz allgemein als eine der Basiskomponenten eines gelungenen Schreibprozesses (vgl. MacArthur/Graham 2016: 36) angesehen werden. So kann es herausfordernd sein, Motivation in Form von Metakognition kontinuierlich aufzubringen und zu steuern (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25). Viele Schreibprobleme können „auf mangelnde Motivation und fehlende emotionale Beziehung zum Gegenstand der Arbeit“ zurückzuführen sein (Dittmann et al. 2003: 162f.).

Aus den vorausgehenden Überlegungen zu den Anforderungen und Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens lässt sich die Auffassung erschließen, dass das Beherrschen des wissenschaftlichen Schreibens Ergebnis eines langwierigen Übungs- und Lernprozesses ist, der durch Erfahrung aufgebaut und perfektioniert wird: Wissenschaftliches Schreiben „setzt

³⁴ Für nähere Informationen zum Formulieren vergleiche beispielsweise Antos (vgl. 1982).

³⁵ Den Begriff ‚Schreibbiographie‘ verwendet beispielsweise Kruse (vgl. 1997: 142).

entwickelte Schreibkompetenzen ebenso voraus wie die Fähigkeit, diese Kompetenzen weiter auszubauen“ (Steinhoff 2007: 75). Werden Schreibprobleme jedoch nicht behoben und misslingt somit die Schreibsozialisation, kann dies die Leistungsentwicklung sowie das Studienverhalten negativ beeinflussen und emotionale Probleme zur Folge haben (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25f.). So kann im Rahmen der Leistungsentwicklung etwa die Lernfähigkeit leiden (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 25), da die heuristische Funktion des Schreibens nicht adäquat genutzt und ausgebaut wird (vgl. Dittmann 2003: 164). Des Weiteren können, das Studienverhalten betreffend, „Vermeidungsverhalten, Aufschieben von Schreibaufgaben, panikartiges Schreiben in letzter Minute, perfektionistisches Ausarbeiten“ auftreten (Kruse/Jakobs 2003: 25) – dabei kann es dann beim Schreiben außerdem zu einem „Gemisch aus Verständnisproblemen, Unlust, Konzentrationsstörungen, Versagensangst“ kommen (Ruhmann 1995: 88). In diesem Zusammenhang können Schreibblockaden entstehen³⁶: Rose nimmt eine Abgrenzung der Definition von Schreibblockaden vor, indem er sie auf Blockaden, die einerseits nicht aufgrund von unzureichenden Schreibfähigkeiten und andererseits nicht wegen Langeweile oder Unlust entstehen, limitiert (vgl. 1984: 3):

„Writer’s block, then, can be defined as an inability to begin or continue writing for reasons other than a lack of basic skill or commitment. Blocking is not simply measured by the passage of time (for writers often spend productive time toying with ideas without putting pen to paper), but by the passage of time with limited productive involvement in the writing task. Certain behaviors (i.e. missing deadlines) are associated with blocking. Feelings of anxiety, frustration, anger, or confusion often characterize this unproductive work. Blocking can be manifested in a variety of ways: some high-blockers³⁷ produce only a few sentences; others produce many more, but these sentences will be false starts, repetitions, blind alleys, or disconnected fragments of discourse; still others produce a certain amount of satisfactory prose only to stop in mid-essay. But since blocking is a composing process dysfunction that is related to skill in complex, not simple ways, some high-blockers eventually produce quality papers.” (Rose 1984: 3)

³⁶ Keseling (vgl. 1997b) unterscheidet hierbei außerdem zwischen ‚Schreibblockade‘ und ‚Schreibdefizit‘. Die Schreibblockade kann auch erfahrene Schreibende betreffen, während Schreibdefizite vor allem bei unerfahrenen Schreibenden auftreten (vgl. auch Dittmann et al. 2003: 160f.)

³⁷ In seiner Studie lässt Rose zunächst 10 Studierende einen Fragebogen beantworten. Daraufhin teilt er diese ausgehend von ihren Antworten in „high-blockers“ und „low-blockers“ ein und lässt Partizipierende beider Gruppen anschließend individuell eine Schreibaufgabe erledigen, während sie gefilmt werden. Danach bespricht er mit ihnen das Video und stellt ihnen Fragen zu ihrem Vorgehen in Bezug auf auftretende Schreibblockaden (vgl. Rose 1984). Für weitere Studien zu Schreibblockaden siehe den Sammelband „When A Writer Can’t Write“ herausgegeben von Rose 1985.

Die Gründe für Schreibblockaden liegen unter anderem in der Verwendung inadäquater Schreibstrategien für die jeweilige schreibende Person (vgl. Rose 1984: 71ff.; Keseling 2004: 27): So werden beim Schreiben etwa unpassende Prioritäten (beispielsweise durch das Nachdenken über grammatikalische Normen) gesetzt, wobei die Schreibaufgabe aus dem Blickfeld rücken kann. Außerdem können unrealistische Annahmen über den Schreibprozess diesen blockieren, unter anderem etwa durch ungenügendes Planen und frühzeitiges Überarbeiten noch während des Formulierens. Weiters kann der Einsatz widersprüchlicher Strategien dazu führen, dass diese gegeneinander arbeiten und der Schreibprozess ins Stocken gerät. Auch kann die unrealistische Bewertung des eigenen bereits geschriebenen Texts entmutigend wirken (vgl. Rose 1984: 71-77; Keseling 2004: 25ff.).

Im Zusammenhang mit Schreibblockaden kann „writing apprehension“ (Rose 1984: 4), also *Schreibangst* entstehen (siehe hierzu auch Daly/Miller 1975; Daly 1985). Daraus können durch fehlenden Erfolg, zunehmende Verunsicherung und sinkenden Selbstwert tiefgreifende „Schreibhemmungen mit psychopathologischer Bedeutung“ resultieren (Kruse/Jakobs 2003: 26). Erlebte Schreibprobleme führen so nicht selten dazu, dass Studierende sich als nicht studierfähig ansehen (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 26); in weiterer Folge kann „die Motivation zur Beschäftigung mit den Studieninhalten“ sinken (Dittmann et al. 2003: 165).

Schwierigkeiten beim Schreiben sind jedoch nicht ausschließlich bedenklich: Das Auftreten von etwaigen Schwierigkeiten, so meint Ruhmann, sei sogar fruchtbar, um den Lernprozess im Zusammenhang mit dem Schreiben anzukurbeln (vgl. 1997: 130, 138); beim wissenschaftlichen Schreiben, so Ruhmann wörtlich, müsse man „vor allem lernen, daß [sic] man [...] nie auslernt“ (1997: 130). Auch Rückriem bekräftigt diese Meinung – er ist ebenfalls der Ansicht, dass der Lernprozess „nicht ohne Arbeit“ (2000: 121) funktioniere: „Die Verallgemeinerung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu schreiben, verläuft nur über die Abstraktion der auf spezifische Inhalte bezogenen Fähigkeiten. Das ist ein langer Prozeß [sic], der sich auf vielen und mühsamen Erfahrungen aufbaut“ (Rückriem 2000: 120)³⁸ – ohne unterstützende Angebote ist dies nicht nur für weniger talentierte Studierende eine Herausforderung (vgl. Visser et al. 1999: 192).

³⁸ In seinem Aufsatz vergleicht Rückriem das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit mit dem Training für einen Marathon. Dabei verweist er auf Disziplin und Ausdauer sowie die Einhaltung von Routinen, die bei beiden Vorhaben von höchster Bedeutung sind (vgl. 2000).

2.4 Zwischenfazit: Wissenschaftliche Schreibkompetenz und Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens – Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Schreibberatung

Die oben beschriebenen Probleme, die im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben auftreten können, lassen sich im Hinblick auf die Schreibdidaktik weitestgehend mit jenen Dilemmata zusammenfassen, welche Pohl (2007) an das Ende seiner Studie zur „Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ stellt:

1. Das sozialisatorische Dilemma (Pohl 2007: 529f.)
2. Das ontogenetische Dilemma (Pohl 2007: 530f.)
3. Das kommunikative Dilemma (Pohl 2007: 531ff.)
4. Das fachliche Dilemma (Pohl 2007: 534ff.)
5. Das strukturelle Dilemma (Pohl 2007: 536f.)
6. Das curriculare Dilemma (Pohl 2007: 537)³⁹

Diese Dilemmata können als Essenz der oben aufgezählten Schwierigkeiten gesehen werden. Das sozialisatorische Dilemma bezieht sich auf die Schreibsozialisation (vgl. auch Kruse/Jakobs 2003: 20) Studierender im universitären Kontext:

„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: 530; kursiv im Original)

Was Pohl hier beschreibt, ist die Diskrepanz zwischen den an studentische Arbeiten gestellten Ansprüchen und der allmählichen Aneignung des Werkzeuges zur Umsetzung dieser Ansprüche durch das Schreiben eben dieser Arbeiten. So wird unter Umständen erst während des Studiums gelernt, was in wissenschaftlichen Texten umgesetzt werden sollte. Dies kann mit den oben genannten Ausführungen zur Notwendigkeit, das wissenschaftliche Schreiben zu üben (vgl. etwa Rückriem 2000: 120), in Verbindung gebracht werden. Auch Sommers und Saltz gehen darauf in ihrem Artikel „The Novice as Expert: Writing the Freshman Year“ (2004)

³⁹ Pohl beschreibt außerdem noch das „kreative Dilemma“, welches sich auf wissenschaftliches Schreiben als kreativen Prozess bezieht (vgl. 2007: 537).

ein. Darin beschreiben sie ausgehend von ihrer Longitudinal-Studie die Schreib-Entwicklung neuer Studierender durch Übung. Eines der wichtigsten Ergebnisse dabei war, dass „students who initially accept their status as novices and allow their passions to guide them make the greatest gains in writing development“ (Sommers/Saltz 2004: 145).

Das sozialisatorische Dilemma steht im Zusammenhang mit dem ontogenetischen Dilemma: Im Rahmen des Erwerbs von wissenschaftlicher Schreibfähigkeit, welcher Schritt für Schritt abläuft, kann die tatsächliche Komplexität der Tätigkeit Schreiben (siehe Kapitel 2.1) nicht von Anfang an komplett begriffen werden, sondern wird im Rahmen der Aneignung langsam erfasst und kann auf diese Weise allmählich nachvollzogen werden (vgl. Pohl 2007: 530). Diese Aneignung geschieht auf individueller Ebene (idealerweise mithilfe geeigneter Betreuung) über „mnemische, diskursive und textuelle Arbeit“ (Ehlich 2003: 25). Dies wirkt sich nicht zuletzt auf die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität aus:

„Diejenigen Studierenden, die am stärksten Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben benötigen, können mit dieser Hilfe am wenigsten anfangen. Teilleistungen des wissenschaftlichen Schreibens sind am besten denjenigen zu vermitteln, die bereits zu einem nicht unerheblichen Teil selbst rezeptiv wie produktiv Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten gemacht haben, sich also wenigstens auf dem diskursbezogenen Erwerbsniveau befinden. Genau diese Studierenden benötigen aber äußere Hilfestellung gerade nicht mehr so dringend.“ (Pohl 2007: 531; kursiv im Original)

Das kommunikative Dilemma ergibt sich aus dem Umstand, dass sich die im realen Wissenschaftsbetrieb anvisierte Leserschaft im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens meist auf die Betreuungsperson beschränkt; dies wurde oben bereits in Teilen angesprochen (vgl. hierzu Steinhoff 2007: 57). Es kann versucht werden, diese Diskrepanz zu verringern, indem beispielsweise das studentische wissenschaftliche Schreiben aus dieser Rezeptionssituation heraus in eine neue und greifbarere Rezeptionssituation gebracht wird. Pohl bezieht sich dabei auf Esselborn-Krumbiegels Idee, Studierende für ihre „eigenen Kommilitonen und Kommilitoninnen als Mitglieder einer *scientific community*“ schreiben zu lassen (Esselborn-Krumbiegel 2003: 124; Hervorhebung im Original). Indem das Schreiben für die Peer-Group geübt wird, entsteht ein klareres Bild einer möglichen Leserschaft, welche mit Leitfragen zu ihrem Interesse, Vorwissen und Erklärungsbedarf bestimmter Sachverhalte porträtiert werden kann (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2003: 124f.). Das Problem, welches sich daraus laut Pohl ergibt, ist das folgende:

„Kommunikative Relevanz, d. h. ein konkreter Adressatenkreis für studentische Texte würde sich aller Wahrscheinlichkeit noch deutlich positiv auf den Aneignungsprozess auswirken. Sind aber die antizipierten Leser Studierende derselben Entwicklungsstufe, besteht die Gefahr, dass sich die Lerner gegenseitig hemmen.“ (Pohl 2007: 532; kursiv im Original)

Dieses Dilemma könnte als möglicher Ansatzpunkt für das Modell der studentischen Schreibberatung beziehungsweise Peer-Schreibberatung dienen – dieser Gedanke soll in Kapitel 3 weiter ausgeführt werden.

In Zusammenhang mit dem Konzept der Schreibberatung, welches in den meisten Fällen interdisziplinär ausgerichtet ist, kann auch das fachliche Dilemma gesetzt werden. Es bezieht sich auf das Eingebettet-Sein des wissenschaftlichen Schreibens in einen fachlichen Kontext, welches oben bereits in Verbindung mit den jeweilig gängigen Fachbegriffen innerhalb eines Faches und damit in Verbindung mit dem jeweiligen Zeichensystem eines Faches (vgl. Fluck 1996) gebracht wurde. Dies wirkt sich auf die Vermittlung von Schreiben als allgemeine Schlüsselkompetenz (wie etwa Ruhmann/Kruse 2014: 16 es sehen) aus:

„Will man das wissenschaftliche Schreiben als eine ‚Schlüsselqualifikation‘ vermitteln, müssen etwaige didaktische Bemühungen auf universell einsetzbare Kompetenzen abzielen. Das wissenschaftliche Schreiben erweist sich demgegenüber aber erstens verglichen mit anderen beruflichen Schreibansätzen als hochgradig spezifisch und zweitens in hohem Maße fachlich und disziplinär differenziert.“ (Pohl 2007: 535; kursiv im Original)

Wissenschaftliches Schreiben ist daher immer eine Anpassung an die jeweils geltenden Ansprüche des Faches, es geht darum, „sich immer wieder in Diskurszusammenhänge einzuschreiben“ (Pohl 2007: 535; Hervorhebung im Original) und damit das jeweilige Zeichen- und Begriffssystem zu verwenden, welches den Gedankenvorrat des Faches strukturiert (vgl. Fluck 1996).

Das strukturelle Dilemma bezieht sich auf die Ebene der Instruktion wissenschaftlichen Schreibens und damit auf den Versuch, Studierenden die Besonderheiten der Wissenschaftssprache näherzubringen – auch im Rahmen von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben:

„Auch wenn sich textkompositionelle Strukturvorgaben (makrostrukturell) u. U. explizit vermitteln lassen, sind die Lerner damit nicht automatisch befähigt, diese in einem Text umzusetzen. Denn dafür bedarf es eines wissenschaftlichen Ausdrucksspektrums

(mikrostrukturell), das sich alleine schon (aber nicht nur!) aufgrund seiner Differenziertheit einer expliziten Vermittlung entzieht.“ (Pohl 2007: 536; kursiv im Original)

So besteht die Schwierigkeit darin, etwaige Formulierungsprobleme und -unsicherheiten durch die bloße Vermittlung sprachlicher Mittel zu beheben, die jedoch losgelöst von ihrem Kontext weder nachvollzogen noch selbst angewendet werden können (vgl. Pohl 2007: 536). Das Erlernen wissenschaftlicher Formulierungsprozesse und Ausdrücke ist dementsprechend ein andauernder Prozess, den Studierende sich durch die kontinuierliche Lektüre wissenschaftlicher Texte aneignen können (vgl. Pohl 2007: 537).

Mit dem curricularen Dilemma greift Pohl noch einmal auf, was mit einem Zitat von Otto Kruse weiter oben bereits als Schwierigkeit des wissenschaftlichen Schreibens erwähnt wurde: In deutschen Hochschulen fehlt ein Curriculum, welches Richtlinien für die wissenschaftliche Schreibkompetenz Studierender festhalten würde (vgl. Kruse 2003: 95). Gäbe es allerdings einen solchen (notwendigen) Lehrplan, so vermutet Pohl, würde sich auch der Lernprozess der Studierenden verändern. Durch die Anpassung der Anforderungen an den jeweiligen Lernstand könnten die herkömmlichen „Antriebskräfte“ für die Weiterentwicklung von Schreibfähigkeiten nicht mehr gegeben sein. Dies gilt es noch herauszufinden (vgl. Pohl 2007: 538).

Diese Dilemmata nach Pohl zeigen einerseits noch einmal die Vielseitigkeit des wissenschaftlichen Schreibens auf; andererseits legen sie ein Umdenken in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik nahe. Obwohl Schreiben als individueller Prozess auf den Voraussetzungen und Entwicklungen jeder einzelnen schreibenden Person aufbaut (vgl. Rückriem 2000: 120), ist gezielte Schreibförderung (in Form von Schreibdidaktik) an den Universitäten nötig (vgl. Ruhmann 1997: 138), und zwar auch abseits von Situationen mit „Prüfungscharakter“ (Gruber et al. 2006b: 273). Hier setzt die Schreibberatung, und damit der Gegenstand dieser Arbeit, als ein Beispiel eines „rückmeldungs-basierte[n] Ansatz[es]“ zur Einbeziehung der Entwicklung von wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten nach Pohl (2007: 47) an. Weitere generelle Ansätze, das Ausbildungsdefizit (vgl. Ruhmann 1997) beim Schreiben an der Universität zu beheben, sollen hier aus Gründen der Vollständigkeit genannt werden:

- „1. instruktionsbasierte Ansätze [...]
2. rückmeldungs-basierte Ansätze [...]
3. integrative Ansätze [...]
4. reflexions-/rezeptionsbasierte Ansätze [...]

5. curriculare Ansätze [...]“ (Pohl 2007: 47)

Die instruktionsbasierten Ansätze beziehen sich dabei auf Schreibseminare beziehungsweise Schreibtutorien, die integrativen Ansätze verbinden instruktionsbasierte Ansätze mit rückmeldungsbasierten Ansätzen. Die reflexions-/rezeptionsbasierten Ansätze befassen sich damit, wissenschaftliche Texte zu rezipieren und zu analysieren, und die curricularen Ansätze bewegen sich auf der Ebene des Curriculums zugunsten einer universitären Ausbildung mit Fokus auf Schreibfähigkeiten (vgl. Pohl 2007: 47).⁴⁰

Was abschließend zu betonen bleibt, ist die Notwendigkeit einer „Entmystifizierung des Gegenstandsbereiches“ wissenschaftliches Schreiben durch die weitere und intensive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld (Pohl 2007: 56); der „Geniekult“ um das wissenschaftliche Schreiben und dessen Vertreter muss aufgelöst werden (vgl. Steinhoff 2007: 434), um das Thema leichter zugänglich zu machen. Außerdem muss eingesehen werden, dass die in der Schule begonnene Ausbildung von Schreibkompetenz mit Beginn des Studiums nicht abgeschlossen ist (vgl. Dittmann et al. 2003: 163). Das wissenschaftliche Schreiben ist nach Dittmann et al. eine „Tätigkeit *sui generis*“ (2003: 163; Hervorhebung im Original), welche sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt, die ganzheitlich gelernt werden müssen (vgl. Kruse 2007: 133). Für die Vermittlung dieser Kompetenzen und somit des wissenschaftlichen Schreibens ist die Universität selbst verantwortlich (vgl. Dittmann et al. 2003: 163; Visser et al. 1999). Visser et al. beschreiben dies folgendermaßen:

„The older generation of academics [...] often mastered the skills of academic writing according to the method of trial and error. This method may sometimes be effective, but it is hardly ever efficient. It is, nonetheless, still propagated by some instructors today, because to some extent it ties in with the independence and self-reliance required of university students. However, proficiency in writing learned through a process of trial and error is too often a matter of time and talent. It may take years to acquire an insight into the requirements and conventions of academic writing, and into the properties and skills needed to construct a good, comprehensible academic text.” (Visser et al. 1999: 192)

Diese Fähigkeiten und Teilkompetenzen (vgl. etwa Kruse 2007: 130) entwickeln sich parallel zueinander – treten Probleme auf einer Ebene auf, „hat das Folgen für die Ausbildung aller anderen Teilkompetenzen“ (Kruse 2007: 134). Werden diese Fähigkeiten außerdem ohne

⁴⁰ Für mehr Informationen zu den einzelnen Ansätzen und ihren Vertreter*innen siehe Pohl (vgl. 2007: 47ff.).

Anweisung oder Hilfestellung selbst erlernt, kann ihre Anwendung schwer nachvollzogen und ihre Umsetzung bei neuen Aufgaben erschwert werden (vgl. Visser et al 1999: 192). Dieses Problem kann behoben werden, wenn didaktische Unterweisung im wissenschaftlichen Schreiben in Form von Unterstützungsangeboten den Schreibprozess und die dabei benötigten Fähigkeiten offenlegt und modellhaft darstellt. So kann durch das Schaffen einer Meta-Ebene die Reflexion über das eigene Schreiben angestoßen werden (vgl. auch Grieshammer 2018: 11, 236). Außerdem können Probleme bereits in ihrer Entstehung erkannt und beseitigt werden (vgl. auch Dittmann et al. 2003: 164). Dies geschieht unter anderem durch die Kenntnis der verschiedenen beim wissenschaftlichen Schreiben ablaufenden Teilprozesse (siehe Kapitel 2.2.2), welche in die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens einbezogen wird:

„Dass sie [die Studierenden; M.M.] es [das Schreiben; M.M.] lernen – wenigstens viele oder gar die meisten – und dies trotz der vielfältigen ‚Schreibprobleme‘ und der ‚defizitären‘ Vermittlungspraxis, davon kann jeder Lehrende genauso berichten, wie er gleichermaßen ein Lied von den Schreibmängeln singen kann. Aber erst wenn man genaue Kenntnis über diesen Prozess gewinnt, erst wenn man weiß, was wann und wie auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz passiert, erst dann wird ein didaktisch fundiertes und gezielt unterstützendes/förderndes Eingreifen in den Erwerbszusammenhang möglich und dies vielleicht auch durch ein verändertes Schreibcurriculum an der Universität.“ (Pohl 2007: 57; Hervorhebung im Original)

Für die Schreibdidaktik in der Schule gibt es bereits eine Vielzahl an Konzepten zur Schreibförderung (für einen Überblick siehe Philipp 2018), an der Universität ist allerdings noch nicht so richtig klar, wie Studierende an das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten herangeführt werden sollen beziehungsweise können. Dies kann zu Frust und Demotivation sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden führen. Dazu kommen die oben beschriebenen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben – nicht zuletzt durch die Diskrepanz zwischen normativen Standards beim wissenschaftlichen Schreiben in der Theorie und deren Umsetzung in der Praxis. Durch den adäquaten Umgang mit dieser Diskrepanz im Rahmen einer universitären Schreibdidaktik können Schwierigkeiten bereits von Anfang an minimiert werden (vgl. Ulmi et al. 2017: 218). Außerdem ist für Studierende die Möglichkeit zum Austausch wichtig, damit sie sich über ihren eigenen Schreibprozess bewusstwerden und diesen entsprechend steuern können (vgl. Grieshammer et al. 2013: 57). Die Kombination aus dem kontinuierlichen Üben des wissenschaftlichen Schreibens und dem professionellen Austausch mit Schreibexpert*innen beziehungsweise Personen, die sich mit dem Schreibprozess und

seiner Theorie auskennen, schafft ein Umfeld, in dem sich Schreibende weiterentwickeln und die Schwierigkeiten des Schreibens meistern können (vgl. Kirby et al. 2004: 5). Nicht zuletzt kann der reflektierte Umgang mit Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben auf Studierende „entlastend und motivierend“ (Ulmi et al. 2017: 189) wirken. Schreibzentren, als Vertreterinnen der prozessorientierten Schreibdidaktik, können so eine Vermittlerrolle zwischen der Wissenschaft mit ihren Anforderungen und den Studierenden einnehmen:

„WCs [writing centers; M.M.] occupy a liminal zone, operating somewhere between the ‘native’ language practices of their clientele and the discursive demands of the academy. WCs try to acknowledge and respect the discourse of the disciplines without going so far as to interpret theirs as a gatekeeping role [...]“ (Owens 2008: 72f.)

Außerdem fehlt an der Universität meist die Möglichkeit, mit anderen Schreibenden ins Gespräch zu kommen, um sich über das eigene Schreiben auszutauschen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 79). In ihrem Artikel „Schreiben als spreche man nicht selbst“ thematisiert Girgensohn des Weiteren den Umstand, dass das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden mitunter als unpersönlich wahrgenommen wird und sie dadurch beim Schreiben oftmals den Bezug zu sich selbst verlieren können (vgl. 2008). Auch hier setzt die Arbeit von Schreibzentren an und bietet unter anderem in der Schreibberatung einen Raum für den Austausch über das eigene Schreiben.

In diesem Sinne stellen Schreibzentren mit den darin durchgeführten Schreibberatungen und verschiedenen anderen Angeboten eine „innovativ[e] und effizient[e]“ (Grieshammer et al. 2013: X) Möglichkeit dar, den vielfältigen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens unterstützend entgegenzutreten.⁴¹ Schreibzentren können somit als „change environment“ (Boquet/Eodice 2008: 7) und „feste Orte der Reflexion“ (Bräuer 2000: 12) in der Schreibförderung gesehen werden. Durch das „gemeinsame Nachdenken und Sprechen über das Geschriebene“ (Berning 2011: 16) oder das Noch-zu-Schreibende wird das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens maßgeblich unterstützt. Es bedarf infolgedessen der Etablierung und Einhaltung einer „Feedback-Kultur“ (Berning 2011: 16), in der sich sowohl Studierende als auch Lehrende wohlfühlen. Berning verweist dabei auf die „dialogische Komponente“ des Schreibprozesses, wie Dahmen sie benennt (vgl. Berning 2011: 16f.; Dahmen 2007: 9). Diese Komponente unterstreicht mit der „Prozessreflexion“ das Schreiben als reflexive Tätigkeit und

⁴¹ Ersetzen können und sollten Schreibzentren und deren Angebote jedoch nicht die Notwendigkeit, dass die gesamte Universität sich mit der Schreibförderung beschäftigt (vgl. Knorr 2019).

bildet eine Voraussetzung für das Generieren und Optimieren von Ideen und Schreibprodukten. Das Schreiben profitiert vom Nachdenken und vom Austausch darüber (vgl. Berning 2011: 16f.). Diese dialogische Komponente berücksichtigen auch Girgensohn und Sennewald in ihrem „Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben“.⁴² Den Ebenen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ fügen sie dabei die Ebene ‚Reden‘ hinzu und beziehen sich dabei auf fruchtbare Gespräche mit Dozierenden und Kommiliton*innen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 102).

Eine große Aufgabe der Schreibberatung ist es also, einen Beitrag zu dieser dialogischen Komponente zu leisten, indem sie Schreibenden die Möglichkeit bietet, sich auf einer professionellen Ebene über ihre Schreibprojekte auszutauschen, um damit die kommunikative und die reflexive Funktion des Schreibens in der universitären Schreibförderung miteinzubeziehen (vgl. Berning 2011: 16f.). Auch North, ein Pionier der Schreibzentrumsforschung, spricht diesen Umstand an, wenn er schreibt:

„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. Clearly writing centers can never hope to satisfy this need themselves; on my campus alone, the student-to-tutor ratio would be about a thousand to one. Writing centers are simply one manifestation – polished and highly visible – of a dialogue about writing that is central to higher education.” (North 1984: 439f.)

Schreibberatung ist damit nicht nur eine Übergangslösung, bis ganzheitliche Modelle zur Schreibförderung an der Universität etabliert werden, wie Hoffmann und Seipp die Rolle von Schreibberatung sehen (vgl. 2015: 12). Vielmehr sollten Schreibzentren fest in die Universität integriert werden, um ein Writing in the Disciplines durch eine Writing-Across-the-Curriculum-Perspektive⁴³ zu ergänzen; Scharlau et al. schreiben in diesem Zusammenhang: „Um der Vielstimmigkeit und Komplexität des Schreibens gerecht zu werden, ist ein

⁴² Dabei beziehen Girgensohn und Sennewald sich auf die von Wolfsberger vorgenommene Einteilung des Schreibprozesses: Ideen finden, Struktur entwickeln, Rohtext schreiben, Überarbeiten/Feedback einholen, Korrigieren/Abschließen (vgl. 2010: 19).

⁴³ Für nähere Ausführungen zu Writing in the Disciplines und Writing Across the Curriculum vgl. etwa Gruber 2010.

Zusammenspiel zwischen fachlich-curricularen und überfachlich-beratenden Formen der Schreibförderung erforderlich“ (2021: 129).

Warum dies und warum dementsprechend Schreibzentren, insbesondere das Angebot der Schreibberatung, so wichtig sind, soll auch die vorliegende Dissertation – am Beispiel von Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben – weiter verdeutlichen. Im folgenden Kapitel sollen zu diesem Zweck die Schreibberatung und ihre theoretischen Grundlagen vorgestellt und besprochen werden.

3. Schreibberatung: In der Beratung den Schreibprozess sichtbar machen⁴⁴

Um eine weitere Grundlage für die ab Kapitel 6 folgende qualitative Studie zu schaffen und die Ergebnisse später einordnen zu können, wird in diesem Kapitel das Feld der Schreibberatung näher betrachtet und dessen zentrale Konzepte und Begrifflichkeiten beleuchtet. Die Relevanz der Schreibberatung für die (deutsche) Hochschullandschaft ergibt sich aus der oben beschriebenen Situation an den Universitäten bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens und der daraus entstehenden Notwendigkeit zu einem Hinterfragen der vorhandenen Schreibkultur: „[L]earning to write is in great measure a process of gaining new awareness. Gaining new awareness of any kind is likely to be a painful process. People need some kind of support while undergoing it” (Bruffee 1973: 640). Diese Unterstützung kann Schreibberatung, wie wir im Folgenden sehen werden, bieten; Schreibberatung richtet ihr Hauptaugenmerk dabei auf die Voraussetzungen, die benötigt werden, um die Tätigkeit des (universitären) Schreibens zu beherrschen – „knowledge, strategies, motivation and practice with constructive feedback“ (Harris/Graham 1992: iiv).

Zunächst wird auf die Entwicklung der Schreibberatung in Nordamerika und Deutschland eingegangen. In einem nächsten Schritt wird Schreibberatung auf der Grundlage von Literatur definiert; dabei werden ihre Aufgaben und Ziele beschrieben. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der theoretischen Grundlagen der Schreibberatung in Form von allgemeinen Beratungskonzepten und Prinzipien der Schreibberatung. Schließlich wird die praktische Seite der Schreibberatung beleuchtet und ihr Vorgehen und ihre Methoden und Techniken werden näher erläutert. Schließlich wird auf das Schreibzentrum der Universität Bayreuth eingegangen und die Möglichkeit beziehungsweise die Notwendigkeit der digitalen Schreibberatung analysiert.

3.1 Geschichte der Schreibberatung in Nordamerika und in Deutschland

Aufgrund des immer größer werdenden Bedarfs entwickelten sich Schreibzentren zunächst an den Universitäten in Nordamerika: Die Basis dafür wurde nach Learner bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts gelegt, um auf die zunehmenden Zahlen von Studierenden an den Universitäten zu reagieren (vgl. Learner 2006: 4). In den späten 1920er und frühen 1930er Jahren entstanden dann die sogenannten ‚Writing Laboratories‘ (kurz ‚Writing Labs‘) (vgl.

⁴⁴ Vgl. auch Grieshammer et al. 2013: 85.

North 1984: 436; Learner 2006: 4), welche sich ab den 1950ern in der Universitätslandschaft in Nordamerika etablierten (vgl. Learner 2006: 7). Diese, auch ‚Writing Clinics‘ genannt⁴⁵, waren eher auf die Überprüfung und Vermittlung von Grammatik und Rechtschreibung in studentischen Texten ausgelegt (vgl. Girgensohn/Peters 2012: 3). In Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel in der Schreibforschung, in dessen Rahmen der Schreibprozess (zusätzlich zum fertigen Schreibprodukt) mehr Aufmerksamkeit erhält, entwickelte sich in den 1970er Jahren die Grundlage für die Idee des Peer-Tutorings: „In the 70s, when writers began to come out of the closet and confess that indeed they needed to share their writing with others and that they thrived on response and feedback, the paradigm began to shift” (Kirby et al. 2004: 4). Es kam zunächst zu einem Richtungswechsel hin zur partizipativen Schreibberatung, in welche die Ratsuchenden aktiv miteinbezogen werden (vgl. Girgensohn/Peters 2012: 3; Grutsch McKinney 2016: 13). Damit einher geht der Wechsel der Nomenklatur von ‚Writing Lab‘ beziehungsweise ‚Writing Clinic‘ zu ‚Writing Center‘ und die flächendeckende Akzeptanz desselben als Institution (vgl. Wallace/Wallace Lewis 2006: 47ff.).

Während die Schreibberatung in Nordamerika aus deutscher Sicht bereits eine „längere Tradition“ hat (Korin 2016: 149), bezeichnen Dittmann et al. Deutschland im Jahr 2003 noch als ein „Schreibberatungs-Entwicklungsland“ (156). So gab es das erste deutsche Schreibzentrum erst 1993 in Bielefeld (vgl. Santa 2009: 2; Bräuer 2021: 91); im Anschluss an die Bologna-Reform wurde diese Entwicklung aufgrund der wachsenden Bedeutung der Schreibkompetenz an den Universitäten weiter ausgebaut (vgl. Grieshammer/Peters 2014: 440f.). An den deutschen Universitäten haben sich Schreibzentren mittlerweile immer mehr eingerichtet und ihre Angebote werden zunehmend angenommen (vgl. Girgensohn 2007: 46; Lange/Wiethoff 2014: 283). Einen Überblick über die bestehenden Schreibzentren in Deutschland, welche durch den Qualitätspakt Lehre 1 bis 2016 gefördert wurden, gibt Knorr (2016). Trotz der steigenden Bedeutung von Schreibzentren an deutschen Universitäten bestehen vielerorts weiterhin Schwierigkeiten bei der Finanzierung; so lief der Qualitätspakt Lehre Ende 2020 aus und viele Stellen in Schreibzentren und damit deren Fortbestehen könnten dadurch gefährdet werden – ein Umstand, den Knorr in einem Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (vgl. 2019) und auch Scharlau et al. (vgl. 2021: 135) ansprechen.

⁴⁵ In ihrem Buch „Noise from the Writing Center“ beschäftigt Boquet sich unter anderem mit dieser Schreibzentren umschreibenden Metapher (vgl. 2002: 8ff.).

Im Folgenden soll das Modell der Schreibberatung unter seinen verschiedenen Aspekten beleuchtet werden, um eine theoretische Grundlage für den praktischen Teil dieser Arbeit zu schaffen.

3.2 Definition, Aufgaben und Ziele von Schreibberatung

Ulmi et al. 2017 benutzen ‚Schreibberatung‘ größtenteils im Sinne des Verhältnisses zwischen Studierenden und Betreuungspersonen bei universitären Schreibprojekten. Von dieser Definition muss der Begriff ‚Schreibberatung‘, wie er im weiteren Verlauf verwendet werden soll, abgegrenzt werden. Bei der Schreibberatung handelt es sich zwar auch um eine One-on-One-Gesprächssituation, die Beratung wird jedoch von einer speziell geschulten ‚außenstehenden‘ Person durchgeführt: von einer Mitarbeiterin beziehungsweise von einem Mitarbeiter des Schreibzentrums der jeweiligen Universität. Im Schreibzentrum der Universität Bayreuth wird außerdem überfachliche Beratung praktiziert – die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beraten also Studierende und Promovierende unabhängig von ihrem jeweiligen Fachgebiet. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf den Schreibprozess gelegt, während die Betreuungsperson die fachlichen Besonderheiten fokussiert. Wenn die Beratungssituation daraus besteht, dass eine studierende Person von einer anderen studierenden Person zu ihrem Schreibprojekt beraten wird, spricht man von Peer-Schreibberatung durch Peer-Tutor*innen. Da Peer-Schreibberatung in ihren Grundgedanken mit der Schreibberatung durch nicht-studentische Mitarbeitende des Schreibzentrums übereinstimmt, soll der Begriff ‚Schreibberatung‘ im Folgenden beide Modelle miteinschließen – in die nachfolgende empirische Studie werden auch beide Konzepte miteinbezogen werden.⁴⁶

Eine weitere theoretische Abgrenzung in der Literatur besteht zum Begriff ‚Schreib-Coaching‘ (vgl. etwa Bräuer 2014: 268). Das Schreib-Coaching deckt dabei theoretisch eine längerfristige Zeitperiode ab, während die Beratung eher auf einen bestimmten Zeitpunkt ausgelegt ist (vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010: 215). Das Schreib-Coaching beschäftigt sich per definitionem dementsprechend tiefgründiger mit dem „Umlernen routinierter Handlungsstrukturen“ beim Schreiben (Bräuer 2014: 270). Im Rahmen dieser Arbeit soll zwischen diesen beiden

⁴⁶ Das englische Wort „tutoring“ und die Tätigkeit, die es bezeichnet, kann so meiner Meinung nach auf beide Bereiche der Schreibberatung bezogen werden; Wood et al. definieren „tutoring“ wie folgt: „[...] the means whereby an adult or ‚expert‘ helps somebody who is less adult or less expert“ (1976: 89). Die Spezifika der Peer-Schreibberatung können etwa bei Grieshammer/Peters 2014 nachgelesen werden. Egloff schreibt über Peer-Beratung im Allgemeinen in ihrem Artikel „Peer-Beratung als Ermöglichungsraum“ (2020).

Beratungskonzepten keine harte Unterscheidung getroffen werden, da die Grenzen zwischen beiden Konzepten in der Praxis als fließend angesehen werden können. So besteht etwa für Ratsuchende im Schreibzentrum der Universität Bayreuth entweder die Möglichkeit, eine einmalige Beratung in Anspruch zu nehmen oder regelmäßig über den gesamten Schreibprozess hinweg begleitet zu werden.

Mertlitsch und Doleschal definieren den Begriff Schreibberatung mit dem expliziten Verweis darauf, dass sich Schreibberatung an Schreibende mit Schreibproblemen richtet (vgl. 2010: 215). Grieshammer et al. sehen als Zielgruppe dementsgegen *alle* Schreibenden, die sich über ihre Texte unterhalten und daraus neue Denkanstöße mitnehmen möchten (vgl. 2013: X; vgl. auch Grieshammer/Peters 2014: 442). Schreibberatung wird dementsprechend zur Metakommunikation (vgl. Grieshammer 2018: 11). Daraus lässt sich eine erste Definition für Schreibberatung ableiten; Bräuer versteht darunter also: „die individuelle Begleitung von Schreibenden in allen Phasen der Textproduktion durch ausgebildete Schreibberater*innen auf der Grundlage des Prinzips ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘“ (2014: 269). Die Erreichung eines gemeinsamen in der Beratung festgelegten Zieles geschieht dabei in Kollaboration zwischen der ratsuchenden und der beratenden Person (vgl. Murphy/Sherwood 2010: 1) – wichtig ist dabei die Berücksichtigung der Individualität der ratsuchenden Person in einem „one-to-one“ (Harris 2020: xiv) Setting: „One of the most important distinguishing features – and strengths – of every tutorial is its one-to-one nature. Tutor and student work collaboratively so that the particular student and that student’s needs, abilities, and affect are considered“ (Harris 2020: xiv). Die Schreibberatung findet zudem „freiwillig“, „geschützt und angstfrei“ und mit „zeitliche[m] und räumliche[m] Rahmen“ statt (Grieshammer 2018: 20-23). Die Freiwilligkeit bezieht sich darauf, dass die Ratsuchenden in der Regel aus freien Stücken einen Termin zur Schreibberatung vereinbaren; in manchen Fällen geschieht dies jedoch auch aufgrund einer Empfehlung durch die das jeweilige Schreibprojekt betreuende Person. Der geschützte Rahmen bezeichnet eine vertrauliche und konstruktive Atmosphäre (vgl. etwa Ryan/Zimmerelli 2010: 2) – Carino nennt die Schreibberatung beziehungsweise das Schreibzentrum als Institution in diesem Zusammenhang das „safe-house“ der Universität (2010: 123) und Kirchhoff spricht vom Schreibzentrum als „anxiety reducer“ (2016: 35).

Des Weiteren ist die Schreibberatung auf Non-Direktivität und Personenzentriertheit ausgerichtet (vgl. Grieshammer 2018: 22); beide Aspekte werden in einem späteren Kapitel zu den Grundsätzen der Schreibberatung näher erläutert. Im Rahmen der Personenzentriertheit und in Bezug auf die bereits erwähnte individuelle Natur jeder einzelnen Schreibberatung betonen

Murphy und Sherwood die Vielseitigkeit der auftretenden Eventualitäten in der komplexen Situation der Beratung (vgl. 2010: 11, 32). So müssen der Kontext der Beratungssituation und seine „sociocultural and interpersonal aspects“ bis zu einem gewissen Grad mitgedacht werden (Murphy/Sherwood 2010: 1). Hinzu kommen die individuelle Beschaffenheit der Tätigkeit Schreiben und die individuellen Ausprägungen des Schreibprozesses (siehe Kapitel 2.1), die in der Beratung im Umgang mit den ratsuchenden Personen berücksichtigt werden müssen und die jede Beratung einzigartig werden lassen (vgl. Murphy/Sherwood 2010: 1):

„Tutors must strive to understand, not judge, the student and to recognize the importance of the student’s problems and feelings. Students vary in levels of autonomy, sensitivity to criticism, ego strength, personal maturity, motivation, and perseverance. Relating to the student as an individual and empathizing with his or her particular personality and character traits will go a long way toward forming a special trust, one that provides the motivation, energy, and direction for the tutorial itself.” (Murphy/Sherwood 2010: 12)

Grundlegend ist Schreibberatung darauf ausgerichtet, Studierende (und Promovierende) bei ihrem „Schreibprozess [zu; M.M.] unterstützen“ (Grieshammer et al. 2013: 19) und eine „positive Einstellung zum Schreiben“ zu vermitteln (Grieshammer et al. 2013: 13). Mit Hilfe eines neutralen Blickes auf den Schreibprozess sollen neue Wege gefunden und ermöglicht werden, durch welche alte Konzeptionen und Gewohnheiten beim Schreiben reflektiert und aufgebrochen werden können (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 26; Grieshammer et al. 2013: 57):

„Der Verfestigung von Schreibproblemen geht oft eine längere, individuelle Geschichte mißlingender [sic] Schreiberfahrungen voraus. Es gibt sehr viele unterschiedliche Strategien, diese Erfahrungen zu verarbeiten. Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Dummheit, Faulheit, Unfähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten usw. sind gängig. Ihr Kern stellt meist das Gefühl intellektueller Unzulänglichkeit dar, das ernste Zweifel an der Studierfähigkeit weckt. Selbstzuschreibungen dieser Art können sowohl zu vermehrter Anstrengung als auch zu Vermeidungsverhalten führen. Sie können die Studienmotivation beeinträchtigen und zu selbstwertstützenden Realitätsumdeutungen führen. Das Aufarbeiten dieser Verarbeitungsmuster spielt eine wichtige Rolle in der Schreibberatung.“ (Kruse/Jakobs 2003: 26)

Bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreiben in der Beratung (vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010: 223) lautet das Ziel: „Stärken stärken und Schwächen eingrenzen“ (Bräuer 2014: 270). In diesem Rahmen erfolgt durch die Reflexion und/oder Anwendung von Schreibstrategien im Idealfall eine „langfristige Entwicklung von Schreibkompetenz“ (Girgensohn/Peters 2012: 4) – das angestrebte Ergebnis von Schreibberatung geht dabei über

das Erreichen einer guten Bewertung für das jeweilige Schreibprojekt hinaus (vgl. Boquet 2002: 44). Damit einher geht die Herausbildung von Vertrauen in das eigene Schreiben und die eigenen Möglichkeiten (vgl. Mertlitsch/Struger 2007: 198) und demnach eine gesteigerte Selbstständigkeit und ein gesteigertes Handlungspotenzial (vgl. Grieshammer/Peters 2014: 440) – eine gesteigerte Autonomie von Schreibenden „im Sinne von Unabhängigkeit“ (Girgensohn 2014: 382; vgl. auch Harris 1986: 28). Somit kann auch das Erlernen von geeigneten Schreibstrategien sowohl für die aktuelle Schreibaufgabe als auch für zukünftige Schreibaufgaben als ein Ziel der Schreibberatung gesehen werden (vgl. Brooks 2010: 129; Grieshammer/Peters 2014: 440; Thonus 1999: 227; Ruhmann 2014: 63).

Ein weiteres, mit dem Erkenntnisinteresse dieser Dissertation korrespondierendes Ziel der Schreibberatung nennt beispielsweise Harris, nämlich die Studierenden durch die Beratung zu motivieren – und zwar sowohl für ihr aktuelles Schreibprojekt als auch für die Idee, die eigene Schreibkompetenz zu verbessern beziehungsweise weiter auszubauen (vgl. 1986: 32). In diesem Zusammenhang schreibt Brandl: „Durch die vom Schreibberater bewusst gestaltete Beziehung erwachsen Motivation zur selbstständigen Lösung der herausfordernden und komplexen Aufgabe, Wille und Drang zur Umsetzung am heimischen Schreibtisch“ (2009: 102), und sie beschreibt damit einen oft beobachtbaren Effekt von Schreibberatung, der im weiteren Verlauf dieser Dissertation und der dazugehörigen Studie näher beleuchtet werden soll.

In der Schreibberatung ergibt sich des Weiteren ein Gespräch zwischen schreibender Person und lesender Person; es erfolgt eine Vermischung der sozialen und der individuellen Komponente des Schreibens nach de Glopper et al. (vgl. 2014: 15) und die zerdehnte Sprechsituation des Schreibens nach Ehlich (vgl. 1981: 39) wird (scheinbar) aufgelöst (vgl. auch Grieshammer 2018: 11). Brooks drückt dies folgendermaßen aus: „The primary value of the writing center tutor to the student is as a living human body who is willing to sit patiently and help the student spend time with her paper“ (2010: 129). Dabei wird der ratsuchenden Person im Gespräch mit der beratenden Person ihr aktiver Teil im wissenschaftlichen Diskurs suggeriert und aufgezeigt (vgl. Grieshammer 2018: 235), obwohl die beratende Person (im Rahmen der fächerübergreifenden Beratung) meist nicht dem betreffenden Fach angehört. Die beratende Person ermöglicht der ratsuchenden Person, ihr Wissen zu zeigen, und agiert als interessiertes und aufgeschlossenes Publikum (vgl. Nowacek/Hughes 2015: 181). Die beratende Person wird dabei zum „expert outsider“ (Nowacek/Hughes 2015: 181) – *Expert*in* im Schreiben und im Schreibprozess, und *Außenseiter*in* im jeweiligen Thema:

„Das Gespräch über den Text in der Schreibberatung ist also ein Ort der Wissenskonstruktion. Er ist für die Ratsuchenden zugleich aber auch ein Ort der Wissensdarstellung, denn insbesondere durch inhaltliche Fragen der Beratenden zum Thema des Textes, aber auch durch andere Formen der Rückmeldung erhalten sie die Gelegenheit, ihr Wissen, das sie der Beraterin – und durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema gerade bei Abschlussarbeiten vermutlich auch den meisten anderen Personen – voraus haben, zu präsentieren. Das Potenzial dieser Möglichkeit zur Wissensdarstellung liegt darin, dass den Studierenden hier ein Raum geboten wird, in dem sie sich als Vertreter ihrer Diskursgemeinschaft präsentieren können.“ (Grieshammer 2018: 235)

Schreibberatung stellt somit im Idealfall eine für Studierende (und Beratende) lernförderliche Umgebung dar, in der neues Wissen ausprobiert werden und Fehler beim Denken und Schreiben gemacht werden dürfen, ja sogar gemacht werden sollen. Durch die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen zu verschriftlichenden Gedanken und durch deren ‚Austesten‘ im Gespräch mit einer ausgebildeten beratenden Person wird die soziale und rhetorische Komponente des Schreibens hervorgehoben und es wird eine Basis für kompetentes Schreib-Handeln gelegt (vgl. Nowacek/Hughes 2015: 173). Durch die soziale Komponente des Austauschs in der Schreibberatung gewinnt das Lernerlebnis zusätzlich (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 322). Die Grundlagen der Beratung als Feld, in welchem solche Prozesse möglich sind, werden im folgenden Kapitel beschrieben.

3.3 Grundlagen der Schreibberatung

Die Schreibberatung stellt nicht nur die zu beratende Person ins Zentrum, sondern orientiert sich auch an der Beschaffenheit von (Schreib-)Prozessen (vgl. Peters 2016: 175). Somit folgt sie sowohl ausgewählten „Beratungs- und Verstehensansätze[n]“ und den damit einhergehenden Grundhaltungen und -ideen als auch Erkenntnissen der Schreibprozessforschung (Grieshammer et al. 2013: IX; vgl. auch Bräuer 2007: 147). Im nächsten Kapitel sollen zunächst allgemeine Beratungskonzepte vorgestellt werden, auf denen die Schreibberatung basiert.

3.3.1 Allgemeine Beratungskonzepte als Grundlage

Den Begriff ‚Beratung‘ allgemein zu erklären, ist schwierig, liegen dem Konzept doch viele verschiedene Formen der Beratung zugrunde, zwischen denen fließende Übergänge bestehen (vgl. Warschburger 2009: 29). Zusätzlich stützt sich Beratung allgemein auf ein „interdisziplinäres Grundverständnis“ (Schubert et al. 2019: 20). Das vereinende Merkmal aller Formen der Beratung ist dabei, dass es sich um einen „zwischenmenschlichen Prozess in

sprachlicher Kommunikation“ (Nußbeck 2014: 21) handelt, welcher sich zwischen beratender Person und ratsuchender Person abspielt. Daraus lässt sich eine vielzitierte Definition nach Dietrich ableiten; Beratung ist demnach

„in ihrem Kern jene Form der interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten [oder Ratsuchenden; M.M.] einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozeß in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“ (Dietrich 1983: 2)

Diese helfende Beziehung findet freiwillig (vgl. Nußbeck 2014: 21) und auf einer professionellen Ebene statt (vgl. Loebbert 2018: 6); der Fokus liegt dabei darauf, durch das Bereitstellen von Informationen die Selbststeuerung und die Möglichkeit des selbstständigen kompetenten Handelns zu stärken, um Krisen zu bewältigen (vgl. Nußbeck 2014: 21; Dietrich 1983: 2). Die dabei beteiligten „Veränderungsprozesse“ finden auf „kognitive[r], emotionale[r] und aktionale[r] Ebene“ statt (Rausch 2008: 22; vgl. auch Rausch 1989); „Beratung ist in der Funktion als Aussprache-, Orientierungs- und Entscheidungshilfe zu sehen“ (Rausch 2008: 22; vgl. auch Rausch 1989).

Die beratende Person verfügt dementsprechend sowohl über „Fachwissen über das Problemfeld und Beratungswissen zur Beziehungsgestaltung“ (Nußbeck 2014: 21), sie befindet sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen Direktivität und Non-Direktivität. Dieses findet zum einen statt zwischen der professionellen Anleitung zur Handlungskontrolle und der Ermutigung zum eigenverantwortlichen Handeln der ratsuchenden Person im Sinne des Grundsatzes „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Rausch 2008: 22; vgl. Rausch 2008: 22f.; vgl. auch Rausch 1989). Zum anderen handelt die beratende Person als Vermittler*in „zwischen den subjektiven Theorien der Ratsuchenden und den in objektiven Theorien erfassten Erkenntnissen der Wissenschaft“ (Rausch 2008: 23; vgl. auch Rausch 1989).

Beratung im Allgemeinen zeichnet sich also durch Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit, theoretische Fundiertheit, Evidenzbasiertheit, Problem- und Lösungsorientierung und die Orientierung an Ressourcen und Handlungskompetenzen aus. Außerdem haben die partizipative Gestaltung und Zielgerichtetheit des Beratungsgespräches einen hohen Stellenwert, zusammen mit der klientenspezifischen und differenzierten Ausrichtung, welche in den meisten Fällen die „Lebenswelt der Betroffenen berücksichtigen“ (Warschburger 2009:

33) und somit die ratsuchende Person in ihrem Kontext sehen möchte (vgl. Rausch 2008: 22; vgl. auch Rausch 1989). Durch die interdisziplinäre Vernetzung mit anderen Beratungseinrichtungen, Qualitätskontrolle und das Miteinbeziehen neuer Formen der Beratung wird die Angemessenheit des Beratungsangebotes gewährleistet (vgl. Warschburger 2009: 32ff.).

Die Schreibberatung übernimmt weitestgehend die oben beschriebenen Grundsätze der allgemeinen Beratung, orientiert sich jedoch im Speziellen an einer lösungsfokussierten beziehungsweise lösungsorientierten Beratung (vgl. Brandl 2009: 199; Bestmann/Rieger 2014; Schlindwein et al. 2017: 180) und stützt sich auf die non-direktive und personenzentrierte Beratung nach Rogers (vgl. etwa Grieshammer 2018: 22).⁴⁷ Im Speziellen wird in der Schreibberatung zu folgenden Bereichen gearbeitet:

„[...] Beratung, die den Schreibprozess im Sinne des Denkprozesses, der Entwicklung des wissenschaftlichen Vorhabens adressiert, Beratung zu Kriterien der Wissenschaftlichkeit von Texten und Beratung zu persönlichen Aspekten wie Selbstorganisation und dem Schreibprozess im Sinne der Schreibtätigkeit. Zu allem werden Schreibberater_innen idealerweise ausgebildet.“ (Keding/Scharlau 2016: 120)

Dazu können noch weitere Aspekte kommen, die im Rahmen einer Schreibberatung berücksichtigt werden. Insbesondere mit der Rolle von psychologischen Ansätzen in der Schreibberatung beschäftigen sich Brinkschulte et al. (2014) in einem Aufsatz. Darin sprechen sie explizit von systemischen, kognitiv-behavioristischen und psychoanalytischen Ansätzen (vgl. Brinkschulte et al. 2014: 4ff.), mit welchen sich die Schreibberatung ihre Grundsätze teilt. Als Ausgangspunkt dieser innerhalb der Schreibberatung geltenden Grundsätze sehen sie (wie etwa auch Grieshammer et al. 2013: IX; Bräuer 2014: 271) im Speziellen die personenzentrierte Beratung nach Rogers (vgl. Brinkschulte et al. 2014: 3). Als Basis dieser steht die Überzeugung, dass in der Beratung die „persönliche Entwicklung“ der Klient*innen vor der Lösung von Problemen stehen sollten; bedeutend ist dabei insbesondere die Philosophie der „nicht-direktiv[en]“ Beratung (vgl. Schmid/Keil 2001: 17). Rogers führt in seine Theorie mit den beiden Bänden „Die nicht-direktive Beratung“ (1972) und „Die klient-bezogene Gesprächstherapie“ (1973) ein. Die darin vertretenen Überzeugungen lassen sich auf die Schreibberatung und die darin eingeschlossenen Konzepte und Grundsätze übertragen;

⁴⁷ Für eine Übersicht über weitere spezielle Formen der Beratung (beispielsweise Coaching, Supervision, Training) siehe Rausch (vgl. 2008: 104) und Warschburger (vgl. 2009: 29ff.).

zusätzlich dazu beschreiben Lange und Wiethoff im Rahmen eines Artikels über „Systemische Schreibberatung“ den Zusammenhang zwischen „systemischem Denken und schreibberaterischem Handeln“ (2014: 283; vgl. auch 284-286). Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte des hier bereits Angesprochenen Schritt für Schritt im Rahmen des Arbeitsfeldes der Schreibberatung genauer ausgeführt und durch andere verwandte Konzepte ergänzt.

3.3.2 Prinzipien der Schreibberatung

Parallel zu der Entwicklung in der Schreibforschung von der Konzentration auf das Schreibprodukt hin zum Schreibprozess entstehen erste Schreibzentren, welche diese neuen Ansichten als Grundlage für ihre Praxis der Schreibdidaktik an den Universitäten nehmen (vgl. Grutsch McKinney 2016: xxii). Schreibzentren und die Schreibberatung erkennen die schreibende Person als Individuum, die auf ihre eigene Art und Weise mit der jeweiligen Schreibaufgabe umgeht (vgl. Bräuer 2014: 268f.). Grutsch McKinney bezeichnet die Schreibberatung dementsprechend als „the smallest, atomic bit of contemporary composition theory in practice“ (2016: xxii).

In der Literatur zur Schreibberatung sehen einige Autorinnen und Autoren den Ursprung der Schreibberatung in der Mäeutik, praktiziert durch ihren Erfinder Sokrates (vgl. etwa North 1984: 446). Die Schreibberatung versteht sich so gesehen als Hebammentechnik beziehungsweise Hebammenkunst (vgl. etwa Mertlitsch/Struger 2007: 195): Nicht durch das Vorgeben einer Lösung wird Erkenntnis erreicht, sondern vielmehr durch das geschickte Nachfragen soll das Gegenüber selbst zu neuem Wissen gelangen. So geschieht es auch in der Schreibberatung – die beratende Person versucht weitestgehend, der ratsuchenden Person keine Ratschläge per se zu geben, sondern sie durch die richtige Fragetechnik selbst Antworten generieren zu lassen (vgl. Korin 2016: 151). In Zusammenhang damit kann die non-direktive Grundhaltung der beratenden Person in der Schreibberatung gebracht werden, wie Bräuer sie beschreibt (vgl. 2014: 278). Dies geht einher mit dem Fokus auf den Ressourcen und Kompetenzen der ratsuchenden Person (vgl. etwa Schlindwein et al. 2017: 171) und gleichzeitig damit, dass die Verantwortung für den zu schreibenden Text stets bei der ratsuchenden Person selbst bleiben sollte (vgl. etwa Grieshammer/Peters 2014: 441). Die Ratsuchenden haben Souveränität und Entscheidungshoheit inne (vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010: 221) und behalten die Autonomie über ihren Text und ihr Handeln (vgl. Girgensohn 2014: 378). Dies lässt sich auch im sogenannten *Minimalist Tutoring* nach Brooks wiederfinden (vgl. Bräuer 2007: 148;

Murphy/Sherwood 2010: 37): Im Zentrum der Beratung steht die ratsuchende Person und die Befähigung derselben, den vorliegenden Text, aber auch zukünftige Texte zu optimieren (vgl. Brooks 2010).

Bei der Beratung sollte die beratende Person nicht außerhalb ihres eigenen Kompetenzbereiches handeln, eine Schreibberatung kann also beispielsweise keine psychologische Beratung ersetzen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 100; Bräuer 2014: 276).⁴⁸ Des Weiteren ist in der Schreibberatung keine inhaltliche Beratung zum vorliegenden Text vorgesehen – bei inhaltlichen Fragen vonseiten der ratsuchenden Person ist die beratende Person dazu angehalten, diese an die ratsuchende Person zurückzugeben (vgl. Grieshammer/Peters 2014: 441). Außerdem soll in der Beratung ein Schwerpunkt gesetzt werden (vgl. Grieshammer et al. 2013: 103) beziehungsweise der Fokus auf „eine[m] Zielbereich der prozessorientierten Beratung“ liegen (Bräuer 2014: 275; Hervorhebung im Original). Dabei gilt das Grundprinzip „HOC vor LOC“ (Higher Order Concerns vor Lower/Later Order Concerns) (Grieshammer et al. 2013: 110; vgl. Girgensohn/Peters 2014: 2).⁴⁹ Zusätzlich soll der zu schreibende Text nur in Auszügen besprochen werden, jedoch sollen nächste Schritte für den weiteren Arbeitsprozess vorbereitet werden, um etwa ein Resümee über die besprochenen Inhalte ziehen zu können und ein organisiertes Weiterarbeiten zu ermöglichen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 104).

Im Allgemeinen zeichnet sich die beratende Person in der Schreibberatung durch eine wertschätzende Haltung der ratsuchenden Person und ihrem Text gegenüber aus (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 322). Somit nimmt sie die Rolle eines authentisch interessierten Lesers/einer authentisch interessierten Leserin ein (vgl. Bräuer 2014: 278). Hier kommt wiederum die bereits erwähnte personenzentrierte Haltung in der Beratung nach Rogers ins Spiel: „Als Beratende sollten Sie die Ratsuchenden als Person [sic] schätzen, deren Autonomie achten und ihnen Entscheidungsfreiheit zugestehen. Sie befinden sich in einem Gespräch auf Augenhöhe und nehmen als Beraterin die Rolle der aktiven Zuhörerin ein“, schreiben Grieshammer et al. in ihrer Anleitung zur Schreibberatung (vgl. 2013: 98) und auch Dreyfürst et al. betonen die Notwendigkeit des „gleichberechtigte[n] Austausch[s]“ (Dreyfürst et al. 2014: 322). Mit den

⁴⁸ Dennoch muss berücksichtigt werden, dass psychologische und emotionale Faktoren nicht von der Tätigkeit Schreiben getrennt gedacht werden können – die Schnittmenge, die sich aus beiden Bereichen ergibt, ist groß (vgl. auch Merz-Grötsch 2000: 50, 61). Auch Brandl betont die theoretische Notwendigkeit, im Rahmen einer schreibberaterischen Ausbildung sowohl didaktische als auch psychologische Aspekte zu vereinen – momentan ist diese Verschränkung in der Ausbildung nicht gegeben (vgl. Brandl 2009: 196).

⁴⁹ Damit ist gemeint, in der Schreibberatung etwa Komponenten wie die Forschungsfrage oder die Struktur vor Komponenten wie etwa der Kommasetzung und dem Layout zu besprechen.

genannten Prinzipien einher geht die Professionalität der beratenden Person gegenüber der ratsuchenden Person, gegenüber seinen/ihren Kolleg*innen und gegenüber der das Schreibprojekt betreuenden Personen (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 1).

Im Hinblick auf die nachfolgende empirische Studie im Rahmen einer praktischen Betrachtung der Schreibberatung gilt es zu beachten, dass die hier beschriebenen Prinzipien und Grundhaltungen oft nicht ausreichen; diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der Schreibberatung in Bezug auf die jeweilige Situation spricht auch Denton an (vgl. 2017: 199). Die Praxis verlangt somit oftmals viel mehr an Kreativität und Improvisation, als die obige Beschreibung der Grundhaltungen vermuten lässt. Festmachen lässt sich dies unter anderem an den Grenzen der Non-Direktivität in der Schreibberatung (vgl. Carino 2010: 119, 126): Es bedarf ein der Beratungssituation angepasstes Verhältnis zwischen direkter und nicht-direkter Gesprächsführung in der Beratung, wie Bräuer (vgl. 2014: 279) es empfiehlt. Je nach Anliegen und Schreibentwicklung der ratsuchenden Person befinden sich Direktivität und Non-Direktivität in einem „dynamischen Spannungsgefüge“ (Bräuer 2014: 269). Je erfahrener und geübter eine beratende Person ist, desto einfacher wird es für sie sein, einzuschätzen, wann welche Gesprächstechnik angewendet werden sollte, um optimale Ergebnisse innerhalb der Beratung zu erzielen (vgl. Thompson 2009: 418).

Schreibberatung verlangt also ein gewisses Maß an Improvisation und Kreativität. In diesem Zusammenhang geben Dvorak und Bruce im Jahr 2008 einen Sammelband mit dem Titel „Creative Approaches to Writing Center Work“ heraus. In diesem Rahmen bezeichnen Boquet und Eodice Schreibzentren als Orte der Kreativität (vgl. 2008: 5) und wenden die Merkmale einer Improvisation im Jazz auf die Arbeit im Schreibzentrum im Allgemeinen und auf die Schreibberatung im Speziellen an (vgl. 2008; vgl. auch Boquet 2002: 77). Bezüglich der oben erwähnten Standards und Maximen in der Theorie gelten in der Praxis manchmal andere ‚Regeln‘ (vgl. Thompson et al. 2009). Auch der Ablauf und die Methoden einer Schreibberatung können zwar generell standardisiert beschrieben werden, können jedoch unter Umständen und je nach der ratsuchenden Person und der Situation auch variiert werden. Im Folgenden soll allerdings eine standardisierte Beschreibung des Beratungsablaufs erfolgen, um im Rahmen der empirischen Studie eine Basis für die Einordnung geben zu können.

3.4 Schreibberatung in der Praxis: Ablauf, Methoden und Techniken

Vor der eigentlichen Beratung findet je nach Phase im Schreibprozess der ratsuchenden Person eine Vorbereitung durch die beratende Person statt.⁵⁰ Für eine Beratung ohne zuvor eingeschickten Textauszug durch die ratsuchende Person, das heißt in einer Phase des Schreibprozesses, in der noch kein Text produziert wurde, ist keine gezielte Vorbereitung nötig: Der Beratungsbedarf ergibt sich hier erst aus dem Gespräch mit der ratsuchenden Person, anders als bei der Beratung zu einem bereits geschriebenen Text: Hierfür schickt die ratsuchende Person optimalerweise spätestens 24 Stunden vor dem Beratungstermin per E-Mail einen Textauszug an das Schreibzentrum der Universität Bayreuth. Die beratende Person bereitet aus diesem Textauszug 5-7 Seiten vor und achtet dabei zunächst einmal, falls in der Nachricht angegeben beziehungsweise erwähnt, auf die von der ratsuchenden Person beschriebenen Problembereiche. Äußert die ratsuchende Person in ihrer Nachricht keine speziellen Anliegen, wird der Textauszug gelesen und entschieden, welche Punkte in der eigentlichen Beratung behandelt werden sollen. Bei Bedarf können Materialien (wie Handouts und Bücher), welche eventuell in der Beratung zur Verwendung kommen könnten, vorbereitet werden. Außerdem sollte der Raum, in dem die Beratung stattfinden wird, dahingehend vorbereitet werden, dass er eine angenehme Atmosphäre ausstrahlt, um vor allem unsicheren Ratsuchenden eine sichere Anlaufstelle zu bieten. Das bedeutet etwa, einen aufgeräumten Raum mit guten Lichtverhältnissen zur Verfügung zu stellen und eine passende Sitzordnung zu wählen, die das hierarchiefreie Verhältnis zwischen Ratsuchenden und Beratenden repräsentiert – zum Beispiel in Form eines runden Tisches (vgl. Grieshammer et al. 2013: 132f.). Dies gilt insbesondere auch für die Beratung im virtuellen Raum über die Softwares Skype und Zoom (siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.6), wie sie im Rahmen der empirischen Studie dieser Dissertation aufgrund der Corona-Pandemie zum Einsatz kommt.

Die eigentliche Schreibberatungssitzung teilt sich in mehrere Phasen ein. Zunächst wird die ratsuchende Person auf eine Art und Weise begrüßt, die eine angenehme Atmosphäre entstehen lässt. Vor allen Dingen dient diese Phase dem Beziehungsaufbau zwischen Berater*in und ratsuchender Person (vgl. Schlindwein et al. 2017: 181; Grieshammer et al. 2013: 131ff.). Hier kann also phatische Kommunikation in Form von Small Talk zum Einsatz kommen (vgl. Babcock/Thonus 2012: 113f.). Berater*in und ratsuchende Person setzen sich in weiterer Folge

⁵⁰ Einige Schreibzentren verfahren hier anders: Die Ratsuchenden bringen ihre Texte in die Beratung beziehungsweise offene Sprechstunde mit und die beratenden Personen bereiten sich nicht bereits vor der Beratung auf die Auseinandersetzung mit den Texten vor (vgl. etwa Grieshammer et al. 2013: 121).

nebeneinander an einen Tisch, um eine gleichberechtigte Arbeitsatmosphäre zu signalisieren und beiden Beteiligten das Mitdenken am Text (falls bereits vorhanden) zu ermöglichen. Schreibmaterialien sollten immer in der Nähe sein und die ratsuchende Person sollte idealerweise bereits zu Beginn des Gesprächs dazu ermuntert werden, diese auch zu benutzen (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 17f.).

In einem nächsten Schritt wird festgelegt, worum es in der nachfolgenden Beratung gehen soll. Dafür wird durch Fragen ermittelt, im Rahmen welchen Schreibprojektes und warum die ratsuchende Person in die Beratung gekommen ist beziehungsweise welche Anliegen er oder sie hat. Zusammen mit der etwaigen Vorbereitung zu einem Textauszug ergibt sich daraus ein (vorläufiger) Beratungsschwerpunkt, an welchem sich die nachfolgende Beratung orientiert (vgl. auch Ryan/Zimmerelli 2010: 19f.; Schlindwein et al. 2017: 181). Nach Bedarf kann dieser während der Beratung mit der/dem Ratsuchenden nachjustiert werden, je nachdem, welche Probleme beziehungsweise Anliegen sich während des Gesprächs herauskristallisieren (vgl. Grieshammer et al. 2013: 140f.).

Der Schwerpunkt innerhalb der Schreibberatung liegt darin, gemeinsam mit Schreibenden Möglichkeiten zu erarbeiten, die ihnen helfen sollen, ihren Schreibstrategien und Schreibgewohnheiten oder auch ihren etwaigen Schreibschwierigkeiten auf den Grund zu gehen und ihren Schreibprozess zu bewältigen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 141f.).⁵¹ Die dafür in Frage kommenden Methoden werden weiter unten näher beleuchtet. Im letzten Schritt der Beratung wird ein Abschluss gefunden, indem das Gespräch zusammengefasst wird, etwaige restliche Fragen geklärt werden, Ergebnisse und nächste Arbeitsschritte oder Arbeitsaufträge festgehalten werden und eventuell ein neuer Termin vereinbart wird (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 28; Grieshammer et al. 2013: 145f.; Schlindwein et al. 2017: 181) – manche Schreibende vereinbaren regelmäßig Termine zur Beratung über einen längeren Zeitraum, „others are never seen again“ (Nowacek/Hughes 2015: 177). Meist wird die Beratung von der beratenden Person nachbereitet; einen Überblick über die Möglichkeiten, eine Beratung nachzubereiten, geben Grieshammer et al. 2013: 146ff.

Während der eigentlichen Beratung können verschiedene Methoden und Techniken zur Anwendung kommen. Abhängig sind diese stets von der jeweiligen Situation und der Art des

⁵¹ Auch Miglar spricht von dieser Praxis, um das Schreiben und dessen Regulierung im Hinblick auf mögliche Blockaden und Hindernisse zu unterstützen (vgl. 2019: 19).

Beratungsbedarfes. Im Zentrum der Methoden der Schreibberatung steht dabei gezielter „talk“, also das Gespräch (vgl. North 1984: 443)⁵²:

„[T]he variations on the kind of talk are endless. We can question, praise, cajole, criticize, acknowledge, badger, plead – even cry. We can read: silently, aloud, together, separately. We can play with options. We can both write [...]. We can ask writers to compose aloud while we listen, or we can compose aloud, and the writer can watch and listen.“ (North 1984: 444)

Auch das aktive Zuhören (vgl. Grieshammer et al. 2013: 84, 155) und die bewusste Stille (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 27) sind wichtige Bestandteile des Beratungsgespräches. Zu diesen Grundelementen kommt das spiegelnde Verhalten der beratenden Person und damit das Beobachten und eventuelle Kommentieren des Verhaltens der ratsuchenden Person (vgl. Grieshammer et al. 2013: 157f.). Durch das Stellen von offenen Fragen werden außerdem die Potenziale der ratsuchenden Person aktiviert und ihre Möglichkeiten sowohl für die Überarbeitung des Textes als auch für die Weiterentwicklung des eigenen Schreibprozesses erarbeitet und/oder aufgezeigt (vgl. Mertlitsch/Struger 2007: 210f.). Dabei können Aussagen der ratsuchenden Person etwa paraphrasiert, zusammengefasst, akzentuiert oder hinterfragt werden und die beratende Person kann Erzählungen über ihre eigenen Erfahrungen einfließen lassen, um bestimmte Dinge zu verdeutlichen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 157ff.); dieser Erfahrungsaustausch kann als „wertvolle Ressource“ der Schreibberatung verstanden werden (Dreyfürst et al. 2014: 322). Hinzu kommt die Kommunikation über Texte und das Schreiben auf der Metaebene – der Metadiskurs über das Schreiben. Durch diesen Metadiskurs erlernen die Studierenden ein Instrument, das ihnen hilft, über ihre Texte und ihr Schreiben zu sprechen (vgl. Montgomery 1994 zitiert nach Babcock/Thonus 2012: 120).

Zusätzlich gilt es, die ratsuchende Person genau zu beobachten und gezielte Fragen zu stellen, um herauszufinden, inwiefern er/sie sich seines/ihrer Schreibprozesses und der damit zusammenhängenden Kontexte bewusst ist: So werden beispielsweise Probleme beim Schreiben nicht immer aktiv wahrgenommen oder können nicht benannt werden, da sie oft in Konglomeraten vorkommen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 79, 142). Demnach bezieht sich die Schreibberatung auf eine Vorstellung von Schreibförderung, deren Ziel es ist, Schreibprozesse sichtbar zu machen und ein Bewusstsein für die Komplexität des Schreibens auf produktive Art und Weise zu nutzen (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 17).

⁵² Einen Überblick über paralinguistische Elemente, die in der Schreibberatung vorkommen (beispielsweise Lachen und Gestik), geben Babcock und Thonus (vgl. 2012: 135-142).

Im Großen und Ganzen agiert die beratende Person dementsprechend als Leser*in und reagiert auch als solche*r auf den Text der ratsuchenden Person (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 21). Ryan und Zimmerelli zählen Instrumente auf, die dafür angewandt werden können: „Requesting information“ (2010: 25), „Requesting clarification“ (2010: 26), „Developing critical awareness“ (2010: 26), „Refocusing“ (2010: 26) und „Prompting“ (2010: 27). Der gemeinsame Nenner sind dabei Ich-Botschaften, die die beratende Person sendet, um die ratsuchende Person ihren eigenen Text beziehungsweise ihre eigenen Schreibgewohnheiten aus einer anderen Perspektive sehen zu lassen.

Eine wichtige Funktion während der Beratung kann auch die Tätigkeit des Schreibens selbst als Instrument einnehmen (vgl. Babcock/Thonus 2012: 118). So werden die Ratsuchenden während der Beratung etwa dazu angehalten, ihre Gedanken sofort zu notieren, um einem Vergessen vorzubeugen. Außerdem kann das Schreiben dazu genutzt werden, um Inhalte zu „durchdenken“ (vgl. Grieshammer et al. 2013: 108); ganz im Sinne von Ortners Idee des „Schreibend zum Denken kommen“ (vgl. 2006a: 62). Dies geschieht nicht selten in Verbindung mit ausgesuchten Methoden der Schreibberatung, wie beispielsweise dem Themenfächer (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2017: 54-62), dem Clustern (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2017: 37-44) oder dem Freewriting (vgl. Elbow 1998: 13ff.; Esselborn-Krumbiegel 2017: 206f.).

Wiederfinden lassen sich diese Methoden der Schreibberatung in jenen drei Kategorien, welche Mackiewicz und Kramer Thompson (2015) im Rahmen der Schreibberatung bei erfahrenen Schreibberater*innen beobachten: direkte Instruktion, Kognitives Scaffolding und Motivationale Scaffolding. Diesen soll im Folgenden besondere Beachtung geschenkt werden. Die erste Kategorie, die direkte Instruktion, ist zunächst die direktivste der drei Techniken (vgl. Thompson 2009: 419). Thompson nennt als Beispiele für die direkte Instruktion verbaler Art⁵³: „giving explanations, examples, or the answer; explaining the answer; referring to a previous discussion; posing a leading question for a student; and planning what the student should do next“ (Thompson 2009: 427). Mackiewicz und Kramer Thompson teilen die Instruktion in drei verschiedene Unterkategorien ein: „Telling“, „Suggesting“ und „Explaining and Exemplifying“ (2015: 33). Ähnlich wie bei Harris (1986: 69), kann das „Telling“ als direktives Feststellen beziehungsweise Erklären eines auf das Schreibprojekt bezogenen Sachverhaltes oder als „pointing out errors or problems“ (Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 33) gesehen werden.

⁵³ In ihrem Artikel beschäftigt Thompson sich auch mit der direkten Instruktion nonverbaler Art (vgl. Thompson 2009: 427).

Das „Suggesting“ ist ähnlich direktiv wie das „Telling“ – in der Gestalt von Vorschlägen sind die Aussagen der beratenden Person jedoch ein wenig abgeschwächt. Im Rahmen des „Explaining and Exemplifying“ führt die beratende Person einen Gedanken weiter aus und erklärt den von ihr gegebenen Ratschlag (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 33).

Thompson beschreibt Scaffolding in Bezug auf Wood et al., die den Begriff 1976 erstmals im Zusammenhang der kindlichen Entwicklung verwenden, als eine Methode der Instruktion, welche den/die Lerner*in und seinen/ihren Wissenstand aktiv in den Lernprozess miteinbezieht: Der/die Tutor*in leitet beziehungsweise führt den/die Lerner*in entsprechend dessen/deren Kompetenzen durch den Prozess und gibt nur dann Hilfestellungen, wenn die aktuelle Aufgabe die Fähigkeiten der lernenden Person übersteigt (vgl. Thompson 2009: 418; Wood et al. 1976: 90). Das übergeordnete Ziel von Scaffolding ist dementsprechend „for students to learn how to regulate their own learning and performance“ (Thompson 2009: 422). In diesem Rahmen greift auch weitestgehend das Konzept der „cognitive apprenticeship“, wie Kellogg es auf das Schreiben anwendet (vgl. 2008: 19). Der Nutzen liegt dabei darin, dass die ratsuchende Person durch das Beobachten der Gedankengänge der beratenden Person und eine Anwendung dieser auf das eigene Handeln einen Lerneffekt erzielen kann (vgl. Kellogg 2008: 19f.).⁵⁴

Cognitive Scaffolding

Unter *Cognitive Scaffolding* versteht Thompson „structured support for helping students to generate ideas and make their own revisions“ (2009: 419). Sie gibt dafür folgende Beispiele für kognitives Scaffolding der verbalen Art:

„[...] demonstrating; setting up a forced choice between alternatives; hinting to simplify the task, suggest a strategy, give part of an answer, or focus attention; framing or previewing to introduce a new topic; prompting by setting up a response but leaving a blank for the student to fill in; pumping to get the student to elaborate without providing a contextual clue; reading the draft aloud to the student or asking the student to read the draft aloud; responding as a reader.” (Thompson 2009: 427)

Diese Techniken können dazu eingesetzt werden, Ratsuchende ihre Arbeitsweisen und Schreibgewohnheiten reflektieren und hinterfragen zu lassen, um ihre Kompetenzen

⁵⁴ Durch die Nähe zu ihren theoretischen Konzepten kann die Schreibberatung übrigens als der Tradition des konstruktivistischen Lernens angehörig gesehen werden. Für einen Überblick über die Merkmale konstruktivistischer Lerntheorien siehe Lehner 2019: 59-64.

weiterzuentwickeln. Durch das kollaborative Arbeiten mit der beratenden Person werden die ratsuchenden Personen an einzelne Aufgaben innerhalb des Schreibprojektes herangeführt, um diese anschließend selbstständig innerhalb der Beratung zu lösen. Außerdem kann das kognitive Scaffolding dabei helfen, die Kompetenzen der ratsuchenden Person abzutasten, indem Bereiche des Nicht-Wissens beziehungsweise der Unsicherheit oder der Schwierigkeiten abgesteckt und somit die Schwerpunkte der Beratung (neu) ausgelotet werden (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 33, 100).

Auch das *Cognitive Scaffolding* kann in verschiedene Unterkategorien eingeteilt werden: Beim „Pumping“ wird ein Teil der erwünschten Antwort bereits in der Frage vorweggenommen, um der ratsuchenden Person eine Anregung zu geben; beim „Reading aloud“ werden Textteile entweder von der beratenden Person oder von der ratsuchenden Person vorgelesen, um den Text aus verschiedenen Perspektiven rezipieren und im Anschluss überarbeiten zu können. Durch „Responding as a reader or a listener“ spiegelt die beratende Person der ratsuchenden Person, wie sie den geschriebenen Text versteht, indem sie die aufgeschriebenen oder ausgesprochenen Ideen mit eigenen Worten zusammenfasst. Beim „Referring to a previous topic“ beziehen sich die beratenden Personen bei sich wiederholenden Fehlern beziehungsweise Unstimmigkeiten im Text auf zuvor in der Beratung besprochene Inhalte, um Ratsuchenden zu ermöglichen, selbstständig mit der Textstelle umzugehen. Im Rahmen von „Forcing a Choice“ werden Ratsuchenden mehrere Möglichkeiten zur Überarbeitung genannt, aus welchen der/die Beratende auswählen soll und im Rahmen von „Prompting“ wird in den Fragen durch den/die Beratende ein Gerüst gebaut, um dem/der Ratsuchenden die Beantwortung zu erleichtern. Das „Hinting“ versucht in dem/der Ratsuchenden Assoziationen hervorzurufen, um einen Problembereich im Text ersichtlich zu machen, und „Demonstrating“ bezeichnet das aktive Vorzeigen einer Technik (wie beispielsweise Brainstorming; vgl. Harris 1986: 66f) oder eine Lösung durch den/die Beratende*n (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 36f.)

Motivational Scaffolding

Das *Motivational Scaffolding* soll grundsätzlich „rapport and solidarity“ zwischen der beratenden und der ratsuchenden Person herstellen (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 47). Es hat zum Ziel, das Selbstvertrauen der ratsuchenden Person in Bezug auf ihre Schreibaufgabe zu steigern und die Motivation der ratsuchenden Person sowohl für das Schreiben und das Schreibprojekt selbst als auch für die laufende Beratungssitzung aufrechtzuerhalten und gegebenenfalls zu steigern (vgl. Thompson 2009: 419).

Thompson nennt die folgenden Beispiele des verbalen *Motivational Scaffolding*:

„[A]cknowledging that the task is difficult; using humor; providing negative or positive feedback; reinforcing correct responses from students by repeating them; helping the student maintain motivation and control frustration through sympathy and empathy.“ (Thompson 2009: 428)

Diese Beispiele lassen sich wiederum in verschiedene Arten des *Motivational Scaffolding* einteilen: Durch das Zeigen von Mitgefühl („Showing Concern“) werden Rapport zwischen der beratenden und der ratsuchenden Person und eine angenehme und vertraute Atmosphäre hergestellt, um den Schreibprozess der ratsuchenden Person zu besprechen; dazu trägt auch Lob („Praising“) bei. In Entsprechung zum oben beschriebenen Grundsatz der Schreibberatung, die Verantwortung für das Schreibprojekt bei der ratsuchenden Person zu lassen (vgl. Grieshammer/Peters 2014: 441), wird im Rahmen des *Motivational Scaffolding* die Handlungsfreiheit der ratsuchenden Person unterstrichen und betont, dass die Kontrolle über das Schreibprojekt bei der ratsuchenden Person bleibt („Reinforcing student writers‘ ownership and control“). Außerdem kann die Verwendung von Humor und eine optimistische Grundeinstellung dazu dienen, Ängste und Unsicherheiten auf Seiten der ratsuchenden Person abzubauen und sein/ihr Selbstvertrauen zu stärken („Being optimistic or using humor“). Dazu trägt auch „giving sympathy or empathy“ bei (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 43).

Konstruktives (Text-)Feedback

Eine weitere (offensichtliche) Methode der Schreibberatung ist das Geben von exemplarischem und konstruktivem Feedback auf geschriebene Texte:

„In dieser Konstellation ist die Zusammenarbeit freiwillig (oder sollte es zumindest sein), allerdings sind die Rollen nicht symmetrisch: Der feedbackgebenden Person wird Expertise bezogen auf Schreibprozesse, Prozeduren und Produkte zugeschrieben. Ansonsten überwiegen die Elemente des kollegialen Feedbacks: Das Feedback ist beschreibend und nicht wertend, wird aber in der Regel durch Erklärungen und Empfehlungen ergänzt. Die Person, die Feedback erhält, kann frei entscheiden, ob und wie sie das Feedback berücksichtigt.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 27f.)

Feedback ist, definiert als Beobachtung, Analyse und Bewertung einer vorgenommenen Handlung und Anregungen zu deren Verbesserung, eine wichtige Komponente des Lernprozesses (vgl. London 2015: 15). Im Rahmen der Schreibberatung kann Feedback somit als Teil der ‚dialogischen Komponente‘ des Schreibens nach Dahmen (2007: 9), wie auch Berning (2011: 16f.) sie erwähnt, gesehen werden; es ist eine „Spezialform des allgemeinen kollaborativen Lernens“ (Ruhmann/Kruse 2014: 29; Hervorhebung im Original). Feedback

wird somit zu einem Teil des Schreibprozesses und greift in diesen ein, indem es sich zwischen die eigentliche Schreibphase und die Überarbeitungsphase stellt oder Teil von letzterer wird (vgl. Grieshammer 2018: 11). Auf diese Weise hilft Feedback bei der Bewältigung des Schreibprozesses (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 28), nicht zuletzt deshalb, da es „normative[s] Textwissen“ vermittelt (Ruhmann/Kruse 2014: 28) und auf einer übergeordneten Ebene „das fachliche Denken und die fachliche Kommunikation“ unterstützt (Ruhmann/Kruse 2014: 28).

Feedback hat somit in diesem Zusammenhang zum Ziel, einen leserfreundlichen Text entstehen zu lassen. Zu diesem Zweck findet innerhalb der Schreibberatung ein Perspektivenwechsel statt, in welchem sich die ratsuchende Person statt in der Rolle des Autors/der Autorin in der Rolle eines Rezipienten/einer Rezipientin wiederfindet (vgl. Korin 2016: 151): „Durch Feedback für ihre Texte lernen Schreibende besser zu verstehen, was sie mit ihrem Text aussagen und wie ihr Text auf andere wirkt“ (Kruse 2006b: 159f.); ein „Blick von außen“ kann gegen „Textblindheit“ gegenüber dem eigenen Text helfen (Ruhmann/Kruse 2014: 28). Eine weitere Folge von Feedback und den daraus resultierenden Veränderungen auf das eigene Schreiben in Form von Überarbeitung kann die Adaption der eigenen Überarbeitungsstrategien der Feedback nehmenden Person sein (vgl. Korin 2016: 151).

Allgemein lassen sich auf die Schreibberatung anwendbare Merkmale von wirkungsvollem Feedback bei London finden: Effektives Feedback ist demnach: „clear, specific [...], frequent, immediate, relevant to important task/performance behaviors [and; M.M.] dynamic“ (London 2015: 8). Effektives Feedback in der Schreibberatung zeichnet sich im Speziellen zunächst durch Wertschätzung gegenüber dem geschriebenen Text und dessen Autor*in aus; dies zeigt sich unter anderem im Interesse, welchem dem Text aus der klar ersichtlichen Perspektive der lesenden Person entgegengebracht wird. Des Weiteren berücksichtigt das Feedback, wie weit die schreibende Person in ihrer Textproduktion fortgeschritten ist. Hierbei wird miteinbezogen, welche Vorstellungen sie vom Feedback hat und welche Fragen sie darüber hat. Schließlich bezieht effektives Feedback sich auf konkrete Textausschnitte und befolgt den Grundsatz HOC vor LOC der Schreibberatung (vgl. Grieshammer et al. 2013: 224).

Im Rahmen des Feedbacks in der Schreibberatung gehen Mertlitsch und Struger auf die Technik des „Ko-Lektorierens“ ein, welche eingesetzt wird, wenn es sich um einen normativ sehr schlechten Text handelt. Hierbei erfolgt eine schrittweise Einbindung der ratsuchenden Person in den Überarbeitungsprozess, bis die ratsuchende Person die Überarbeitungen selbst

durchführt und laut mitspricht. Die beratende Person verfolgt dies und leistet verbale Hilfestellungen (vgl. Mertlitsch/Struger 2007: 211f.).

In der empirischen Studie im Rahmen dieser Dissertation sollen ratsuchende Personen nach erfolgter digitaler Schreibberatung interviewt werden und über die Beratungssitzung und die darin stattfindenden Mechanismen reflektieren. Dies geschieht insbesondere im Hinblick auf das motivierende Potenzial der Schreibberatung. Dies findet im Rahmen des Schreibzentrums der Universität Bayreuth statt. Dieses wird im folgenden Kapitel näher beschrieben, zusammen mit der Situation im digitalen Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21.

3.5 Das Schreibzentrum der Universität Bayreuth

Das Schreibzentrum der Universität Bayreuth existiert seit dem Jahr 2009: Gegründet von Prof. Dr. Gabriela Paule, gehört es, unter deren akademischer Leitung, der Professur für „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ an. 2009 konnte das Schreibzentrum erstmals mit einer hauptamtlichen Mitarbeiterstelle ausgestattet werden, die zunächst die geschäftsführende Leiterin Dipl.-Pol. Andrea Bausch innehatte. Ihr folgte ab 2017 Kathrin Stöver, M.Sc. nach. 2015 gelang es, für das Schreibzentrum eine zusätzliche Mitarbeiterstelle einzuwerben, die von 2018 bis 2021 ich selbst innehatte. Bis auf Weiteres wird diese Stelle aus finanziellen Gründen nicht mehr besetzt. Momentan beraten im Schreibzentrum dementsprechend wieder eine hauptamtliche Mitarbeiterin sowie eigens dafür ausgebildete Peer-Tutor*innen. Das Schreibzentrum befindet sich nicht direkt am Campus der Universität Bayreuth, sondern ist von dort aus fußläufig in 10 Minuten zu erreichen.⁵⁵ Seine Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Beratung und auf Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben. Dafür stehen dem Personal vor Ort zwei Büros für die Schreibberatung und zwei Seminarräume für Workshops zur Verfügung.

Die Schreibberatungen unterliegen dem Grundsatz der Überfachlichkeit, sind für Angehörige der Universität Bayreuth (Studierende, Promovierende und Lehrende) kostenlos und dauern in der Regel zwischen 45 und 60 Minuten pro Sitzung. Die ratsuchenden Personen vereinbaren per E-Mail einen Termin für die Schreibberatung; falls bereits ein zu besprechender Text vorhanden ist, wird dieser vorab an die beratende Person übermittelt. Neben Schreibberatung und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben organisiert das Schreibzentrum regelmäßig

⁵⁵ Für Überlegungen zur (meist abgelegenen) Lage von Schreibzentren siehe etwa Babcock/Thonus (vgl. 2012: 63ff.) und Owens (vgl. 2008: 73).

auch verschiedene andere Veranstaltungen, wie beispielsweise Schreib-Retreats (vorrangig online), sowie einmal jährlich die Lange Nacht des Schreibens (in den Jahren 2021 und 2022 in digitaler Form).

Das Schreibzentrum Bayreuth während der Corona-Pandemie

Aufgrund der Corona-Pandemie ging die Lehre an der Universität Bayreuth am 11. März 2020 in den Online-Betrieb über. Dies betraf auch die Angebote des Schreibzentrums und damit sowohl die individuelle Schreibberatung als auch die Workshops und andere Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben sowie Besuche des Schreibzentrums in Lehrveranstaltungen der Universität. Die Schreibberatungen fanden ab diesem Zeitpunkt telefonisch und über die Softwares Skype und Zoom (letztere über die Lizenz der Universität Bayreuth) statt, die Workshops und die Lehrveranstaltungsbesuche wurden über die Software Zoom abgehalten. Für die vorliegende Dissertation bedeutete dies, dass auch die empirische Forschung in den digitalen Kontext verlegt werden musste, da ein Hinauszögern der zu führenden Interviews auf unbestimmte Zeit das Voranschreiten der Forschung blockiert hätte. Aus diesem Grund wurden die Interviews für die empirische Studie wie auch die jeweils vorangegangenen Beratungen online geführt. Dies wird in der Beschreibung der Methodik der empirischen Forschung berücksichtigt (siehe Kapitel 6.3). Aufgrund der speziellen Gegebenheiten bei online stattfindenden Schreibberatungen widmet sich das folgende Kapitel der vorhandenen Literatur zu digitaler Schreibberatung und beleuchtet deren Möglichkeiten und Grenzen.

3.6 Schreibberatung im virtuellen Raum

Im Zusammenhang mit der wachsenden Digitalisierung an Universitäten – Stang beispielsweise spricht von der „Universität 4.0“ (2017: 29) – entwickeln sich unweigerlich auch die Möglichkeiten für die Schreibzentrumsarbeit weiter (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 74).⁵⁶ Im Rahmen der durch die Corona-Krise erzwungenen Umstellung auf digitale Lehre (unter anderem) im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 ist es von besonderer Bedeutung, diese Möglichkeiten aufzugreifen und sie weiter auszubauen. Im Rahmen dieser Dissertation wird Online-Beratung nicht selbst zum Gegenstand der Forschung, sondern sie wird in erster Linie als Mittel zum Zweck für die geplante Forschung betrachtet. Dennoch soll

⁵⁶ Vgl. hierzu beispielsweise auch das von Kruse und Rapp entwickelte Portal „Thesis Writer“ der Zürcher Universität für Angewandte Wissenschaften, welches bei der Erstellung von wiss. Arbeiten hilft, indem es die Anwendenden den Schreibprozess unter Anleitung online phasenhaft durchlaufen lässt (vgl. Kruse/Rapp 2018).

im folgenden Kapitel auf die verschiedenen Möglichkeiten der Online-Schreibberatung eingegangen werden, um eventuell auftretende Spezifika im Rahmen der Forschung adäquat einordnen zu können.

Die digitale Kommunikation ist mehr als nur die bloße Verlagerung eines realen Gespräches in den virtuellen Raum, sie wird vielmehr zu einem eigenen „Kommunikationsprozess“ (Friebel et al. 2003: 3). Die digitale Kommunikationssituation entsteht aus der Summe der jeweiligen Möglichkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmenden und deren Übermittlung im Rahmen der technischen Möglichkeiten; die einzelnen Faktoren stehen dabei in Wechselwirkung zueinander (vgl. Friebel et al. 2003: 14). Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden, zunächst werden allerdings die verschiedenen Settings der digitalen Schreibberatung vorgestellt.

Die Schreibberatung über Video-Konferenzen kann den verschiedenen Settings der Schreibberatung im digitalen Kontext zugeordnet werden, die in der Literatur angeführt werden. Diese Settings beziehen sich auf die beiden Darreichungsformen synchron und asynchron: synchron deutet dabei auf einen unmittelbar geteilten Zeitrahmen der Gesprächspartner*innen („real-time“) hin, während asynchron sich auf einen nicht unmittelbar geteilten Zeitrahmen („not real-time“) bezieht (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 74). Zur synchronen Online-Beratung gehören die Beratung über Chats und Instant Messaging⁵⁷, über digitale Telefon-Apps wie Skype oder WhatsApp-Anrufe und eben die Beratung mithilfe von Video-Konferenzen (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 75).

Die asynchrone Beratung beinhaltet Formen wie etwa die Beratung mittels E-Mail⁵⁸ oder Datenbanken, in welche die Ratsuchenden ihre Texte hochladen und von denen sie diese dann mit Anmerkungen der beratenden Person wieder herunterladen können (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 76). Dazu können außerdem auch Webseiten von Schreibzentren⁵⁹ gezählt werden, auf denen entweder Materialien zum wissenschaftlichen Schreiben zur Verfügung gestellt werden oder andere Informationsquellen verlinkt sind (vgl. Anderson-Inman 1997: 650). Im deutschsprachigen Kontext machen Grieshammer et al. zwar auch die Unterscheidung

⁵⁷ Für weitere Informationen und Beispiele hierzu vgl. Kearcher 1998.

⁵⁸ Vgl. hierzu etwa Coogan 1998.

⁵⁹ Vgl. hierzu etwa die Webseite des Schreibzentrums der TU Dresden: <https://tu-dresden.de/karriere/weiterbildung/zentrum-fuer-weiterbildung/schreibzentrum/materialien-tipps>, online am 18.12.2021 und die Webseite des Schreibzentrums der Universität Konstanz: <https://www.uni-konstanz.de/schreibzentrum/materialien-und-links/>, online am 18.12.2021.

zwischen synchronen und asynchronen Vorgehensweisen und verstehen unter Online-Beratung die Beratung per Chat beziehungsweise via E-Mail; dabei nennen sie auch die Software Skype als Möglichkeit des Austausches zwischen ratsuchender Person und beratender Person – allerdings beschränken sie sich auf deren Chatfunktion und sprechen nicht die Möglichkeit der Video-Konferenz an (vgl. Grieshammer et al. 2013: 126).

Im nordamerikanischen Raum werden die genannten Formen von Online-Beratung oft in sogenannten Online Writing Labs (OWLs) zusammengefasst (vgl. etwa Gardner 1998) – dies ist in der Literatur zu Schreibzentren ab der Zeit um die Jahrtausendwende mit der Entwicklung neuer technologischer Möglichkeiten erkennbar. Nordamerikanische Schreibzentren bieten ab den 1990er Jahren Schreibberatung auch im Rahmen von Online-Formaten an (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 323). Im deutschsprachigen Raum beschäftigten sich Schreibzentren bis vor Kurzem erst spärlich mit der Beratung im digitalen Setting (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 325). Im Zusammenhang mit der Entwicklung und Etablierung der digitalen Schreibberatung in Nordamerika kommt auch die Diskussion auf, ob digitale Schreibberatung, vor allem wohl im asynchronen und im synchronen rein schriftlichen Bereich, nach den gleichen Prinzipien funktioniert und funktionieren kann, wie die herkömmliche Schreibberatung es tut. Dabei wird überlegt, ob und inwiefern es ein eigenes konzeptionelles Modell für die Online-Schreibberatung geben sollte (vgl. Kastmann Breuch 2005: 31; Hobson 1998: xviii).⁶⁰

Für die im Rahmen dieser Dissertation betrachtete Form der ‚Video-Konferenz‘ bleibt dies zu diskutieren. Anders als bei der rein schriftlichen Online-Beratung, die oft wegen ihrer fehlenden Dialogizität kritisiert wird (vgl. etwa Holloway 2016), kann die Beratung per Video-Konferenz eine offensichtliche Lösung darstellen, welche beinahe alle Nachteile der digitalen Beratung ausschließt, während sie deren Vorteile genießt – Kearcher rät im Jahr 1998 übrigens noch von der Video-Konferenz ab, da sie zu viel Internetkapazitäten verschlingt, und empfiehlt deren sparsame Anwendung für „special occasions“ (Kearcher 1998: 96); Hobson antizipiert bereits die Fortschritte der Technik in diesem Bereich in der Zukunft (vgl. 1998: xxi). Heute, 20 Jahre später, steht uns die Video-Konferenz tatsächlich als niederschwelliges Instrument für die Beratung zur Verfügung (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 232). Im Folgenden soll dieses Instrument näher beleuchtet werden, indem die Vor- und Nachteile dieser Art der digitalen Beratung beschrieben werden. Dies erfolgt aufbauend sowohl auf Literatur zur Schreibberatung selbst als

⁶⁰ Denton fordert in diesem Zusammenhang die vermehrte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem asynchronen Beratungs-Setting (vgl. 2017: 178f.).

auch mithilfe von Literatur, die sich im weitesten Sinne mit der Kommunikation über Video-Konferenzen auseinandersetzt.

Braun veröffentlicht in diesem Zusammenhang beispielsweise bereits im Jahr 2004 ein Buch mit dem Titel „Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen“ (vgl. Braun 2004). Im Kontext von ein- und mehrsprachigen Videokonferenzen geht Braun darauf ein, dass die technischen Möglichkeiten die Gesprächsteilnehmenden oft in ungewohnte Situationen bringen (vgl. Braun 2004: 2). Pohle verweist dabei grundsätzlich auf die Notwendigkeit der entsprechenden technischen Ausstattung (etwa Laptop mit Kamera, stabile Internetverbindung) und die dafür nötige „digitale Kompetenz“ (2019: o. S.). Auch Friebel et al. (2003) verweisen auf die spezifische Situation der digitalen Kommunikation, wenn sie die Probleme erläutern, die sich durch diese Technik ergeben können – auch an dieser Stelle gilt trotz des fortgeschrittenen Alters dieser Quelle die Möglichkeit zur Übertragung der ausgewählten Inhalte auf die Gegenwart; selbst durch verbesserte technische Bedingungen bleibt die Eigenart der Kommunikation über Video-Konferenz erhalten (vgl. Friebel et al. 2003: 17), die im Folgenden weiter beschrieben werden soll.

Zunächst ergeben sich, unabhängig von den technischen Voraussetzungen im Rahmen einer Video-Konferenz, im Allgemeinen Aspekte, die zu einer ungewohnten beziehungsweise außergewöhnlichen Kommunikations-Situation führen können. Durch die veränderten räumlichen Bedingungen – die Gesprächspartner*innen befinden sich nicht im selben deiktischen Bereich – können verwirrende „Grenzen des Kommunikationssystems“ entstehen (vgl. Friebel et al. 2003: 13). Dies kann das „Grounding“ nach Clark und Brennan (1991), in dessen Rahmen Gesprächspartner*innen gemeinsame Bedingungen für die Kommunikation, wie beispielsweise Deixis und Regeln für das Gespräch, ausloten, erschweren (vgl. Ertl 2003: 34f.). Zusätzlich kann es durch verschiedene Kameraperspektiven zu verschiedenen Bildausschnitten kommen: So wird beispielsweise die mögliche Gestik durch Ausschnitte beschnitten, die nur den Kopf und die Schultern der sprechenden Person zeigen (vgl. Friebel et al. 2003: 12). Auch im Zusammenhang mit dem Blickkontakt können sich Probleme ergeben; das „eye-contact-dilemma“ (Rosen 1996: 50 zitiert nach Friebel et al. 2003: 12) bezeichnet die Schwierigkeit beziehungsweise die „faktische Unmöglichkeit“ (Friebel et al. 2003: 12), im Rahmen einer Video-Konferenz Blickkontakt aufzunehmen: Streng genommen wird Augenkontakt dann hergestellt, wenn der Blick direkt auf die Kameralinse gerichtet wird, die blickende Person sieht dann jedoch ihr Gegenüber und dessen Reaktionen nicht mehr (vgl.

Friebel et al. 2003: 12; Ertl 2003: 36). Daraus entsteht eine Umstellung bezüglich der aus der herkömmlichen Kommunikation gewohnten „wechselseitige[n] Steuerung der Gesprächspartner“ mithilfe des Blickkontaktes (Friebel et al. 2003: 12). Eine weitere Schwierigkeit ist schließlich die theoretische Möglichkeit für beide Gesprächspartner*innen, sich selbst während des Gespräches immer zu beobachten. Dadurch kann eine mögliche Verfälschung der Reaktionen auf die Aussagen des Gegenübers durch die ständige Kontrolle der eigenen Kommunikationssignale entstehen. So wird etwa Gähnen oder ein Stirnrunzeln eher unterdrückt, welches der gerade sprechenden Person eine Einordnung verwehrt, ob die besprochenen Inhalte auch beim Gegenüber ankommen (vgl. Friebel et al. 2003: 12).

Friebel et al. gehen außerdem auf Probleme ein, die durch die Technik beziehungsweise eine schwache Internetverbindung auftreten können: Abhängig von der Bildauflösung und der Bildübertragungsrate kann es zum Wegfallen von Mikroausdrücken in der Mimik oder zu einer zeitversetzten Übertragung von Bildern kommen – beide Effekte erschweren etwa das Geben non-verbaler Back-Channel-Signale in der Kommunikation (vgl. Friebel et al. 2003: 11). Außerdem können Audiosignale wie „mhm“, „hmm“, oder „richtig“ verloren gehen, welche die Kommunikation unterstützen würden (vgl. Friebel et al. 2003: 13). Für die digitale Schreibberatung per Video-Konferenz ergeben sich Hürden also dadurch, dass eine Gesprächssituation entsteht, in der nicht unbedingt alle sich während des Gesprächs ergebenden Störungen so sichtbar sind, wie sie es im Präsenz-Gespräch wären. Eine weitere Problematik könnte in der online nicht-repräsentierbaren üblichen Sitz-Konstellation im Rahmen einer Schreibberatung (siehe Kapitel 3.4) gesehen werden: In der digitalen Situation sitzen sich die ratsuchende und die beratende Person unweigerlich gegenüber; dies könnte Auswirkungen auf das Empfinden über die Hierarchie haben – verändern lässt sich dieser Umstand im digitalen Kontext jedoch nicht. Außerdem verändern sich die Handhabung der zu besprechenden Texte insofern, als kein Arbeiten auf demselben analogen Ausdruck des Textes möglich ist. Dafür gibt es allerdings attraktive Alternativen, etwa die Bildschirm-Teil-Funktion in Skype und Zoom, mithilfe welcher der Text digital betrachtet und bearbeitet werden kann. Diese Tools können mitunter sogar Erleichterung für „gemeinsames synchrones Lesen und Sprechen“ bieten (Dreyfurst et al. 2014: 327).

Durch den Einzug digitaler Möglichkeiten kommt es also auch zu einem neuen Setting der Schreibberatung; es kommt zu einer neuen Konstruktion von Raum im digitalen Lehr- und Lernumfeld (vgl. Stang 2017: 34): Innerhalb dieses virtuellen Raumes entstehen (im Laufe eines Gespräches beziehungsweise im Laufe der Auseinandersetzung mit den neuen Medien)

Mechanismen und Strategien, die die oben beschriebenen Schwierigkeiten zwar nicht beseitigen, aber mit denen die Kommunikation auch unter „widrigen Umständen“ gelingen kann (vgl. Braun 2004: 2):

„Bereits die einfache Selbstbeobachtung zeigt, wie Probleme der Grenzerhaltung durch ein subtiles Zusammenwirken von Aufmerksamkeit, Anwesenheit und Umgang mit den auferlegten Raumstrukturen gehandhabt werden müssen. So scheint die Entlastung von dieser Komplexität in audiovisueller Fernkommunikation gerade jene Ressourcen freizusetzen, die dann das Problem der getrennten Räumlichkeit erlebbar und damit wiederum handhabbar zu machen [sic].“ (Friebel et al. 2003: 17)

Die in der Kommunikation fehlenden sichtbaren Signale können beziehungsweise müssen durch verbale Signale kompensiert werden (vgl. Ertl 2003: 37). Das Erlernen des Umgangs mit digitalen Medien und Kommunikationsformen fördert nebenbei die *digital literacy* sowohl bei den Beratenden als auch bei den Ratsuchenden – und damit eine unverzichtbare Kompetenz für die Schreibzentrumsarbeit der Zukunft (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 321, 327). Durch das digitale Beratungs-Setting wird außerdem eine Reflexion der Lernumgebung angeregt (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 334f.)

Dreyfürst et al. nennen in diesem Zusammenhang weitere Voraussetzungen für die adäquate Umsetzung digitaler Schreibberatung. Zunächst muss eine professionelle Atmosphäre gewahrt werden, auch wenn die Schreibberatung nicht in den Räumlichkeiten des jeweiligen Schreibzentrums stattfindet – das private Setting durch die Sichtbarkeit des Hintergrundes der beratenden Person kann in diesem Zusammenhang die Verstärkung einer wünschenswerten Beziehung auf Augenhöhe zur Folge haben. Es sollte jedoch klar kommuniziert werden, dass die beratende Person einem Schreibzentrum angehört und diese sollte auch in dieser Position kommunizieren (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 331f.). Bezüglich der für die digitale Schreibberatung verwendeten Instrumente beziehungsweise Software betonen Dreyfürst et al. zunächst die für die Ratsuchenden kostenfreie Beschaffung und die einfache und übersichtliche Bedienung sowie das störungsfreie Funktionieren. Außerdem sollen die jeweils geltenden Rechte sichtbar gemacht und kommuniziert werden (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 328f.). In diesem Kontext sprechen sie die Notwendigkeit an, Schreibberatende für die Durchführung von Online-Beratung spezifisch zu schulen (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 330). Da das digitale Sommersemester 2020 eine kurzfristige Umstellung der Beratungs-Angebote des Schreibzentrums der Universität Bayreuth erforderte, konnte keine spezielle Schulung für die

digitale Beratung erfolgen und die Schreibberater*innen lernten schrittweise durch Learning-by-doing dazu und entwickelten ihre Kompetenz in der digitalen Beratungssituation weiter.

Inwiefern die in Kapitel 3.3.2 genannten Grundsätze der Schreibberatung ausnahmslos auf die Online-Situation übertragbar sind, wird sich im Rahmen der Studie herausstellen, die Funktions- und Wirkungsweisen von Schreibberatung dürften durch die veränderte Situation allerdings nicht beeinträchtigt werden (vgl. Ryan/Zimmerelli 2010: 76; Dreyfürst et al. 2014: 332). Auch Ertl spricht etwa in seiner Studie zum kooperativen Lernen im virtuellen Kontext, zu dem auch die Schreibberatungs-Situation gezählt werden könnte, von keinen verschlechterten Ergebnissen im Gegensatz zum kooperativen Lernen in ‚realen‘ Kommunikations-Situationen (vgl. 2003: 39f.). Er verweist dabei etwa auf Fischer et al. (2000: 5). Wie auch in der Offline-Beratungssituation müssen die beratenden Personen jedoch jede Situation neu einschätzen und individuell darauf eingehen (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 332f.).

Beachtenswert sind demnach also umso mehr die Chancen, die sich aus dem Miteinbezug digitaler Beratungs-Konstellation in den herkömmlichen Präsenz-Schreibzentrums-Betrieb ergeben; nicht umsonst bezeichnen Dreyfürst et al. digitale Angebote der Schreibberatung als „zukunftssträchtige Säule der Arbeit“ von Schreibzentren (2014: 323). Zunächst besteht durch die Online-Schreibberatung die Möglichkeit der Orts- und Zeitunabhängigkeit: Weder die Ratsuchenden noch die Beratenden müssen für eine Beratung im Schreibzentrum vor Ort sein (vgl. Grieshammer et al. 2013: 138; Pohle 2019: o. S.). So kann Distanz überwunden werden (vgl. Anderson-Inman 1997: 650). Daraus ergibt sich auch die Ortsunabhängigkeit der Institution Schreibzentrum selbst, Gardner beschreibt dies als die „idea of being ‘wall-less‘ because it posits that what we do in a writing center represents a better way to write, and should occur anywhere writing occurs“ (1998: 75). Das Resultat ist eine erhöhte Flexibilität für Schreibende im Studium, die Beratungen wahrnehmen möchten (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 327, 330; Pohle 2019: o. S.; Heinemann 2018: o. S.). Die Schreibberatung im Online-Setting kann des Weiteren als niederschwelliger gesehen werden, so kann die Hemmschwelle, das physische Schreibzentrum zu besuchen, verringert werden, indem eine noch größere Vertraulichkeit gegeben ist: Die Ratsuchenden müssen schließlich nicht den realen Ort des Schreibzentrums aufsuchen und es wird für niemanden ersichtlich, wann beziehungsweise wie oft sie eine Schreibberatung in Anspruch nehmen. Außerdem werden die Ratsuchenden in einem für sie sicheren Raum beraten, was den Komfort erhöhen und die Hemmschwelle wiederum verringern kann.

Schreibberatung wird somit barrierefreier im Hinblick auf die individuelle Förderung heterogener Studierendengruppen und unterstützt diese in ihren vielfältigen Bedürfnissen (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 333; Pohle 2019: o. S.; Kraus et al. 2020: o. S.). Digitale Schreibberatung trägt somit zu „Vereinbarkeit, Inklusion, Teilhabe“ bei (Pohle 2019: o. S.). Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, wie oben bereits erwähnt, der Zugang zu den jeweiligen technischen Mitteln und das Wissen um deren Nutzung. Ein Defizit in diesem Bereich darf nicht zum Ausschlusskriterium werden, eine Schreibberatung wahrzunehmen. Abhilfe kann hier in der jetzigen Situation auch die Beratung über Telefon leisten.

Von all den hier aufgezählten Möglichkeiten ist das beste Argument für Online-Schreibberatung die Möglichkeit, Schreibberatung und Workshops im Angesicht eines Präsenz-Lehr-Verbots aufgrund der Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 aufrechtzuerhalten. Alle genannten Begrenzungen und Schwierigkeiten können und müssen in diesem Zusammenhang sogar vernachlässigt und die Online-Schreibberatung über Video-Konferenzen als Lösung gesehen werden, die die Arbeit von Schreibzentren aufrechterhält, um Studierende und Promovierende auch in einer Zeit, in der Präsenz-Lehre nicht möglich ist, zu unterstützen. Dementsprechend sollte die im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 im Schreibzentrum der Universität Bayreuth ausschließlich genutzte Form der Nicht-Präsenz-Beratung keine Auswirkung auf die Fragestellung der vorliegenden Dissertation und die damit einhergehenden Annahmen haben. Auch die vor der Corona-Pandemie für diese Dissertation ursprünglich geplante Methode soll weitestgehend erhalten bleiben.

Bevor auf die im Rahmen dieser Dissertation verwendete Methode der qualitativen Interviewforschung in Kapitel 6 näher eingegangen wird, soll im folgenden Kapitel ein Überblick über ausgewählte Theorien der Motivations- und Emotionsforschung gegeben werden, um diese in Kapitel 5 mit den Themen *Schreiben* und *Schreibberatung* in Verbindung bringen zu können.

4. Grundlagen der Motivations- und Emotionspsychologie

Das Thema ‚Motivation‘ kann als eines der komplexesten der Psychologie gesehen werden (vgl. Sullivan 2011: 123). So allgegenwärtig der Begriff ‚Motivation‘ auch ist und so oft wir in unserem Leben darüber nachdenken, warum Menschen eigentlich bestimmte Dinge tun (vgl. Brandstätter et al. 2013: 3; Mook 1987: 3), so wenig können wir diese „Kraft, die dem Verhalten Richtung, Intensität und Ausdauer gibt“ (Spinath 2018: 83), im Alltag tiefgreifend fassen und erfassen (vgl. Mook 1987: 7; Nerdinger 2014: 727); so bleibt Motivation für uns ‚unsichtbar‘ (vgl. Dresel/Hall 2013: 58). Die „motivationale[n] Prozesse“, die dazu notwendig sind, dass Handeln zustande kommt, verlaufen nämlich „weder eingleisig noch simpel“ (Gorr/Bauer 2018: ix-x) und können somit lediglich vermutet werden – „we can only assume it [motivation; M.M.] based on certain indicators in our behavior, cognition, and emotional experiences“ (Dresel/Hall 2013: 59). Auch in der Wissenschaft hat sich, trotz der intensiven Befassung mit dem Thema, kein einheitliches Verständnis darüber ergeben, wie Motivation und Emotion⁶¹ menschliches Verhalten beeinflussen (vgl. Neta/Haas 2019: 6).

Mit den das menschliche Handeln beeinflussenden motivationalen Prozessen beschäftigt sich die Motivationspsychologie: Ihr geht es darum, die einzelnen Komponenten, die beim Ablauf einer Handlung eine Rolle spielen, zu analysieren und zu verstehen (vgl. Rheinberg 2002: 15). Die Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie sind demnach von großer Bedeutung für alle möglichen praktischen Bereiche (vgl. Ryan 2012: 3). Dies kann sowohl auf den Lernkontext in der Schule als auch auf den akademischen Kontext an der Universität als „Leistungskontexte“, wie Spinath (2018) sie versteht, bezogen werden; auf den universitären Kontext bezieht sich die vorliegende Arbeit. Daher soll dieses Kapitel einen Einblick in die Motivationspsychologie und Emotionspsychologie und damit einen Überblick über Grundbegriffe und Konzepte geben, die im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet werden. Zusätzlich werden Auffassungen über Motivation im Rahmen der Pädagogischen Psychologie, die sich mit „der Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen befasst“ (Spinath 2018: 83f.; vgl. auch Müller 2006: 50), miteinbezogen.

Es soll hier also, wenn auch in einem kleineren Rahmen, stattfinden, was Heckhausen eine „Herkulesaufgabe“ nennt (2018: vi). Es sollen die „Forschungsfäden“ (Heckhausen 2018: vii) der verschiedenen Richtungen der Motivationspsychologie zusammengeführt werden, um eine Integration gemeinsamer Vorstellungen und Ideen zu ermöglichen (vgl. Heckhausen 2018:

⁶¹ Emotionen werden hierbei als der Motivation inhärent gesehen (vgl. Brandstätter/Otto 2009: 13).

vi).⁶² Daraus soll ein umfangreiches Bild über die verschiedenen Aspekte der Motivation entstehen, was einem grundlegenden Verständnis derselben dienen soll. Dabei wird ein breiter Querschnitt über die vorhandenen Theorien und Konzepte gegeben, um so viele Aspekte wie möglich abbilden zu können. Es sollen in weiterer Folge zunächst ähnliche Konzepte in der Motivationspsychologie gefunden und zusammengeführt werden, um die Verständlichkeit der grundlegenden Theorien zu verbessern und in weiterer Folge den Umgang damit zu erleichtern, wie Schiefele und Schaffner es fordern (vgl. 2015: 170) und wie Urhahne es bereits versucht hat (vgl. 2008). Eine solche Auseinandersetzung mit den Theorien und Konzepten der Motivation soll diese komplexen Ideen verständlich und adäquat für die Praxis anwendbar machen (vgl. auch Jones 2009: 272). Im Rahmen dieser Dissertation soll dies dazu dienen, Erkenntnisse der Motivationspsychologie, der Emotionspsychologie sowie der Pädagogischen Psychologie in die Interpretation der Auswirkungen von Schreibberatung implementieren zu können.

Die alltagssprachliche Entität Motivation als solche, die wir in uns selbst spüren und bei anderen wahrnehmen können, ist ein „hypothetisches Konstrukt“ (Rheinberg/Fries 2018: 570; vgl. auch Rheinberg 2009: 668; Dresel/Hall 2013: 59), um eigenes und fremdes Handeln⁶³ erklärbar zu machen (vgl. Rheinberg 2002: 16; Vollmeyer 2005: 10); Motivation wird so zu einem „Erklärungskonzept“ (Rheinberg 2004: 13). Tatsächlich gibt es *die* Motivation als solche streng genommen gar nicht, sondern „immer nur bestimmte Motivationsphänomene in bestimmten Kontexten“ (Rheinberg 2002: 17). Diese Phänomene sollen im Folgenden eingeführt und näher beschrieben werden.

4.1 Motivation als Produkt von Person und Situation⁶⁴

Wenn eine Person motiviert ist, bedeutet das, dass sie dazu *bewegt* wird, etwas zu tun (vgl. Ryan/Deci 2000: 54; Ryan 2012: 9): Die Bezeichnung ‚Motivation‘ geht auf den lateinischen Infinitiv ‚movere‘, auf Deutsch ‚bewegen‘, zurück (vgl. etwa Nathschläger 2012: 158). Motivation steht der aktiven Konnotation des Wortes ‚bewegen‘ entsprechend also immer im Zusammenhang mit Handlungen (vgl. Brandstätter et al. 2013: 3) – es geht darum, Handlungen

⁶² Dies nennt Jutta Heckhausen in ihrem Vorwort zur Publikation „Motivation und Handeln“ (Heckhausen/Heckhausen 2018) als Ziel des Buches. Auf den außergewöhnlich klaren Einblick in die Motivationstheorie, welchen dieses Werk darstellt, stützt sich die vorliegende Arbeit zum überwiegenden Teil.

⁶³ Handeln kann erklärt werden als „intentionales Verhalten“ (Bak 2019: 63).

⁶⁴ Vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 4.

und Verhalten so auszurichten, dass Dinge entweder realisiert oder vermieden werden können (vgl. Brandstätter et al. 2013: 4). Narziss Ach, ein bedeutender Willensforscher, fügt in seiner Definition noch den Faktor *Wille* hinzu, wenn er schreibt: „Die Motivation umfaßt die Gesamtheit derjenigen bewußten und unbewußten psychonomen Faktoren, auf Grund deren [sic] unser Wollen und Handeln zustande kommt“ (1935: 341). Unter bewussten psychonomen Faktoren versteht er etwa: „Tatbestände des bewußten Seelenlebens, wie Empfindungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Affekte, Willensregungen, Gedanken“ (Ach 1935: 341). Die unbewussten psychonomen Faktoren erklärt er mit Lust- und Triebempfinden (vgl. Ach 1935: 342). Analog zu diesen Faktoren können die primären (das heißt die körperlichen) und die sekundären (das heißt die seelischen) Grundbedürfnisse gesehen werden, wie Murray sie definiert (vgl. 1938: 76).

Aus den Grundbedürfnissen speisen sich die drei Grundrichtungen von Motivation beziehungsweise die drei Basismotive (Kuhl 2001: 603): Leistungsmotivation, Machtmotivation und Anschlussmotivation. Der Leistungsmotivation liegt der Wunsch, kompetent zu sein, zugrunde, und der Machtmotivation jener, Einfluss zu haben (vgl. Kuhl 2001: 603; Rheinberg/Fries 2018: 570). Die Anschlussmotivation zielt auf eine möglichst einträchtige Beziehung mit den Mitmenschen ab (vgl. Kuhl 2001: 603). Vor allem die Leistungsmotivation als Antrieb für Handlungen beschäftigte die Forschung für lange Zeit (vgl. Brandstätter et al. 2013: 5) – so bringt etwa McClelland das Leistungsmotiv in Verbindung mit dem ökonomischen Wachstum einer Gesellschaft (vgl. 1976: 36).

Im Allgemeinen können in der Motivationsforschung verschiedene Perspektiven ausgemacht werden (vgl. Franken 1998: 8; Mook 1987: 9), in deren Rahmen sich die Ausführungen dieses Kapitels implizit bewegen: Franken teilt diese Perspektiven ein in „instinct theories“, „drive/learning theories“, „need/personality theories“, „growth and mastery theories“, „humanistic theories“ und „cognitive theories“ (1998: 8). Es handelt sich dabei etwa um Vorstellungen, die Motivation mit evolutionären Gegebenheiten und Trieben erklären (instinct theories) (vgl. Franken 1998: 8-10), oder um Auffassungen, die Motivation auf die Erfüllung von Grundbedürfnissen zurückführen (need theories) – hierbei kann wiederum auf Murray (1938) und auf die Hierarchisierung der Bedürfnisse nach Maslow (1970) verwiesen werden (vgl. Franken 1998: 15-17). Im Hinblick auf die growth und mastery motivation theories wird der Wunsch danach, Fähigkeiten zu erlernen und zu verbessern, zum Antrieb (vgl. Franken 1998: 18), und die cognitive theories befassen sich unter anderem mit der Rolle von Zielen im Rahmen der Motivationstheorie (vgl. Franken 1998: 21).

Hier wird erneut die Vielschichtigkeit des Konzeptes *Motivation* deutlich und damit die Notwendigkeit, sich diesem in verschiedenen Disziplinen anzunähern (vgl. Gorr/Bauer 2018: VII)⁶⁵; die Motivationsforschung ist dementsprechend interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Ryan 2012: 3). So wird der Sammelbegriff ‚Motivation‘, dessen Komponenten die „aktivierende[n] Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2002: 17) gemeinsam haben, in der Forschung sowohl auf das Level (wieviel?) als auch auf die Orientierung (welche Art?) hin untersucht (vgl. Deci/Ryan 2000: 54; Uusberg et al. 2019: 162). Auf einer Meta-Ebene kann an dieser Stelle bereits unterschieden werden zwischen einer aktuellen Motivation in einem bestimmten Moment und einer habituellen Motivation, die wiederholt über einen bestimmten Zeitraum hinweg auftritt (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 154).

Heckhausen und Heckhausen fassen das Interesse der Motivationsforschung mit zwei Fragen zusammen: Wozu handelt der Mensch? Und: Wie handelt der Mensch? Die erste Frage dreht sich um die Zielsetzungen, die beim Handeln eine Rolle spielen, die zweite Frage beschäftigt sich mit der Umsetzung dieser Ziele (vgl. 2018: 2). Dies sind die beiden leitenden Fragen, unter welche sich die Ausführungen der folgenden Unterkapitel einordnen lassen – es ergeben sich verschiedene Formen der Motivation, die durch das Hervorrufen verschiedener (Lern-) Strategien Einfluss auf das Handeln und dessen Erfolg haben (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 154f.).

Ein Modell (vgl. Abbildung 2), welches das Konstrukt Motivation aufspaltet in die Zusammenhänge, in denen es wirkt (vgl. Witt 2011: 19), ist das Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie von Rheinberg und Vollmeyer (vgl. 2012) beziehungsweise Rheinberg (vgl. 2009), welches auch Bak (vgl. 2019: 62) aufgreift. In diesem Zusammenhang wird Motivation als „Produkt von Person und Situation“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 4; vgl. auch Dresel/Hall 2013: 59) erklärt und damit als Auslöser für Verhalten. Motivation wird somit *konstruiert* aus dem Zusammenspiel zwischen einer Person und ihrer Umwelt und den jeweils darin wirkenden Wertsystemen.

⁶⁵ Gorr und Bauer nennen hier explizit die Disziplinen „Psychologie, Neurobiologie, Soziologie und Philosophie“ (2018: VII).

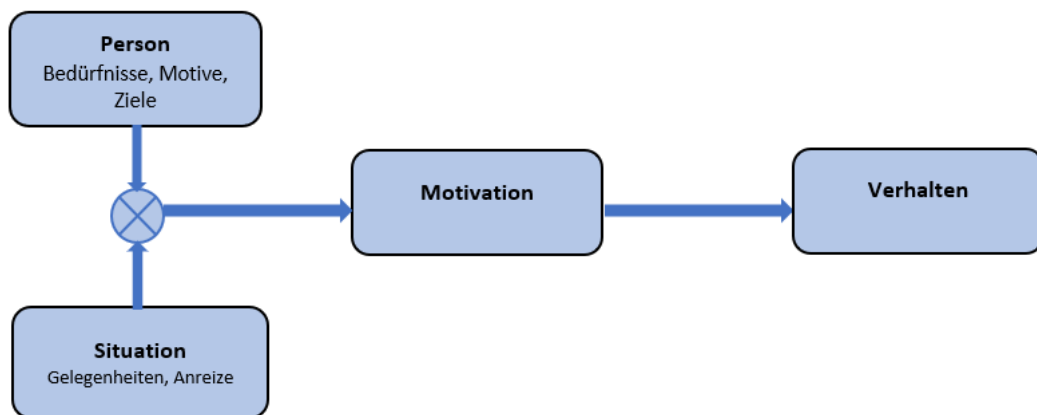


Abbildung 2: „Klassisches Motivationsmodell“ von Rheinberg und Vollmeyer; eigene Darstellung nach Bak (2019: 62; vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012: 70; vgl. auch Rheinberg 2009: 669).

Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Motivation einer Person wird demnach beeinflusst von verschiedenen Faktoren: von jenen, welche die Person selbst betreffen und von jenen, welche die Situation betreffen – das Zusammenspiel dieser Faktoren wird durch das Kreuz im Modell veranschaulicht (vgl. Rheinberg 2009: 669). Dazu kommen zusätzlich „die antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 4). Die Personenfaktoren beziehen sich sowohl auf universelle Bedürfnisse (die weiter oben bereits erwähnt wurden) als auch auf implizite und explizite Motive und auf Ziele (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 4).

Im Folgenden soll auf den Begriff ‚Motiv‘ näher eingegangen werden: Motive wirken sich auf die Steuerung des Verhaltens aus (vgl. Krug/Kuhl 2005: 167), indem sie in Verbindung mit den Anreizen einer Situation treten und diese regulieren – daraus entsteht Motivation (vgl. Bak 2019: 62). „Metaphorisch gesprochen machen Motive Vorschläge, welche Ziel- und Handlungsbereiche für die weitere Handlungssteuerung ins Auge gefaßt [sic] werden sollen“ (Kuhl 2001: 533). Motive sind „dispositionale Vorlieben“, mit denen Situationen bewertet werden (vgl. Bak 2019: 61). Implizite Motive sind dabei „früh in der Kindheit erlernte Präferenzen für bestimmte Anreize“ (Brandstätter et al. 2013: 68), während explizite Motive „etwas später in der Kindheit in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erlernt“ werden (Brandstätter et al. 2013: 68). Implizite Motive funktionieren affektbasiert und laufen weitestgehend unbewusst ab. Explizite Motive funktionieren bewusst über die Kognition (vgl. Brandstätter et al. 2013: 68), sie sind individuell gesetzte Ziele, die „dem Handeln Richtung und Erfolgskriterium verleihen und Anlass geben, motivationale Ressourcen zu versammeln

und gegen Ablenkungen zu schützen“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 4f.). Zu den expliziten Motiven gehören demnach auch Werte, die das Handeln leiten (vgl. Bak 2019: 138). Die expliziten Motive werden auch unter dem „motivationalen Selbstbild“ zusammengefasst (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 445).

Implizite Motive sind nur indirekt messbar (beispielsweise mit dem sogenannten TAT⁶⁶); explizite Motive können über die versprachlichte Selbstzuschreibung in Form eines „Selbstberichts“ gemessen werden (vgl. Brunstein 2018: 271; Bak 2019: 129). Die Frage nach einer tatsächlichen Anzahl und Abgrenzung von verschiedenen möglichen impliziten sowie expliziten Motivdispositionen ist nicht einfach zu beantworten (vgl. Scheffer/Heckhausen 2018: 50); die „big three“, die sich nicht weiter reduzieren lassen, sind jene oben bereits erwähnten Motive nach Leistung, Macht und Anschluss. Mit diesen Motiven hat sich die Forschung ausgiebig beschäftigt (vgl. Bak 2019: 132; Heckhausen/Heckhausen 2018: 5).

Die Situationsfaktoren im Rahmen des Modells in Abbildung 2 fassen intrinsische und extrinsische Anreize zusammen und machen „Verhaltensvariation[en] innerhalb einer Person“ möglich (Heckhausen/Heckhausen 2018: 6). Bei Motivation, die aus extrinsischen Anreizen entsteht, ist der „Beweggrund des Verhaltens außerhalb der eigentlichen Handlung“ zu sehen (Rheinberg 2002: 152), das bedeutet, dass die Motivation von einer Art „Aufforderung von außen“ herrührt (Deci/Ryan 1993: 225). Es geht dabei im Großen und Ganzen darum, „positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden“ (Schiefele/Streblow 2005: 41). Damit sind Belohnungen oder Lob beziehungsweise Bestrafungen oder andere negative Sanktionen gemeint. Im universitären Leistungskontext kann als typischer extrinsischer Anreiz beispielsweise das positive Bestehen einer Prüfung und damit der Erhalt eines Leistungsnachweises gesehen werden.

Im Gegensatz dazu ist die intrinsische Motivation eine „Motivationsform, bei der die Freude am Tun wie ‚von selbst‘ aus der Tätigkeit zu strömen scheint“ (Kuhl/Koole 2005: 110). Die Handlung wird aus eigenem Antrieb der handelnden Person (vgl. Rheinberg 2002: 152) von selbst weiter ausgeführt und benötigt keine externe Regulation (vgl. Deci/Ryan 1993: 225).

⁶⁶ Im Rahmen eines Thematischen Auffassungstests/Apperzeptionstest (TAT) bekommen die Proband*innen Bilder, auf denen Menschen in mehrdeutigen Situationen abgebildet sind, vorgelegt und schreiben beziehungsweise erzählen darüber fiktive Geschichten. Daraus lassen sich indirekt die jeweiligen impliziten Motive der Person ableiten (vgl. etwa Baumann et al. 2005: 782; Scheffer 2009: 32; Bak 2019: 136). Neuere Tests, die implizite Motive messen, sind das Multi-Motiv-Gitter (MMG) und der Operante Motivtest (OMT) (vgl. Scheffer 2009: 32).

Dabei spielen die Faktoren Neugier (vgl. Deci/Ryan 1993: 225), Interesse und Befriedigung (vgl. Ryan/Deci 2000: 56) sowie Spaß eine Rolle (vgl. Deci 1976: 23). Die Belohnung für die Tätigkeit liegt sozusagen in der Tätigkeit selbst (vgl. Deci 1976: 23). In diesem Zusammenhang steht das von Csikszentmihalyi begründete sogenannte Flow-Erleben als Ideal-Zustand beim Ausüben einer intrinsisch motivierten Tätigkeit (vgl. Csikszentmihalyi 1987; Jackson 2012: 127f.). Durch die Beschreibung des Flow kann somit implizit auf relevante Faktoren für die intrinsische Motivation geschlossen werden – Prenzel sieht den Flow als subjektivierte intrinsische Motivation (vgl. 1988: 57). Unter Flow wird ein „Zustand des reflexionsfreien gänzlichen Aufgehens in einer glatt laufenden Tätigkeit“ verstanden (Rheinberg 2002: 156). Dabei sind die „wahrgenommenen Handlungsanforderungen“ deckungsgleich mit den „wahrgenommenen Handlungsfähigkeiten“ (Prenzel 1988: 55) – daraus folgt ein autotelischer Zustand (vgl. Csikszentmihalyi/Massimini 1985: 127; Jackson 2012: 128). Flow ist ein Zustand optimaler Beanspruchung, in dem durch eindeutige Rückmeldung jederzeit klar ist, was zu tun ist. Die Konzentration passiert dabei wie automatisch, die Zeit scheint wie im Flug zu vergehen, und es stellt sich ein Gefühl der Kontrolle ein (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 439; Csikszentmihalyi 1978; Engeser/Vollmeyer 2005: 63; Jackson 2012: 128). Um den Flow zu erreichen, müssen Ablenkungen geringgehalten werden und die Tätigkeit so strukturiert sein, dass jederzeit die ideale Passung von Anforderung und eigener Fähigkeit gegeben ist. Außerdem bedarf es klarer Kriterien für die Evaluation der eigenen Leistung und adäquates Feedback, um die Evaluation durchzuführen. Schließlich sollten im Verlauf der Tätigkeit verschiedene Level an Herausforderungen durchlaufen werden, um durch die Passung von Anforderung und Fähigkeit den Flow aufrechtzuerhalten (vgl. Csikszentmihalyi 1978: 213; Csikszentmihalyi/Massimini 1985: 127). Es wird deutlich, dass das eigene Kompetenzerleben einen wichtigen Aspekt für die Entstehung des Flow-Erlebens darstellt (vgl. Schiefele/Streblow 2005: 50f.). Im Rahmen seiner Flow-Theorie sieht Csikszentmihalyi das Bewusstsein über den Erwerb von Fähigkeiten als größte intrinsische Belohnung (vgl. 1978: 211). Dementsprechend kann angenommen werden, dass sich das Flow-Erleben positiv auf die Leistung einer Person auswirkt, es sollte also in Kontexten, in denen Lernen eine Rolle spielt, gefördert werden (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993; Vollmeyer/Engeser 2005: 64).

Während das Flow-Erleben (sowohl in Retrospektive als auch in der jeweiligen Situation) mit der sogenannten Flow-Kurzskala (FKS) gemessen werden kann (vgl. etwa Rheinberg/Engeser 2018: 445), fällt die Unterscheidung zwischen der herkömmlichen Ausprägung der intrinsischen Motivation und extrinsischer Motivation nicht immer leicht (vgl. Deci/Ryan 1993:

226): Menschliches Verhalten ergibt sich nahezu immer aus einem Zusammenspiel der beiden Komponenten (vgl. Rheinberg 2002: 131; Schiefele/Streblow 2005: 41). Es zählt das Verhältnis, in welchem die beiden Motivationsformen auftreten (vgl. Schiefele et al. 2018: 310). Die beiden Formen müssen demnach zusammen in ihrer Wechselwirkung betrachtet und aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden: So spielt etwa auch die Vereinbarkeit der situativen Anreize mit den Motiven einer Person eine Rolle (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 6f.; Bak 2019: 61). In Bezug darauf sind im Handlungsverlauf sowohl die Intention als auch die Regulation von Bedeutung (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 7f.) – die sogenannte Volition bildet dabei die vermittelnde Instanz und bestimmt jene Handlungen, die tatsächlich realisiert werden sollen; so wird „geordnetes Handeln“ möglich (Heckhausen/Heckhausen 2018: 8).

Die oben genannten Aspekte werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels mit anderen Konzepten ergänzt und erweitert. Dabei soll eine logische Ordnung entstehen, um ausgewählte Konzepte der Motivationspsychologie auf die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Studie anwenden zu können und diese diesbezüglich zu interpretieren. Es soll unter anderem darum gehen, welche Aspekte der Motivations- und Emotionspsychologie in den subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen, welche die Ratsuchenden bezüglich der Situation ‚Schreibberatung‘ in den geführten Interviews beschreiben, wiedergefunden werden können.

Das in Abbildung 2 angeführte Motivations-Modell dient hierbei als anschauliche Zusammenführung der im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschriebenen Aspekte. Zunächst geht es um Konzepte innerhalb des Themenkomplexes ‚Motivation und Selbstkonzept‘. Dabei wird zunächst die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (vgl. etwa 1993) näher beschrieben, welche unter anderem das Zusammenspiel von extrinsischer und intrinsischer Motivation näher beleuchtet. Anschließend wird das Konzept der Selbstwirksamkeit eingeführt.

4.2 Motivation und Selbst

Die Motivation einer Person lässt sich stets mit Aspekten von deren Selbst und der eigenen Wahrnehmung desselben verbinden (vgl. Scheffer/Heckhausen 2018: 50). Eine wichtige Rolle spielt dabei das Selbstkonzept; es wird verstanden als

„kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt,

gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen.“
(Lohaus/Vierhaus 2019: 204)

Es umfasst demnach Persönlichkeitsmerkmale, die eine Person sich selbst kognitiv zuschreibt (vgl. Stiensmeier-Pelster/Otterpohl 2018: 573) – ob diese Merkmale tatsächlich zutreffen, ist im ersten Moment unerheblich (vgl. Dresel/Hall 2013: 82). Die persönlichen Fähigkeiten, die Lohaus und Vierhaus in obigem Zitat ansprechen, können auch im sogenannten Fähigkeitsselbstkonzept zusammengefasst werden. Dieses spielt in der Motivationsforschung, vor allem im Lehr- und Lernkontext, eine wichtige Rolle (vgl. Spinath 2018: 83f.) und entsteht sowohl aus dem Vergleich mit dem Umfeld der Person als auch aus dem Vergleich der Person mit sich selbst und ihren früheren Leistungen (vgl. Spinath 2018: 88f.). Erstere Vergleichssituation kann mit den sozialen Bezugsnormen, zweite mit den individuellen Bezugsnormen verknüpft werden (vgl. Rheinberg 2002: 184). Das Fähigkeitsselbstkonzept bestimmt die subjektive Bewertung der eigenen Fähigkeiten einer Person (vgl. Stiensmeier-Pelster/Otterpohl 2018: 573) und beeinflusst damit deren Einschätzung von Zielen und Aufgaben sowie deren Bewältigung und Umsetzung und wirkt sich auf ihren Leistungserfolg aus (vgl. Spinath 2018: 84, 98f.). Bezüglich der Motivation erweisen sich „moderately optimistic self-concepts“ als förderlich, „as they reflect self-confidence as well as the need to still master the academic content“ (Dresel/Hall 2013: 85f.).

Die Vorstellung des Selbstkonzeptes wird im Folgenden sowohl mit der Selbstbestimmungstheorie, Carver und Scheier (vgl. 2000: 285) folgend, als auch mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit, wie Zimmerman (vgl. 2000: 84) es tut, in Verbindung gebracht. Im Fall der Selbstbestimmungstheorie scheint dies sinnvoll zu sein, da nicht eindeutig feststellbar ist, ob die dabei wirkenden Faktoren tatsächlich vorhanden sind oder ob sie ‚nur‘ subjektiv wahrgenommen werden (vgl. Carver/Scheier 2000: 285). Auch die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit steht in enger Verbindung mit dem Selbstkonzept (vgl. Zimmerman 2000: 84), wie in Kapitel 4.2.2 gezeigt werden soll. Die Vorstellung um die Selbstwirksamkeit geht allerdings noch einen Schritt weiter und beinhaltet auch die Folgen einer Überzeugung hinsichtlich des Selbstkonzeptes, sie ist also sowohl vorausblickend als auch operativ (vgl. Luszczynska et al. 2005a: 81).

4.2.1 Die Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (englisch Self-Determination Theory oder SDT) beschäftigt sich mit der Entstehung von Motivation und mit dem daraus resultierenden Wohlbefinden – letzteres

hängt dabei von der Art der wirkenden Motivation, nicht von deren Menge ab. Deci und Ryan unterscheiden zunächst zwischen Amotivation, autonomer Motivation und kontrollierter Motivation (vgl. Deci/Ryan 2008: 182). Die Amotivation beschreibt „das Gefühl von Inkompetenz sowie die Überzeugung, nicht durch eigene Handlungen den aktuellen Zustand positiv beeinflussen zu können“ (Schiefele/Streblow 2005: 41; vgl. auch Deci/Ryan 2000: 237). Bei der autonomen Motivation wird aus freiem Willen, aus Freude am Tun und aus Interesse an der Sache gehandelt, während bei der kontrollierten Motivation der Anreiz von außen überwiegt. Die autonome Motivation ist im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie somit die bevorzugte Art von Motivation, da sie im Allgemeinen positivere Auswirkungen auf das Wohlbefinden hat als die kontrollierte Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993: 225; Deci/Ryan 2008: 182f.). Autonome Handlungen können entweder intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein – die beiden Anreize sind dabei keine Gegensätze, sondern befinden sich vielmehr auf einem Kontinuum (vgl. Deci/Ryan 1993: 226; Vallerand 2000: 312).

Mithilfe des aus Motivation erfolgenden Handelns tritt der Mensch in Wechselwirkung mit seiner Umwelt (vgl. Deci/Ryan 1993: 223; Witt 2011: 21). In diesem Zusammenhang wirken drei universell menschliche Bedürfnisse, die sich in ihren speziellen Ausprägungen allerdings von Individuum zu Individuum unterscheiden (vgl. Vallerand 2000: 316f.): Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind angeborene Bedürfnisse (vgl. Deci/Ryan 1993: 229; Vallerand 2000: 313). Erst wenn jedes dieser drei Bedürfnisse erfüllt ist, wird motiviertes Handeln möglich (vgl. Deci/Ryan 2000: 227). Es bedarf dafür also einer selbst gewählten Handlung, in der die eigene Kompetenz sichtbar werden kann und das Gefühl sozialer Zugehörigkeit besteht (vgl. Ryan/Deci 2000: 64; Krapp/Ryan 2002: 59, 72). Menschliches Handeln richtet sich danach, diese drei Bedürfnisse zu befriedigen; die Erfüllung der Bedürfnisse geht dabei mit positiven Emotionen und deren Nicht-Erfüllung geht mit negativen Emotionen einher. Diese Erfahrungen wirken sich auf die Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt aus (vgl. Skinner et al. 2014: 332): „Based on their history of experiences in particular settings, people construct views of themselves and the world in relation to these needs. Over time, these expectations come to shape their participation in these settings“ (Skinner et al. 2014: 332).

Der Selbstbestimmungstheorie geht es in weiterer Folge darum, zu beschreiben, wie Menschen zu selbstbestimmtem oder selbstintentionalem (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 428) Handeln finden. Selbstbestimmtes Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die handelnde Person ihre Handlungsverläufe selbst steuert und so ihre selbst gewählten Ziele verfolgt, ohne durch äußere

Einflüsse dazu gezwungen zu werden (vgl. Shogren et al. 2015: 252, 258; Wehmeyer 2004: 350). Selbstbestimmte Personen „act for themselves or are expressing themselves“ (Abbott 2000: 54). Im Rahmen der „Causal Agent Theory“⁶⁷ wird selbstbestimmtes Handeln daher mit dem Konzept *Agency*⁶⁸ in Verbindung gebracht (vgl. Shogren et al. 2015): Das Handeln ist autonom, wird durch die handelnde Person reguliert und unterliegt einem „action-control belief“ – die handelnde Person hat die Vorstellung, dass sie kontrollieren kann, was passiert (vgl. Shogren et al. 2015: 258f.). Vallerand entwickelt die Selbstbestimmungstheorie weiter und fügt drei Ebenen hinzu, welche die intrinsische und extrinsische Motivation und die Amotivation beeinflussen können (vgl. Schiefele/Streblow 2005: 48). Diese Einflussfaktoren befinden sich auf der globalen, auf der kontextuellen sowie auf der situativen Ebene (vgl. Vallerand 2000: 313; Brandstätter et al. 2013: 95): Die Faktoren auf der globalen Ebene beinhalten die Persönlichkeitsmerkmale sowie die Lebensausrichtung einer Person und die daraus resultierenden motivierenden Ausrichtungen. Die Faktoren auf der kontextuellen Ebene beziehen sich auf die innerhalb einer Domäne (beispielsweise Bildung oder Sport) wirkende Motivation. Die Faktoren auf der situativen Ebene schließlich beziehen sich auf die Motivation in einer bestimmten Situation und damit auf die einer bestimmten Tätigkeit entgegengebrachte Aufmerksamkeit (vgl. Vallerand 2000: 313f.).

Die Theorie der organismischen Integration bildet eine Subtheorie der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Schiefele/Streblow 2005: 45). Dabei geht es darum, „wie Personen Werte, Normen und Einstellungen [...] übernehmen und zunehmend in ihr Selbst integrieren“ (Schiefele/Streblow 2005: 45). Im Rahmen dieser prozessorientierten Theorie (vgl. Wigfield et al. 2012: 465) können auch ursprünglich „extrinsisch motivierte Handlungen in hohem Maße selbstbestimmt sein“ (Schiefele/Streblow 2005: 45; vgl. auch Ryan/Deci 2000: 65). Die Theorie der organismischen Integration teilt weitere Ausprägungen von Motivation in eine Taxonomie ein, welche die unterschiedlichen Grade an Autonomie und Selbstbestimmtheit der jeweils wirkenden Motivation widerspiegelt (vgl. Ryan/Deci 2000: 61). Demnach kann die extrinsische Verhaltensregulation wiederum in vier Typen oder Stufen (vgl. Krapp/Ryan 2002: 61) eingeteilt werden: externe Regulation, introjizierte Regulation, identifizierte Regulation und integrierte Regulation (vgl. Deci/Ryan 1993: 228; Deci/Ryan 2000: 236). Diese Typen

⁶⁷ Die Causal Agency Theory, die sich als Weiterführung der Selbstbestimmungstheorie versteht, beschäftigt sich mit der Entstehung und der näheren Beschreibung selbstbestimmten Handelns speziell im Bereich der Sonderpädagogik (vgl. Shogren et al. 2015: 261; Wehmeyer 2004: 350).

⁶⁸ *Agency* bezeichnet dabei „Handlungsbefähigung und psychologische[r] Autonomie“ (Wild/Walper 2015: 250).

„können einem Kontinuum mit den Endpunkten ‚heteronorme Kontrolle‘ und ‚Selbstbestimmung‘ zugeordnet werden“ (Deci/Ryan 1993: 227) und müssen nicht notwendigerweise alle durchlaufen werden (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 159).

Bei der externalen Regulation wirken externe Kontrollmechanismen wie der Erhalt einer Belohnung oder das Vermeiden einer Bestrafung (vgl. Deci/Ryan 2000: 236); es handelt sich also um intentionale Handlungen, die jedoch von außen gesteuert werden (vgl. Deci/Ryan 1993: 227). Als Beispiel nennen Deci und Ryan einen/eine Schüler*in, der/die für das Abitur lernt, weil seine/ihre Eltern es von ihm erwarten und ihn dementsprechend unter Druck setzen (vgl. Deci/Ryan 1993: 228).

Bei der introjizierten Regulation wirkt die Selbstzuschreibung der Konsequenzen einer Handlung; dies können beispielsweise Gefühle von Schuld oder Scham sein, wenn eine Tätigkeit nicht ausgeführt wird (vgl. Deci/Ryan 2000: 236). Um die Selbstachtung zu wahren, übt das Individuum inneren Druck aus (vgl. Deci/Ryan 1993: 227, 228), die somit absolvierte Handlung ist jedoch nicht selbstbestimmt und nicht Teil des Selbstkonzeptes (vgl. Deci/Ryan 2000: 236). Als Beispiel kann ein/eine Schüler*in dienen, der/die sich auf das Abitur vorbereitet, da er/sie sich sonst schlecht fühlen würde, weil alle seine/ihre Freund*innen sich auch auf das Abitur vorbereiten (vgl. Deci/Ryan 1993: 228).

Die identifizierte Regulation lässt das handelnde Individuum den Wert einer Handlung erkennen (vgl. Deci/Ryan 2000: 236); die Konsequenz einer Handlung beziehungsweise eines Verhaltens wird demnach wichtig für das Individuum, es identifiziert sich mit der Handlung (vgl. Deci/Ryan 1993: 228) und baut das Verhalten in sein Selbstkonzept ein. Daraus entsteht eine Verpflichtung dem Verhalten gegenüber (vgl. Deci/Ryan 2000: 236). Das Beispiel in diesem Zusammenhang ist ein/eine Schüler*in, der/die sich das Ziel gesetzt hat, zu studieren und sich deshalb auf das Abitur vorbereitet (vgl. Deci/Ryan 1993: 228).

Im Rahmen der integrierten Regulation erkennt das Individuum schließlich die Wichtigkeit und den Wert einer Handlung und integriert es gleichzeitig in sein Selbstkonzept und dessen verschiedene Aspekte (vgl. Deci/Ryan 2000: 236). Dabei handelt es sich also um jene Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmtheit (vgl. Deci/Ryan 1993), dennoch kann diese Motivation nicht als intrinsische bezeichnet werden (vgl. Deci/Ryan 2000: 237). Gemeinsam mit der intrinsischen Motivation bildet die integrierte Regulation allerdings die Basis für die Selbstbestimmungstheorie und somit für selbstbestimmtes Handeln (vgl. Deci/Ryan 1993: 228; Deci/Ryan 2000: 237).

Für eine gelungene Integration extrinsischer Motivation spielen erneut die drei vorhin genannten Grundbedürfnisse eine Rolle. Erstens beeinflusst die soziale Komponente das Individuum dahingehend, dass es Verhalten annimmt, welches von einer sozialen Gruppe als wertvoll erachtet wird (vgl. Ryan/Deci 2000: 64). Zweitens spielt die wahrgenommene Kompetenz eine Rolle: „Students will more likely adopt and internalize a goal if they understand it and have the relevant skills to succeed at it” (Ryan/Deci 2000: 64). In diesem Zusammenhang spielen die optimale Passung von Fähigkeiten und Anforderungen sowie adäquates Feedback eine Rolle (vgl. Ryan/Deci 2000: 64). Drittens ist die Förderung von Autonomie von Bedeutung:

„Controlling contexts may yield introjected regulation if they support competence and relatedness, but only autonomy supportive contexts will yield integrated self-regulation. To fully internalize regulation, and thus to become autonomous with respect to it, people must inwardly grasp its meaning and worth. It is these meanings that become internalized and integrated in environments that provide supports for the needs for competence, relatedness, and autonomy.” (Ryan/Deci 2000: 64)

Die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie vorgestellten Ideen und Konzepte lassen sich mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verbinden (vgl. Krapp/Ryan 2002: 72) – ein weiteres für die Motivation einer Person wichtiges Konzept, welches im Folgenden beschrieben werden soll.

4.2.2 Die Rolle der Selbstwirksamkeit für die Motivation

Die Vorstellung von Selbstwirksamkeit ist ein Konzept, das seinen Ausgangspunkt in der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura hat (vgl. Gist/Mitchell 1992: 184; Schwarzer/Jerusalem 2002: 35). Es ist für zahlreiche Praxissituationen bedeutsam (vgl. Gist/Mitchell 1992: 207), unter anderem für den Arbeitskontext (vgl. Gist/Mitchell 1992: 198) und für Lehr- und Lernkontexte (vgl. Zimmerman 2000: 82; Morisano 2013: 503; Spinath 2018: 83f.). Diese Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Leistungskontexte kommt von ihrer Nähe zur Motivation: Sie ist ein wichtiges „motivational construct“ (Gist/Mitchell 1992: 186), da sie Aussagen über das subjektive Empfinden einer Person hinsichtlich ihrer Leistung trifft. Die Selbstwirksamkeit basiert auf einem „self-assessment of all personal factors that can affect one’s performance” (Locke/Latham 2013: 11) und ist die „subjektive Gewissheit” (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35) darüber, dass die eigene Kompetenz dazu befähigt, schwierige oder unbekannte Aufgaben ausführen zu können und resilient gegen etwaig auftretende

Schwierigkeiten zu sein (vgl. Luszczynska et al. 2005a; Jerusalem 2002: 8). Die Selbstwirksamkeit kann als „Spezialfall von Optimismus“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 29) bezeichnet werden. Sie hängt zusammen mit der Kontrolle der eigenen Handlungen und der wahrgenommenen Agency (vgl. Scholz et al. 2002: 242) und beruht immer auf der subjektiven Wahrnehmung einer Person.

In diesem Zusammenhang soll kurz auf die Theorie der wahrgenommenen Kontrolle beziehungsweise Kontrollüberzeugungen („perceived control“) (vgl. Skinner 1995) eingegangen werden. Tatsächlich ist die Selbstwirksamkeit ein Konzept, das dieser Theorie angehört (vgl. Skinner 1995: 23), nicht selten wird dabei Kontrolle auch synonym mit Selbstwirksamkeit verwendet (vgl. Flammer/Nakamura 2002: 83). Die wahrgenommene Kontrolle, die auch als innere Kontrolle – im Gegensatz zur äußeren Kontrolle – (vgl. Wigfield et al. 2012: 464) bezeichnet werden kann, ist die Wahrnehmung, Ereignisse (wie Erfolge und Misserfolge) durch das eigene Handeln beeinflussen zu können (vgl. Skinner 1995: xvi; Flammer/Nakamura 2002: 83). Wer über wahrgenommene Kontrolle verfügt, ist weniger dazu geneigt, eine Handlung aufzugeben und ist insgesamt motivierter (vgl. Skinner 1995: 51). Wahrgenommene Kontrolle kann damit auch als Fortführung von selbstbestimmtem Handeln gesehen werden.

Die Selbstwirksamkeit macht sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar (vgl. Scholz et al. 2002: 243). Die generelle Selbstwirksamkeit bezieht sich auf alle Bereiche des Lebens einer Person und drückt „eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz“ aus (Schwarzer/Jerusalem 2002: 40).⁶⁹ Bei der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit handelt es sich um die Selbstwirksamkeit im Kontext einer Domäne, wie beispielsweise der Schule oder der Universität oder dem Sport (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 40). Die situationsspezifische Selbstwirksamkeit lässt sich auf konkrete Situationen zu einem bestimmten Zeitpunkt anwenden (vgl. Schwarzer/Jerusalem

⁶⁹ Zur Messung der generellen Selbstwirksamkeit bietet sich etwa der *General Perceived Self-Efficacy Scale* an. Hierfür werden folgende Aussagen mit Punkten von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau) bewertet: „1 I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough. 2 If someone opposes me, I can find the means and ways to get what I want. 3 I am certain that I can accomplish my goals. 4 I am confident that I could deal efficiently with unexpected events. 5 Thanks to my resourcefulness, I can handle unforeseen situations. 6 I can solve most problems if I invest the necessary effort. 7 I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities. 8 When I am confronted with a problem, I can find several solutions. 9 If I am in trouble, I can think of a good solution. 10 I can handle whatever comes my way“ (vgl. Scholz et al. 2002). Die Items dieser Skala können sowohl für die bereichsspezifische als auch für die situationsspezifische Selbstwirksamkeit angepasst werden.

2002: 39; Luszczynska et al. 2005b: 440), sie ist dementsprechend dynamisch (vgl. Gist/Mitchell 1992: 183f.). Im Rahmen dieser Dissertation sind vor allem die bereichsspezifische und die situationsspezifische Selbstwirksamkeit von Interesse, da die Wirkung von Schreibberatung sich sowohl allgemein auf das Schreiben im universitären Kontext als auch auf den Umgang mit einer spezifischen Schreibaufgabe bezieht. Die folgenden Ausführungen zur Selbstwirksamkeit lassen sich auf alle drei beschriebenen Ebenen anwenden.

Die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit einer Person wirkt sich auf verschiedene Aspekte von Handlungen aus. Zunächst wird durch das Level der Selbstwirksamkeit entschieden, ob eine Handlung überhaupt ausgeführt wird. Danach wird dadurch beeinflusst, wie und wie lange eine Handlung ausgeführt wird. Außerdem werden bei höherer subjektiver Selbstwirksamkeit höhere Ziele gesteckt (vgl. Scholz et al. 2002: 242) und die Intention, diese zu erfüllen wird durch die höhere Bereitschaft, Zeit in die Planung der Handlung zu investieren, gesteigert (vgl. Luszczynska et al. 2005b: 441). Selbstwirksamkeit hat demnach auch einen Einfluss auf die erfolgreiche Selbstregulation⁷⁰ (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42; Scholz et al. 2002: 242; Luszczynska et al. 2005b: 441). Des Weiteren erfolgt eine schnellere Erholung nach Misserfolgen (vgl. Luszczynska et al. 2005a: 81), nicht zuletzt durch die Bereitschaft zu effektiverem Problemlösen (vgl. Luszczynska et al. 2005b: 442). Zusätzlich sind selbstwirksame Personen eher dazu bereit, sich bei bestehenden Problemen Hilfe zu suchen (vgl. Williams/Takaku 2011: 2).

Zusammenfassend wirkt sich die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit also auf die wahrgenommene Motivation aus (vgl. Jerusalem 2002: 10): Je höher die Selbstwirksamkeit ist, desto höher ist die Motivation und desto wahrscheinlicher wird eine Handlung ausgeführt. Nicht außer Acht zu lassen sind hierbei allerdings auch die tatsächlichen Fähigkeiten, die für eine Handlung vonnöten sind – diese müssen bis zu einem bestimmten Grad vorhanden sein, um das erfolgreiche Ausführen der Handlung zu gewährleisten (vgl. Bandura 1977: 194).

Für die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit gibt es einige Einflussfaktoren, die Selbstwirksamkeit entstehen lassen oder erhöhen können – Bandura nennt diese Faktoren „Quellen von Selbstwirksamkeit“ (1977: 195; vgl. auch Usher/Pajares 2009: 94). Schwarzer und Jerusalem übersetzen diese folgendermaßen ins Deutsche: a) Eigene Erfahrungen von Erfolgen oder Misserfolgen, b) Beobachtung beziehungsweise Nachahmung oder Lernen am

⁷⁰ Die Rolle von Selbstregulation wird in Kapitel 4.3.1 beschrieben.

Modell, c) Verbale Überredung/Überzeugung beziehungsweise Ermutigung oder Selbstinstruktion, d) Gefühlsmäßige Erregung (vgl. 2002: 42; vgl. auch Bandura 1977: 195). Im Folgenden sollen diese „Quellen von Selbstwirksamkeit“ kurz beschrieben werden:

a) *Eigene Erfahrungen von Erfolgen oder Misserfolgen (Mastery Experiences):*

Die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit erhöht sich durch das Erfahren von Erfolgen, welche auf die eigene Kompetenz und auf die eigene Anstrengung zurückzuführen sind, während Misserfolge die Selbstwirksamkeit verringern (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42; vgl. auch Bandura 1977: 195).

b) *Beobachtung beziehungsweise Nachahmung oder Lernen am Modell (Vicarious Experiences):*

Durch das Teilen von Erfahrungen anderer, die etwa beschreiben, wie Schwierigkeiten überwunden wurden, wird die eigene Selbstwirksamkeit gestärkt. Besonders effektiv ist dies, wenn die Erfahrungen von einer Person stammen, die der zu instruierenden Person möglichst ähnlich ist (etwa in Alter und Geschlecht) (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.; vgl. auch Bandura 1977: 195).

c) *Verbale Überredung/Überzeugung beziehungsweise Ermutigung oder Selbstinstruktion (Verbal Persuasion):*

Durch die verbale Überredung/Überzeugung wird der zu instruierenden Person Vertrauen in sich selbst eingeflößt. Besonders wirksam ist dies, wenn die Ermutigung von einer Person kommt, der Autorität zugeschrieben wird. Schwarzer und Jerusalem nennen als optimale Ressource die Methode des Coachings (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 44; vgl. auch Bandura 1977: 195).

d) *Gefühlsmäßige Erregung (Emotional Arousal):*

Die gefühlsmäßige Erregung bezieht sich auf die Attribution einer Handlung mit negativen oder positiven Gefühlen (zur Attribution vgl. etwa Weiner 1985). Um Selbstwirksamkeit zu etablieren ist eine Konnotation einer auszuführenden Handlung mit positiven Gefühlen beziehungsweise der Erwerb zur Kontrolle emotional schwieriger Situationen vorteilhaft (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45; vgl. auch Bandura 1977: 195).

Aus diesen Faktoren entsteht unter der Analyse der Aufgabe und dem Abgleich der eigenen Fähigkeiten mit den für die Aufgabe nötigen Fähigkeiten also die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit. Darauf folgt das Abschätzen der Konsequenz der Handlung und schließlich die Handlung selbst. Anschließend erfolgt idealerweise Feedback von außen (vgl. Gist/Mitchell

1992: 189). Je mehr Übung eine Person im Rahmen einer Tätigkeit hat, desto routinierter läuft dieser Prozess ab (vgl. Gist/Mitchell 1992: 191). Weitere Determinanten für die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit geben Gist und Mitchell: Hierunter fallen etwa die Komplexität der Aufgabe und deren Teilschritte sowie die dafür benötigten Ressourcen. Des Weiteren nennen sie unter anderem die Fähigkeiten einer Person, ihr Wissen und ihre Kompetenz sowie ihre Prioritäten, ihre Ziele, ihr Interesse und ihre Laune (vgl. 1992: 197).

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Quellen von Selbstwirksamkeit lassen sich weitere (explizite) Strategien und Maßnahmen zur Stärkung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit nennen. Zunächst bietet es sich an, die Komplexität einer vorliegenden Situation zu verringern, indem zusätzliche Information für deren Bewältigung bereitgestellt wird. Dadurch kann sich das Verständnis für eine Aufgabe erhöhen – als Beispiele hierfür können Mentoring und Beratung gesehen werden (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203). Dabei kann das Festhalten von „Nahzielen“, das heißt von kleinschrittigeren Zielen, helfen (vgl. Schwarzer/Jerusalem). Außerdem empfiehlt sich die Vermittlung von Meta-Kompetenzen und „Bewältigungsstrategien“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 47), wie Zeit- und Selbstmanagement (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203; Schwarzer/Jerusalem 2002: 47). Um das Verständnis für eine Aufgabe zu vertiefen, sollte zusätzlich Raum für das Einüben einer Tätigkeit (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203) und regelmäßiges Feedback gegeben werden (vgl. Gist/Mitchell 1992: 207). Auch „die laute Verbalisierung der Lösungsschritte bei der Bearbeitung der Aufgabe“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 48) kann Unterstützung bieten.

Die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit bestimmt, wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich, nicht allein die wahrgenommene Motivation, sondern wirkt im gesamten Spektrum der Aspekte und Faktoren, die beim Ausführen einer Handlung eine Rolle spielen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 48ff.). Kapitel 4.3 beschäftigt sich mit weiteren dieser Aspekte und beleuchtet zusätzliche Faktoren, die im Hinblick auf die Motivation einer Person deren Handeln beeinflussen.

4.3 Von der Motivation zum Handeln: Modelle, Konzepte und Faktoren

Das folgende Kapitel beschäftigt sich genauer mit den während einer Handlung wirkenden Regulationsfaktoren und weiteren einwirkenden Aspekten. So soll zunächst das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 8) vorgestellt werden. Danach wird auf die motivationale Kompetenz als wichtige Kraft innerhalb des

Handlungsverlaufes eingegangen. Schließlich wird die Rolle von Zielen und die Rolle von Interesse genauer beleuchtet.

4.3.1 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen – Motivation, Volition und Selbstregulation

Die Motivation einer Person allein ist nicht ausschlaggebend für die Ausführung einer Handlung. Vielmehr benötigt es dafür auch eine Regulation der Handlung (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 8). Zusammen mit der Motivation entsteht aus diesen Handlungskontrollstrategien die eigentliche Handlung (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 356). In diesem Zusammenhang spielt die Volition eine bedeutsame Rolle und damit jene willentlichen Prozesse, die bewirken, dass und wie die durch motivationale Prozesse gesetzten Ziele umgesetzt werden (vgl. Locke/Latham 2013: 3; Achtziger/Gollwitzer 2018: 361). Aus der Erforschung dieser volitionalen Prozesse – aus der „handlungsorientierten Volitionsforschung“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 8) – entstand das Rubikon-Modell der Handlungsphasen, das „die verschiedenen Funktionen volitionaler Prozesse in der Sequenz des Handlungsverlaufs verortet“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 8). Das Modell beschäftigt sich dabei mit der Auswahl der Ziele einer Person und deren Realisierung durch das Fassen von Plänen für die Handlung und die Umsetzung dieser Pläne. Abschließend werden die stattgefundenen Prozesse bewertet (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 356). Das Rubikon-Modell fasst also sowohl die motivationalen und die volitionalen als auch die selbstbewertenden Teilprozesse der Handlungssteuerung zusammen (vgl. Spinath 2005: 205). Abbildung 3 vereint das Rubikon-Modell mit einem weiteren – Abbildung 2 ähnlichen – Überblicksmodell zur Motivation (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 8):

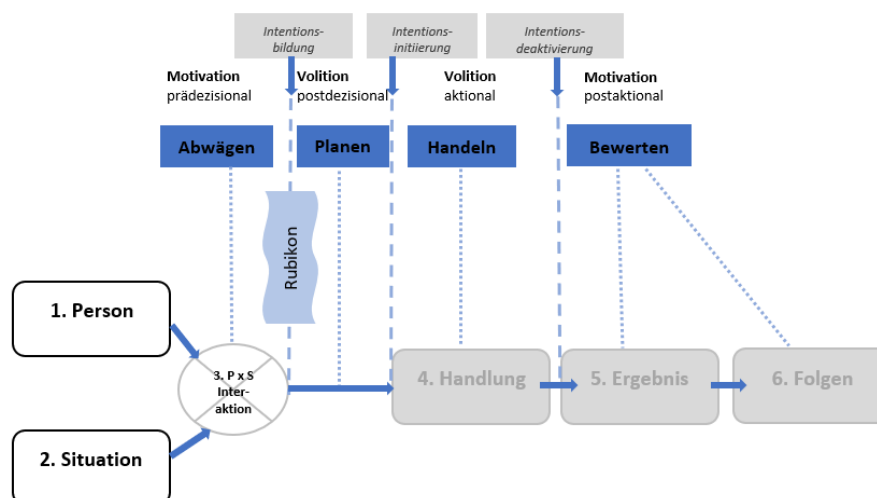


Abbildung 3: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen; eigene, um die Bezeichnung „Rubikon“ ergänzte Darstellung nach Heckhausen und Heckhausen (2018: 8).

Das Modell bezeichnet vier zentrale Phasen einer Handlung: Abwägen, Planen, Handeln und Bewerten (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 356). Zwischen diesen Phasen vermitteln sowohl motivationale als auch volitionale Prozesse, welche drei wichtige Übergänge innerhalb der Handlung orchestrieren (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 8; Achtziger/Gollwitzer 2018: 356): Der erste Übergang, die Intentionsbildung, bezeichnet den Wechsel von der prädeziSIONalen Phase zur postdeziSIONalen beziehungsweise präaktionalen Phase. Hier wird durch das Abwägen von Wünschen zusammen mit möglichen Handlungsergebnissen ein Ziel gesetzt, das die handelnde Person im Folgenden erreichen möchte. Man spricht vom „Rubikon“, der überschritten wird, indem aus einem Wunsch ein Ziel formuliert wird (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 359; Heckhausen/Heckhausen 2018: 8). Der zweite Übergang, die Intentionsinitiierung, erfolgt zwischen der postdeziSIONalen und der aktionalen Phase. In der postdeziSIONalen Phase werden Pläne entwickelt, um die in der vorherigen Phase gesetzten verbindlichen Ziele durch routinierte oder durch neu zu erlernende Tätigkeiten zu verwirklichen (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 359f.). Durch die Initiierung der Handlung wird die aktionale Phase eingeleitet, in welcher eine handelnde Person versucht, die am Ende der prädeziSIONalen Phase gefassten Ziele umzusetzen (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 360). Von der aktionalen Phase wiederum erfolgt ein Übergang – die Intentionsdeaktivierung – in die postaktionale Phase und damit ein Übergang in die Phase der Bewertung der vorgenommenen Handlung. Wurde das gesetzte Ziel zur Zufriedenheit der handelnden Person erreicht, wird es deaktiviert. Ist die handelnde Person mit dem Ergebnis der Handlung nicht zufrieden, wird entweder der Anspruch gesenkt und damit das Ziel als erreicht definiert oder es wird eine neue Handlung geplant, die zum Erreichen des noch nicht erreichten Zieles beiträgt (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 361).

Aus dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen wird also ersichtlich, dass die Steuerung beziehungsweise die Regulation einer Handlung von großer Bedeutung ist – Bandura sieht diese Regulation als Basis zweckmäßigen Handelns („purposeful action“) (Bandura 1991: 248). Im Speziellen ist die kompetente Selbstregulation für das Lernen und Studieren – und dementsprechend auch für das (wissenschaftliche) Schreiben (siehe Kapitel 2) – eine wichtige Voraussetzung (vgl. Landmann et al. 2015: 63). Im Folgenden sollen verschiedene Modelle, die sich der Selbstregulation widmen, beschrieben werden.

Spinath entwickelt in Anlehnung an das Handlungsphasenmodell ein „Prozessmodell der Handlungssteuerung“ (Spinath 2005: 206). Dieses teilt sie in drei Phasen ein, die zyklisch ablaufen: In der ersten Phase, dem „Richtung finden“, wirkt Motivation und somit wirken „emotionale und kognitive Prozesse, die Erleben und Verhalten Richtung und Intensität geben“

(Spinath 2005: 206). Die zweite Phase, „Kurs kontrollieren“, wirkt mithilfe der Volition, indem Handlungen durchgeführt werden, die zum Ziel führen, beziehungsweise indem die Handlungen nachjustiert werden (vgl. Spinath 2005: 206). In der dritten Phase, der „Selbstbewertung“, finden wieder kognitive Prozesse statt, die die handelnde Person und ihre Leistung im Rahmen der Handlung bewerten „und zukünftiges Erleben und Verhalten beeinflussen“ (Spinath 2005: 206).

Kuhl unterscheidet zwischen zwei Formen der Handlungssteuerung durch den Willen: *Selbstregulation* und *Selbstkontrolle* (vgl. Kuhl 2018: 401; vgl. auch Jorke 2007: 6). Die Selbstregulation ist dabei eine „unbewusste[n] Form des Willens“ (Kuhl 2018: 401), bei der interne und externe Reize (wie etwa Gefühle, Motive, Werte und Erfahrungen) innerhalb einer Person wie von selbst in demokratischen Austausch gehen, um schließlich eine Handlung umzusetzen (vgl. Kuhl 2018: 401; Witt 2011: 29). Bei der Selbstkontrolle hingegen werden bewusst jene Reize ignoriert, die nicht zur Umsetzung eines vorher festgelegten Zieles führen würden. In dieser „inneren Diktatur“ entscheiden jene Stimmen, die zur Erreichung des Zieles führen. Die Selbstkontrolle wird dann eingesetzt, „wenn ein Ziel unter inneren und äußeren Widerständen erreicht werden muss“ (Jorke 2007: 6; vgl. auch Kuhl 1996: 702). Dabei werden Ablenkungen missachtet und die handelnde Person selbst wird vom Subjekt zum Objekt des Handelns (vgl. Kuhl 2018: 401; Witt 2011: 29).

Oftmals wurde der Wille lediglich auf den Modus der Selbstkontrolle reduziert, da die unbewussten Vorgänge im Rahmen der Selbstregulation schwieriger zugänglich sind (vgl. Kuhl 2018: 402). Vorteilhafter und erstrebenswerter für die Motivation scheint allerdings die Selbstregulation zu sein: Hier überwiegen positive Affekte, im Gegensatz zu den negativen Affekten, welche die Selbstkontrolle begleiten (vgl. Kuhl 1996; Kuhl 2018: 402). Außerdem scheint durch die Selbstregulation das Bedürfnis nach Autonomie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie mehr befriedigt zu sein, da die handelnde Person selbst die Agency über ihr Tun innehat.

Aufbauend auf Banduras Modell der Selbstregulation (vgl. 1991) stellt Nerdinger ein weiteres Modell der Selbstregulation vor (vgl. 2014: 749; Witt 2011: 32). Dieses Modell besteht aus „drei aufeinanderfolgenden, selbstreferenziellen Prozessen der Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion“ (Nerdinger 2014: 749). In der Phase der Selbstbeobachtung schätzt die handelnde Person sich, ihr Verhalten und dessen Wirkung nach außen ein und setzt sich infolge dieser Einschätzung Ziele, die ihrem subjektiven

(Fähigkeits-)Selbstkonzept entsprechen. Gerade in dieser Phase betont Nerdinger die Relevanz von Feedback von außen, um die Selbstbeobachtung im fachlichen und sozialen Bereich zu ergänzen (vgl. Nerdinger 2014: 750; Witt 2011: 33). Die Phase der Selbstbewertung dient der handelnden Person dazu, das Ergebnis aus der Phase der Selbstbeobachtung mit „persönlichen Standards oder Zielen“ zu vergleichen (Nerdinger 2014: 751). Erstere setzen den Maßstab für das eigene Verhalten (vgl. Nerdinger 2014: 751). Auf die Phase der Selbstbewertung folgt die Phase der Selbstreaktionen, in der sich die handelnde Person entweder belohnt oder bestraft. Belohnungen können entweder materiell (eine Pause machen, eine Tasse Kaffee trinken), affektiv (positive Gefühle), oder kognitiv (Selbstwirksamkeitserleben) sein (vgl. Nerdinger 2014: 751).

So ist die Selbstregulation eng verbunden mit dem Konzept der *Selbstwirksamkeit* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 37). Schwarzer und Jerusalem nennen in diesem Zusammenhang die sogenannte „Überzeugung eigener Widerstandskompetenzen“ (2002: 37). Diese Überzeugung wird unterstützt durch drei Strategien. Schwarzer und Jerusalem definieren diese mithilfe des folgenden Beispiels:

„Das Regulationsprinzip lässt sich gut am Beispiel der Vorbereitung auf eine schwierige Prüfung veranschaulichen. Wenn sich ein Schüler [/eine Schülerin; M.M.] auf das Abitur vorbereiten und intensiv lernen möchte, sich aber dem Druck seiner/ihrer Freunde [/Freundinnen; M.M.] ausgesetzt sieht, die ihn [/sie; M.M.] zum gemeinsamen Surfen im Internet oder Besuchen von Parties auffordern, benötigt er [/sie; M.M.] ein gewisses Maß an Überzeugung eigener Widerstandskompetenzen (resistance self-efficacy), um diesen Versuchungen nicht nachzugeben. Will er [/sie; M.M.] konsequent und zielführend lernen, muss er [/sie; M.M.] zusätzlich kompetente Strategien wie etwa Zeitmanagement, Arbeitstechniken etc. entwickeln (action self-efficacy), sich gegen Rückfall abschirmen (coping self-efficacy), und sollte es doch einmal zu einem Ausrutscher kommen (Surfen oder Parties statt lernen), muss er [/sie; M.M.] davon überzeugt sein, sich davon wieder auf Grund eigener Kraft erholen zu können und zu konsequentem Lernverhalten zurückzufinden (recovery self-efficacy).“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 37)

Die Selbstwirksamkeit beeinflusst also die Selbstregulation „unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person“ (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 37). Neben der subjektiv wahrgenommenen Selbstwirksamkeit gibt es noch weitere „interindividuelle Unterschiede in der Kompetenz bei der Orchestrierung der volitionalen und motivationalen Selbststeuerung“ (Heckhausen/Heckhausen 2018: 9). Hierbei ist ein wichtiges Konzept die sogenannte

motivationale Kompetenz, die im folgenden Kapitel, zusammen mit anderen für die Handlungssteuerung relevanten Kompetenzen, beschrieben werden soll.

4.3.2 Motivationale und volitionale Kompetenzen sowie Selbstbewertungskompetenzen in der Handlungssteuerung

Im Rahmen der Selbstregulation wirken sowohl kognitive und metakognitive als auch motivationale Strategien (vgl. Spinath 2005: 4; Wolters 2003). Dabei liegt die Vorstellung nahe, dass es sich bei der Motivation um eine Kompetenz oder eine Meta-Kompetenz handelt (vgl. Spinath 2005: 204f.); sie ist „teils Voraussetzung, teils Folge der Schlüsselkompetenzen in Situationen mit Anforderungscharakter“ (Lange 2009: 21). In diesem Zusammenhang führt Rheinberg das Konzept der motivationalen Kompetenz ein, welches diese Vorstellungen von Motivation in der Handlungssteuerung bündelt. Motivationale Kompetenz definiert er als „die Fähigkeit, aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird“ (Rheinberg 2002: 179). Von einem ähnlichen Konzept sprechen Skinner et al.: der motivationalen Resilienz („motivational resilience“) (2014: 331):

„[T]he process of motivational resilience includes the quality and intensity of students‘ ongoing engagement as well as what happens to their engagement when they run into trouble: how they react and cope, and how they can maintain or recover their forward momentum so they can re-engage with challenging academic tasks.“ (Skinner et al. 2014: 331)

Nach dieser Definition können die beiden Konzepte als synonym angesehen werden. Grundlegend für die motivationale Kompetenz ist zunächst die Kenntnis über eigene „Abneigungen und Präferenzen, Stärken und Schwächen“ (Spinath 2005: 207), also die Kenntnis über die eigenen impliziten Motive (vgl. Rheinberg 2002: 200) und zusätzlich dazu die Kongruenz dieser mit dem motivationalen Selbstbild (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 445). Dazu kommt die Fähigkeit, Situationen und Tätigkeiten in Bezug auf ihren „Anreizgehalt“ (Spinath 2005: 207) adäquat evaluieren zu können und gegebenenfalls die Aufgabe und deren Anreize mit den eigenen Vorlieben zu harmonisieren (vgl. Rheinberg 2002: 200; Spinath 2005: 207). Als weitere Komponente „gilt das Wissen, wie man sein eigenes Leistungshandeln durch richtige Zielsetzung und Situationsgestaltung effizient und freudvoll realisieren kann“ (Rheinberg/Engeser 2018: 445). Nach Skinner et al. führt eine hohe motivationale Resilienz nicht nur dazu, dass Situationen, in welchen Leistungen erforderlich sind, Schwierigkeiten zum Trotz angenehm gestaltet werden können. Sie führt außerdem dazu, dass Personen adäquatere Bewältigungsstrategien anwenden, wie beispielweise Hilfe zu suchen und in Anspruch zu

nehmen (vgl. 2014: 335). Als ideale Folge der auf diese Weise wirkenden motivationalen Kompetenz kann der Flow-Zustand gesehen werden (vgl. Spinath 2005: 206).

Spinath bringt die motivationale Kompetenz außerdem in Zusammenhang mit selbstbestimmtem Handeln: „Die Person ist im Sinne des Konstrukts motivationsbezogener Kompetenzen ein aktiv handelndes Subjekt, das sich zu einem gewissen Grad von seinen Dispositionen lösen, sich darüber hinwegsetzen kann“ (Spinath 2005: 205). Die handelnde Person entscheidet demnach selbst darüber, inwiefern sie motivationale Kompetenzen erwerben, beziehungsweise anwenden will. Dies impliziert, dass Motivation und mit ihr die motivationale Kompetenz nicht nur ein Charaktermerkmal, sondern auch erlernbar ist (vgl. Spinath 2005: 205).

Im alltäglichen Handeln sind motivationale Kompetenzen für die effektive Selbststeuerung allerdings nicht genug; es werden außerdem, wie auch schon das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Abbildung 3) gezeigt hat, noch volitionale Kompetenzen benötigt (vgl. Rheinberg 2002: 201). Volitionale Prozesse zeichnen sich durch „klare Zielvorstellungen sowie zugehörige Planungs- und Kontrollstrategien“ (Spinath 2005: 207) aus. Volitionale Kompetenzen beinhalten dementsprechend die Kenntnis über jene gedanklichen Muster („Kognitionen“) und Tätigkeiten, welche diese Zielvorstellungen umsetzbar machen, und die Anwendung dafür geeigneter Strategien (vgl. Spinath 2005: 207).

Außerdem nennt Spinath die Selbstbewertungskompetenz, die auch die generelle Wahrnehmung der Motivation einer Person beeinflussen kann (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 7). Bei der Selbstbewertungskompetenz geht es darum, zu erkennen, wie wichtig die emotionalen Konsequenzen einer selbst ausgeführten Handlung, und damit die Einschätzung der eigenen Leistung, sind: Eine möglichst angemessene Wahrnehmung der eigenen Leistung nach Abschluss einer Handlung wirkt sich positiv auf die Selbstbewertung aus. Im Fall eines Erfolges kann als positives Beispiel die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und Stolz genannt werden. Im Fall eines Misserfolges ist es von Bedeutung, dass dieser auf geeignete Art und Weise interpretiert und eingeordnet wird, damit er keine negative Auswirkung auf das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person hat. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch, ob die handelnde Person sich auf die individuelle oder auf die soziale Bezugsnorm beruft (vgl. Spinath 2005: 207f.).

Oben wurde bereits des Öfteren von Zielen gesprochen, ohne näher zu erörtern, welche Rolle diese im Speziellen für die Motivation spielen. Dies soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet

werden, und zwar vor allem auf der Basis der Goal-Setting-Theory nach Locke und Latham (vgl. 1984), die sich mit Zielen und deren Auswirkung auf die Motivation vor allem im Arbeitskontext auseinandersetzen (vgl. Locke/Latham 2002: 714).

4.3.3 Ziele und Motivation

„Menschliche Motivation wäre ohne die antreibende und Richtung gebende Funktion von Zielen kaum vorstellbar“, schreiben Kuhl und Koole (2005: 109) und betonen damit die Bedeutung von Zielen als primäre Quelle für die Motivation eines Menschen (vgl. Locke/Latham 2013: 4; vgl. Mook 1987: 487). Ein Ziel kann dabei definiert werden als „the object or aim of an action“ (Locke/Latham 2013: 4), welches das Handeln eines Individuums hin zu einem wünschenswerten Ergebnis in der nahen Zukunft (proximales Ziel) oder in der fernen Zukunft (distales Ziel) formt (vgl. Brandstätter/Hennecke 2018: 332; Nerdinger 2014: 741). Es kann im Allgemeinen unterschieden werden zwischen Annäherungszielen – hier liegt der Fokus auf dem Erreichen eines bestimmten Ergebnisses – und Vermeidungszielen – dabei geht es darum, ein bestimmtes Ergebnis zu vermeiden (vgl. Nerdinger 2014: 740).

„Menschliches Handeln ist zielgerichtet“, schreiben Schmidt und Kleinbeck (1999: 291). Ziele sind dementsprechend richtungsweisend und geben Energie und Durchhaltevermögen für das Handeln; sie motivieren zur Entwicklung geeigneter Strategien, um eine Handlung durchzuführen und ein Ziel erreichen zu können. Damit wirken sie sich auf die Handlungsregulation aus (vgl. Locke/Latham 2002: 706f.; Locke/Latham 1984: 26; Schmidt/Kleinbeck 1999: 291) – durch ihre handlungsweisende Qualität machen sie Handlungsregulation überhaupt erst notwendig (vgl. Brandstätter/Hennecke 2018). Des Weiteren stellen Ziele sowohl die Basis für die Reflexion von Handlungen auf dem Weg zum Erreichen eines Ziels und somit die Basis für die Korrektur oder Weiterführung verwendeter Strategien als auch die Basis für die Bewertung der Ergebnisse einer Handlung dar (vgl. Nerdinger 2014: 730; Harris/Graham 1992: 94).

Im Rahmen ihrer Theorie der Zielsetzung („Goal-Setting-Theory“) nennen Locke und Latham verschiedene Wirkmechanismen, die dazu beitragen, dass ein Ziel erreicht wird, und die beeinflussen, auf welche Art und Weise dies geschieht, sowie Moderatoren, die zwischen diesem Ziel und der Leistung eines Individuums vermitteln (vgl. Locke/Latham 2013: 6). Ein Ziel kann dabei näher durch seine Schwierigkeit und seine Spezifität bestimmt werden (vgl. Locke/Latham 2002: 714; Nerdinger 2014: 743). Im Rahmen der Wirkmechanismen ist zunächst die *Richtung* („direction“) des Handelns auf ein Ziel hin bedeutsam, indem die

Aufmerksamkeit gesteuert wird. Weiters spielt die *Anstrengung* („effort“) eine Rolle, die von der Schwierigkeit eines zu erreichenden Zieles abhängt. Hierbei ist auch die *Ausdauer* („persistence“) von Bedeutung, mit der Handlungen verfolgt werden. Durch Ziele werden altbewährte, an eine neue Situation angepasste oder neu entwickelte *Pläne und Strategien* („knowledge/task strategy“) angewendet, um die Handlung voranzutreiben (vgl. Nerdinger 2014: 745f.; Locke/Latham 2002: 707, 714; Locke/Latham 2013: 6).

Bei den zwischen Leistung und Zielen vermittelnden Moderatoren können zunächst die *Persönlichkeit*, die tatsächlichen *Fähigkeiten und Kompetenzen* („ability“) der handelnden Person und die *Komplexität der jeweiligen Aufgabe* („task complexity“) genannt werden. Eine wichtige Rolle dabei spielen *Hindernisse und Ressourcen der Situation* und *Feedback* von außen. Zusätzliche wichtige Moderatoren sind die *Zielbindung* („goal commitment“) und die *Selbstwirksamkeit* einer Person – je höher die Selbstwirksamkeit ist, desto höher werden Ziele gesteckt (vgl. Scholz et al. 2002: 242; Locke/Latham 2002: 714; Locke/Latham 2013: 6-9; Nerdinger 2014: 744f.). Zusammengefasst werden diese Mechanismen und Moderatoren und ihr Zusammenwirken etwa im Rahmen eines Modelles bei Locke und Latham (vgl. 2002: 743) und bei Nerdinger (vgl. 2014: 714).

Als Quintessenz der Theorie der Zielsetzung ergeben sich zwei grundlegende Aussagen über Ziele: Herausfordernde Ziele führen zusammen mit konkreten Zielen zu einer besseren Leistung als unkonkrete, leicht erreichbare Ziele (vgl. Locke/Latham 2002: 705f.; Nerdinger 2014: 742). Bei welchen Zielen es sich um herausfordernde Ziele handelt, ist dabei individuell unterschiedlich (vgl. Locke/Latham 2013: 5). Ein weiterer Faktor im Zusammenhang mit Motivation, der oft in der Literatur besprochen wird, ist der Faktor Interesse (vgl. Renninger/Su 2012). Dieser soll im folgenden Unterkapitel beschrieben und in den Komplex Motivation eingeordnet werden.

4.3.4 Interesse als Faktor für die Motivation

Seit den 1980er Jahren hat das Konzept Interesse für die Motivationspsychologie wieder Bedeutung erlangt, nachdem es zuvor längere Zeit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Motivation vernachlässigt wurde. Dieses Umdenken kam dadurch zustande, dass menschliche Motivation wieder in Bezug auf ihre „Inhalts- und Gegenstandsspezifität“ untersucht werden sollte (vgl. Krapp 2009: 52). Das Konzept Interesse ist dabei besonders bedeutsam für die Pädagogische Psychologie. Interesse – als ‚Dazwischen-Sein‘ (lat. inter esse) (vgl. Krapp 2009: 52) – spielt sich im Austausch zwischen dem Menschen

und seiner Umwelt ab (vgl. Krapp 1992a: 304). Eine Interessenshandlung hat drei mögliche Komponenten: eine *Person*, die sich mit ihren Wahrnehmungen und Handlungen in einem bestimmten *Kontext* beziehungsweise in einer bestimmten gesellschaftlichen *Situation* einem *Gegenstand* annähert (vgl. Krapp 1992a: 308). Der Gegenstand kann dabei ein tatsächlicher realer Gegenstand sein (zum Beispiel Schallplatten), er kann eine Tätigkeit oder eine andere Auseinandersetzungsform sein (zum Beispiel Schreiben, Schifahren), und es können Themen (zum Beispiel Kunstgeschichte) sein (vgl. Krapp 1992a: 318f.).

Interesse lässt sich somit definieren als Bereitschaft dazu, sich mit einem (materiellen oder immateriellen) Gegenstand (wiederholt) auseinanderzusetzen (vgl. Hidi/Renninger 2006: 112); umschreiben lässt sich dies mit „relativ *stabile[n]* Präferenzen, Einstellungen oder Orientierungen“ (Krapp 2009: 53; Hervorhebung im Original). Damit gehen außerdem eine „epistemische Tendenz“ (die interessierte Person möchte ihr Wissen in Bezug auf den Gegensatz selbstständig vergrößern) und eine „Übereinstimmung von sowohl emotionalen als auch kognitiv-rationalen Bewertungen des Interessensgegenstandes“ (Krapp 2009: 55) einher. Die durch Interesse ausgeübte Tätigkeit wird selbstintentional und selbstbestimmt ausgeführt und sowohl die Tätigkeit als auch der Gegenstand werden mit einem Wert für die Person behaftet (vgl. Müller 2006: 51). Für den Zustand des Interessiert-Seins ergeben sich zusätzlich „ein optimales Aktivierungs- und Erregungsniveau“ und Gefühle der Kompetenz in der handelnden Person (vgl. Krapp 1992a: 312). Daraus folgen eine erhöhte Aufmerksamkeit, die Bereitschaft, sich höhere Ziele zu setzen, ein erhöhter Lerneffekt und ein größeres Durchhaltevermögen (vgl. Hidi/Renninger 2006: 111; Ainley et al. 2002: 545). Insgesamt geht Interessiert-Sein mit einer positiven Gefühlslage, auch in sozialen Situationen, einher (vgl. Krapp 1992a: 312; Krapp 1992b: 764).

Beim Konstrukt *Interesse* kann unterschieden werden zwischen dem situationalen und dem individuellen/persönlichen Interesse (vgl. Krapp 2009: 56): Ersteres bezeichnet das aktuelle Interesse in einer jeweiligen Situation, es ist der Neugier ähnlich (vgl. Krapp 2009: 56). Zweiteres bezieht sich auf eine „habituelle oder dispositionale Verhaltenstendenz“ (Krapp 1992a: 326), die zu unterschiedlichen Graden im Selbstkonzept verankert sein kann (vgl. Krapp 2009: 56; Krapp 1992a: 325f.). Im Bereich dieser beiden Arten von Interesse wirkt auch das 4-Phasen-Modell der Interessens-Entwicklung – auch in Bezug auf den Übergang vom situationalen zum persönlichen/individuellen Interesse (vgl. Hidi/Renninger 2006: 113).

1. *Triggered Situational Interest*

In dieser Phase wird (meist durch einen Anreiz von außen) Interesse geweckt, indem kognitive und affektive Prozesse zusammenwirken (vgl. Hidi/Renninger 2006: 114).

2. *Maintained Situational Interest*

In dieser Phase wird auf dem in der vorherigen Phase ausgelösten Interesse aufgebaut, da ein Bewusstsein für die Bedeutung der Interessenshandlung geschaffen wurde (vgl. Hidi/Renninger 2006: 114). Typischerweise wirkt in dieser Phase die Unterstützung durch andere Menschen (vgl. Hidi/Renninger 2006: 119).

3. *Emerging Individual Interest*

In dieser Phase findet in der Regel keine Anregung mehr von außen statt. Die handelnde Person agiert selbstreguliert und führt die Interessenshandlung wiederholt durch. Es bilden sich Wissen und Wert rund um die Tätigkeit (vgl. Hidi/Renninger 2006: 114, 119; Jones 2009: 278).

4. *Well-Developed Individual Interest*

In dieser Phase führt die handelnde Person weiterhin die Interessenshandlung durch und kann mit auftretenden Schwierigkeiten adäquat und kreativ umgehen. (vgl. Hidi/Renninger 2006: 115, 119).

Um die vierte Stufe zu erreichen, benötigt es Persistenz („Aufrechterhalten des Gegenstandsbezug“) (Prenzel et al. 1986: 169). Diese wird gesteigert durch ein allgemeines Kompetenzgefühl sowie durch den Kompetenzzuwachs im Rahmen des Ausübens der Interessenshandlung und durch das Auftreten von Schwierigkeiten, die der handelnden Person als bewältigbar erscheinen. Auch das Setzen sowie das Erreichen von Zielen und das Auftreten des Flow-Zustandes tragen zur Persistenz bei und damit die subjektive Wahrnehmung über die Steuerung der eigenen Handlungen und Emotionen (vgl. Prenzel et al. 1986: 170f.). Auf diese Weise kommt dem Interesse eine Rolle bei der Selbstregulation zu (vgl. Sansone/Smith 2000: 343). Sansone und Smith entwickeln hierzu ein Modell zur Regulation von Interesse (vgl. 2000: 354).

Aus diesen Ausführungen wird bereits ersichtlich, dass das Konzept *Interesse* als wesentlicher Faktor in die menschliche Motivation eingebettet ist – Interesse kann also als motivationale Variable (vgl. Renniger/Su 2012: 167; Hidi/Renninger 2006: 112) beziehungsweise als motivationale Disposition (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 159f.) gesehen werden. So wird Interesse für einen Gegenstand immer als motivierend empfunden (vgl. Hidi/Renninger 2006: 113) und kann mit anderen motivationalen Konzepten, wie beispielsweise den in Kapitel 4.3.3

beschriebenen Zielen, in Verbindung gebracht werden (vgl. Becker 2019: 16). Auch mit der intrinsischen Motivation ist das Interesse „verwandt“ (vgl. Prenzel et al. 1986: 164; Krapp 1992b: 751), oder diese Form der Motivation ist zumindest eine dafür bedeutsame Variable (vgl. Brandstätter et al. 2013: 96; Deci/Ryan 2000: 235; Schiefele/Schaffner 2015: 162; Hidi/Harackiewicz 2000: 158). Zusätzlich soll auch hier noch einmal die Bedeutung von Interesse für das Zustandekommen des Flow-Erlebens (vgl. Krapp 1992b: 764) betont werden. Außerdem wird die Selbstbestimmungstheorie des Öfteren mit der Auseinandersetzung um das Konzept *Interesse* assoziiert, da die darin postulierten Grundbedürfnisse des Menschen durch Interesse Befriedigung erfahren (vgl. Krapp 1992a: 313; Müller 2006: 53).

Interesse kann gefördert werden (vgl. Hidi/Renninger 2006: 111) und damit auch die Motivation. Wie diese Motivationsförderung, auch unter Berücksichtigung der anderen oben behandelten Konzepte und Theorien, vonstattengeht, soll das nächste Kapitel zusammenfassend aufzeigen.

4.4 Die Förderung von Motivation in Lern- und Leistungskontexten

Aus den obigen Kapiteln wird ersichtlich, wie vielschichtig die Theorien und Konzepte im Bereich der Motivation sind und welche Vielfalt an Ideen sie vertreten (vgl. Urhahne 2008: 162). Dieses Kapitel soll die wichtigsten Aspekte und Erkenntnisse darüber noch einmal zusammenfassen und daraus Möglichkeiten für die Motivierung und Förderung von Motivation im Allgemeinen ableiten. Dabei soll die Multidimensionalität von Motivation berücksichtigt werden, wie Hidi und Harackiewicz es empfehlen (vgl. 2000: 151). Die Literatur zu diesem Kapitel stammt dabei zwar vorwiegend aus dem schulischen Kontext (etwa Reeve/Jang 2006; Spinath 2005) oder aus dem Arbeitskontext (etwa Nerdinger 2014) und nur einige Quellen beschäftigen sich mit dem Thema aus dem Kontext der Universität (etwa Jones 2009; Reitzer 2014), es sollte jedoch dennoch möglich sein, die darin vorgefundenen Ideen schlaglichtartig zu generalisieren und später auf das Thema dieser Dissertation zu beziehen. Es soll damit eine noch konkretere Grundlage für die empirische Studie gelegt werden. Zugrunde liegt den folgenden Ausführungen die Notwendigkeit von Motivation für alle möglichen Leistungskontexte (vgl. Jerusalem/Pekrun 1999: 1).

Sprenger definiert zunächst einen „Bedeutungsumfang“ für motivierende Tätigkeiten (2014: 25). Diese geben einer Person Motive oder geben ihr den Raum, um ihre Motive zu verwirklichen. Außerdem kann der persönliche Wert für das Ausführen von Verhaltensweisen

hervorgehoben werden, die Person kann begeistert werden und es können ihr bestimmte Anreize geboten werden (vgl. Sprenger 2014: 25). Die Ziele der Steigerung von Motivation sind dabei die „Steigerung der Handlungsfrequenz“, „die Verbesserung der Handlungspersistenz“, die „Steigerung der Handlungsintensität“ und die „Verbesserung der Handlungsqualität“ (Ziegler/Dresel 2009: 392). Vor allem bezogen auf Lernsituationen kann zwischen einer aktuellen und einer mittelfristigen Motivierung beziehungsweise Motiv(ations)förderung unterschieden werden und es können Fragen zur langfristigen Auswirkung verstärkter Motivation gestellt werden (vgl. Rheinberg 1999: 189; Fries/Souvignier 2015: 408). Dabei sind die in den jeweiligen Situationen wirkenden Mechanismen und Variablen von Interesse (vgl. Rheinberg 1999: 189). Rheinberg nennt als Beispiel für die aktuelle Motivierung eine Lehrperson, die die Motivation ihrer Schüler*innen für den aktuellen Unterricht oder deren selbstständiges Lernen steigern möchte. Im Rahmen der mittelfristigen Motiv(ations)förderung bezieht er sich etwa auf die Beeinflussung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Interessen einer Person. Hierbei stellt sich die Frage, „ob und wie man auf solche eher konstanten Personenmerkmale Einfluß nehmen kann“ (Rheinberg 1999: 189).

Für die Förderung von Motivation können im Allgemeinen alle möglichen Komponenten der Motivation in Frage kommen (vgl. Ziegler/Dresel 2009: 392f.).⁷¹ Von besonderem Interesse ist im Rahmen dieser Arbeit, welche Arten und Komponenten der Motivation und der Motivierung im Rahmen der Schreibberatung wirken. Es wird sich durch die empirische Studie zeigen, welche Aspekte der Motivation bei der unmittelbaren Motivierung im Rahmen der Schreibberatung eine Rolle spielen.

Mit der Förderung von Interesse im Kontext der Hochschullehre haben sich erst wenige Autor*innen beschäftigt (vgl. Jones 2009: 278), obwohl es eine zentrale Variable in der Verstärkung von Motivation ist (vgl. Rheinberg 1999: 189; Schiefele/Schaffner 2015: 169). Interesse kann zunächst dadurch gesteigert werden, dass Unterstützung und Feedback bei Aufgaben gegeben werden, um situationales Interesse auszulösen oder persönliches Interesse zu verfestigen. Es geht dabei darum, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Studierende ihre

⁷¹ In der Literatur wird dabei zwischen drei Arten des Motivationstrainings unterschieden: einem einfachen Motivationstraining, das sich auf eine Komponente der Motivation bezieht; einem multiplen Motivationstraining, das mehrere Komponenten der Motivation beinhaltet; und einem holistischen Motivationstraining, das alle möglichen Komponenten innerhalb einer Theorie menschlichen Handelns miteinbezieht (vgl. Ziegler/Dresel 2009: 395).

Strategien erproben und üben und ihrer Neugierde entwickeln oder ihr freien Lauf lassen können (vgl. Hidi/Renninger 2006: 212). Dabei ist wichtig, dass die vermittelnde Person selbst Interesse für den Gegenstand ausstrahlt, um als Vorbild zu fungieren und um positive Gefühle hervorzurufen (vgl. Müller 2006: 59, 57).

Es ist außerdem wichtig, das subjektive Wertempfinden anzusprechen, indem der behandelte Gegenstand so authentisch und realitätsnah wie möglich dargestellt wird (vgl. Müller 2006: 56) und indem seine Relevanz und seine Bedeutsamkeit betont wird (vgl. Jones 2009: 275; Schiefele/Schaffner 2015: 169; Kember et al. 2008). Dabei sollen – bevorzugt in einer Situation sozialen Austausches und aus verschiedenen Perspektiven – „Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden“ (Müller 2006: 57). Diese Prozesse ermöglichen das Sichtbarmachen von womöglich bereits vorhandenen Strategien oder deren Vermittlung und befähigen dazu, sich mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Sie befähigen in weiterer Folge dazu, das eigene Handeln als effektiv und sich selbst als kompetent wahrzunehmen (vgl. Müller 2006: 57). Außerdem kann das Sprechen über einen Gegenstand das ihm entgegengebrachte Interesse steigern (vgl. Sansone/Smith 2000: 342).

Auch im Rahmen der Selbstregulation können verschiedene Fördermaßnahmen angewendet werden, die sich auf die Motivation auswirken. Landmann et al. unterscheiden hierbei indirekte und direkte Maßnahmen (vgl. 2015: 58f.). Die indirekten Maßnahmen beziehen sich darauf, ein Umfeld zu schaffen, in dem Selbstregulation gut möglich wird: Hierbei spielt wieder das Interesse eine Rolle sowie die Unterstützung von Autonomie- und Kompetenzerleben (vgl. Landmann et al. 2015: 59). Letzteres wird durch geeignetes Feedback erzielt, welches berücksichtigt, dass „Misserfolge nicht auf (unveränderliche) mangelnde Fähigkeiten oder auf Faktoren zurückgeführt werden sollten, die außerhalb der Kontrolle“ (Landmann et al. 2015: 59) der Person liegen (vgl. auch Fries/Souvignier 2015: 409). Zuletzt kann als indirekte Fördermaßnahme zur Selbstregulation das „Modellverhalten“ gesehen werden: Die vermittelnde Person nimmt die Rolle einer Art Vorbild ein und macht geeignete Selbstregulationsstrategien sichtbar (vgl. Landmann et al. 2015: 59).

Bei den direkten Fördermaßnahmen spielt zunächst die Verbindung selbstregulativer Strategien mit fachspezifischen Inhalten eine Rolle (vgl. Landmann et al. 2015: 58). Außerdem sind sowohl die Selbstbeobachtung als auch die daraus folgende Selbsteinschätzung von Bedeutung. Durch das Monitoring der eigenen Handlungen können diese reguliert werden (vgl. Landmann et al. 2015: 58; Nerdinger 2014: 752). Dazu kommt die Vermittlung direkter Regulations-

Strategien, wie Zeitmanagement (vgl. Landmann et al. 2015: 59) und Selbstbekräftigung (vgl. Nerdinger 2014: 752). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist hier die Aufrechterhaltung der gelernten Strategien auch in anderen Situationen (vgl. Landmann et al. 2015: 59; Nerdinger 2014: 752).

Bezüglich der Ziele, die eine handelnde Person sich setzen kann, gibt es eine zentrale Annahme zur Förderung der Motivation, die sich mit dem Akronym „SMARTER“ zusammenfassen lässt (vgl. etwa Spinath 2005: 211). Lernende sollen demnach dazu ermuntert werden, ihre Ziele möglichst spezifisch (vgl. auch Sevincer/Oettingen 2009: 40), messbar, anspruchsvoll, realistisch, termingebunden, eigeninitiativ erreichbar und rückmeldungsgebunden zu formulieren (vgl. Spinath 2005: 211): Ziele, die konkret formuliert sind und deren Ergebnisse subjektiv gemessen werden können, deren Anspruch mit den eigenen Fähigkeiten übereinstimmt, sodass eine realistische Umsetzung möglich ist, werden demnach eher erreicht. Dies gilt genauso für Aufgaben und Ziele, die bis zu einem bestimmten Termin aus eigener Initiative erreicht werden müssen und an Feedback einer außenstehenden Person geknüpft sind (vgl. Spinath 2005: 211). Außerdem wirken sich Annäherungsziele sowohl auf die Leistung als auch auf die Selbstregulation positiver aus als Vermeidungsziele (vgl. Nerdinger 2014: 740). Dementsprechend können handelnde Personen dazu angeleitet werden, sich selbst adäquate und förderliche Ziele zu setzen.

Auch die drei Bedürfnisse im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie bieten sich als Interventionsbereiche für die Steigerung von (intrinsischer) Motivation an (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 169; Kusurkar et al. 2011: 987). Dabei gilt: Mehr Selbstbestimmung, die sich aus der Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit ergibt, führt zu mehr Motivation (vgl. Bak 2019: 130). Die subjektive Wahrnehmung von Kompetenz kann im Selbstkonzept mit dem Faktor Erfolgsempfinden in Verbindung gebracht werden (vgl. Jones 2009: 276) und die Förderung gestaltet sich zunächst ähnlich wie bei der Förderung von Interesse: durch „Förderung aktiver Beteiligung und lebenspraktische Anwendungen“ (Schiefele/Schaffner 2015: 169). Darauf folgt (möglichst mündlich) konstruktives spezifisches Feedback auf erfüllte Aufgaben (vgl. Jones 2009: 277; Schiefele/Schaffner 2015: 169; Kusurkar et al. 2011: 980), um die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu verbessern und um ideale Voraussetzungen für das Flow-Erleben als Passung der eigenen Kompetenz mit den Anforderungen der Aufgabe zu schaffen (vgl. Spinath 2005: 209; Jones 2009: 276).

Ähnlich wirkt die Förderung des Autonomieempfindens einer Person. Hierbei geht es darum, eine Person dazu zu befähigen, eigene Entscheidungen basierend auf ihren eigenen Werten und Interessen zu treffen und mit etwaig auftretenden Schwierigkeiten mit den eigenen Strategien effektiv umgehen zu können (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 169; Reeve/Jang 2006: 210). Die lernenden Personen sollen dabei dazu ermutigt werden, Verantwortung für ihren Lern-Fortschritt zu übernehmen (vgl. Kusurkar et al. 2011: 979). Hierbei spielt auch die Förderung von Empowerment (vgl. Jones 2009: 274) eine Rolle und damit die Förderung wahrgenommener Kontrolle (vgl. Skinner 1995: 127). In einem Artikel über die Förderung von Autonomie in der Schule sammeln Reeve und Jang auf Basis der Selbstbestimmungstheorie Tätigkeiten, die die Autonomie von Schüler*innen im Unterricht steigern können (vgl. 2006: 209). Diese Steigerung entsteht dabei nicht aus einer direkten Vermittlung von Autonomie durch die lehrende Person, sondern ergibt sich aus einer unterstützenden Beziehung zwischen lehrender und lernender Person, in der die lernende Person Autonomie erfahren kann und auf deren Grundlage sie sich nach ihren eigenen Standards zu einer autonomen Person entwickeln kann (vgl. Reeve/Jang 2006: 217). Eine Auswahl der autonomieunterstützenden Tätigkeiten lässt sich wie folgt auflisten:

- aktives Zuhören
 - die Vorstellungen der lernenden Person miteinbeziehen
 - selbstständiges Arbeiten ermöglichen
 - die lernende Person sprechen lassen
 - Entscheidungen über die Art der gewählten Vermittlungsweise offenlegen und begründen
 - positives Feedback, Bestärkung und Ermutigung
 - Hinweise und Vorschläge geben (Scaffolding)
 - auf Fragen adäquat eingehen und antworten
 - Empathie zeigen und die Perspektive der lernenden Person einnehmen
- (vgl. Reeve/Jang 2006: 211)

Das Geben von Hinweisen und Vorschlägen kann auch mit der sokratischen Gesprächstechnik in Verbindung gebracht werden (vgl. Jones 2009: 274; Gose 2009) – die lehrende Person erhält zwar eine leitende Funktion, ohne jedoch die Autonomie der lernenden Personen einzuschränken (vgl. Kusurkar et al. 2011: 979). Dies kann sich auch auf die Übermittlung von Feedback beziehen – hierbei sollten keine expliziten Lösungsvorschläge durch die lehrende

Person gegeben werden, sondern lediglich „begleitend oder anleitend eine erweiterte Perspektive“ (Reitzer 2014: 52) ermöglicht werden. Kusurkar et al. empfehlen in diesem Zusammenhang in der Anleitung durch die lehrende Person das Modalverb ‚müssen‘ mit ‚können‘ oder ‚dürfen‘ zu ersetzen, um den lernenden Personen mehr Entscheidungsfreiheit einzuräumen (vgl. Kusurkar et al. 2011: 981).

Auch die soziale Eingebundenheit kann gefördert werden, ein Bedürfnis, das wohl vor allem im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität einen hohen Stellenwert hat, ist das Schreiben doch eine individuelle Tätigkeit, bei welcher die Schreibenden die meiste Zeit auf sich allein gestellt sind (vgl. etwa Grieshammer et al. 2013: 76). Die Förderung von sozialer Eingebundenheit erfolgt über entgegengebrachte Wertschätzung (vgl. Jones 2009: 279) und damit über funktionierende persönliche Interaktionen, die auf gegenseitigem Wohlwollen beruhen (vgl. Jones 2009: 279; Baumeister/Leary 1995: 497). Vermitteln lässt sich diese Wertschätzung dadurch, dass in einer personenzentrierten Atmosphäre Interesse an der Person und deren Situation und Verständnis gegenüber deren Stärken und Schwächen gezeigt wird (vgl. Reitzer 2014: 24). Dafür sollte genügend Zeit zur Verfügung stehen (vgl. Jones 2009: 280) und die lehrende Person sollte kognitiv, emotional und physisch anwesend und zugänglich sein (vgl. Reitzer 2014: 29, 25). Dazu zählen auch das Schaffen einer positiven emotionalen Umgebung im Hinblick auf das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit sowie die Wertschätzung von (negativen) Emotionen (vgl. Kusurkar et al. 2011: 980; Dreo/Huber 2017: 114).

Im Zusammenhang mit der Motivationsförderung auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie lassen sich außerdem Strategien und Maßnahmen zur Stärkung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit nennen. Zunächst bietet es sich an, die Komplexität einer vorliegenden Situation zu verringern, indem zusätzliche Information für deren Bewältigung bereitgestellt wird. Dadurch kann sich das Verständnis für eine Aufgabe erhöhen – als Beispiele hierfür können Mentoring und Beratung gesehen werden (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203). Dabei kann das Festhalten von „Nahzielen“, das heißt von kleinschrittigeren Zielen, helfen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45ff.). Außerdem empfiehlt sich die Vermittlung von Meta-Kompetenzen und „Bewältigungsstrategien“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 47), wie Zeit- und Selbstmanagement (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203; Schwarzer/Jerusalem 2002: 47). Um das Verständnis für eine Aufgabe zu vertiefen, sollten Raum für das Einüben einer Tätigkeit (vgl. Gist/Mitchell 1992: 203) und regelmäßiges Feedback gegeben werden (vgl. Gist/Mitchell 1992:

207). Auch „die laute Verbalisierung der Lösungsschritte bei der Bearbeitung der Aufgabe“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 48) kann Unterstützung bieten.

Nicht zuletzt im Hinblick auf die Förderung der motivationalen Kompetenz fasst Spinath einige Empfehlungen zusammen, die lehrende Personen beachten können (Tabelle 1):

Tabelle 1: Förderung motivationsbezogener Kompetenzen (Spinath 2005: 209).

Motivationale Kompetenzen	Volitionale Kompetenzen	Selbstbewertungskompetenzen
realistische Selbstwahrnehmung bekräftigen, unrealistische Selbstwahrnehmung nicht bekräftigen	zu Zielsetzungen ermutigen	Sichtbarmachen von Lernfortschritten
Konsequenzen (un-) realistischer Selbsteinschätzungen erfahrbar machen	zu richtigem Vorgehen beim Setzen von Zielen anleiten (Ziele SMARTER formulieren)	Betonen individuell-temporaler Vergleiche
realistische Rückmeldungen über Stärken und Lernbedarf geben	zu Zielkontrollen auffordern	Erreichen von Teilzielen wertschätzen
zu angemessenen (individuell mittelschwierigen) Aufgabenwahlen anleiten	bei Schwierigkeiten zu Persistenz ermuntern	Erfolge auf Tüchtigkeit zurückführen
verschiedene Anreize von Tätigkeiten sichtbar machen	Nutzen von Anstrengungen erfahrbar machen	Misserfolge als Lernbedarf interpretieren

		sowohl anstrengungs- als auch ergebnisabhängig loben

Aus diesen zusammenfassenden Ausführungen wird noch einmal ersichtlich, wie sehr die verschiedenen Theorien und Konzepte von Motivation zusammenhängen und wie sehr ihre einzelnen Aspekte miteinander verzahnt sind – auch im Hinblick auf jene Techniken, die dazu beitragen, diese Aspekte zu verstärken, um die allgemeine Motivation zu erhöhen. Umso spannender wird es, dieses Zusammenspiel im Kontext mit dem Themenkomplex wissenschaftliches Schreiben im Rahmen der Schreibberatung zu untersuchen und näher zu beleuchten. Inwiefern die hier beschriebenen Motivierungsstrategien mit jenen, die die ratsuchenden Personen nach erfolgter Schreibberatung beschreiben, übereinstimmen, wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen. Ein weiteres Konzept, welches eng mit dem Konzept der Motivation verbunden ist und welches eine wichtige Rolle in Bezug auf diese Dissertation spielt, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

4.5 Grundlagen der Emotionsforschung

Als „körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird“ (Hülshoff 2012: 13), sind Emotionen allgegenwärtig (vgl. Huber/Krause 2018: 4) und mit allen Bereichen des menschlichen Seins verwoben (vgl. Izard 1981: 63). Der Mensch wird somit zu einem „emotionale[n] Wesen“ (Huber/Krause 2018: 4; vgl. auch Clore/Huntsinger 2009: 39), dessen Erfahrungen von Emotionen begleitet werden (vgl. Brand 1987a: 5). Neta und Haas fassen dies folgendermaßen zusammen:

„In this way, emotion is a lens through which we perceive and interact with the world, coloring our day-to-day experiences and driving our behavior. When we encounter new information (e.g., novel people, sounds, flavors), we readily sort this information into emotional valence categories: good or bad, reward or punishment, approach or avoid. This task of understanding and processing our emotional responses can have an enormous impact on many aspects of our lives, including shaping our social relationships, our long-term goal pursuit (e.g., occupational choices, efficacy expectations), and more. The field of affective science examines the nature of our emotional experience, expression, and the mechanisms with which we regulate these processes.“ (Neta/Haas 2019: 1)

Auf diese Art und Weise entstehen Emotionen aus einer subjektiven Interpretation der eigenen Umwelt und den darin stattfindenden Ereignissen (vgl. Fetschenhauer 2011: 56). Emotionen werden somit von den Faktoren ‚Organismus‘, ‚Umwelt‘ und ‚kognitive Bewertung‘ bestimmt (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 540) und sind komplexe, mehrdimensionale Gebilde (vgl. Brand 1987a: 11; Izard 1981: 20; Hülshoff 2012:12; Brandstätter et al. 2013: 130). Schon zu Beginn der 1980er-Jahre herrschte Uneinigkeit über das Konzept *Emotion* (vgl. Izard 1981: 17; Mandl/Euler 1983: 5) und auch heute gibt es noch keine weitreichende Einigkeit unter Wissenschaftler*innen über eine Definition von ‚Emotion‘ (vgl. Reisenzein 2018: 81; Huber 2018: 92; Becker-Carus/Wendt 2017: 540), und das, obwohl im alltäglichen Diskurs gemeinhin bekannt ist, was im Allgemeinen mit dem Begriff ‚Emotion‘ gemeint ist (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 4). Eine alltägliche Betrachtung von Emotionen beschäftigt sich jedoch weder damit, wie Emotionen entstehen, noch damit, wie sie menschliches Handeln beeinflussen (vgl. Izard 1981: 20). Gross bezeichnet im Zusammenhang mit Emotionen die Frage: „What is an emotion?“ sogar als eine der schwierigsten Fragen der Affektforschung (vgl. Gross 2014: 3).

Aus dieser Komplexität, die das Konzept *Emotion* umgibt, lassen sich verschiedene Gründe für die spärliche Forschung ableiten, die es in diesem Bereich gibt. Huber und Krause erklären sich die Vernachlässigung des Themas einerseits „mit dem epistemologischen Problem der Flüchtigkeit, Subjektivität, Uneindeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Gleichzeitigkeit und Unberechenbarkeit von Emotion“ (Huber/Krause 2018: 4). Andererseits sehen sie das oftmals subjektiv intensive Erleben von Emotionen und die Erschließung derselben aus „nachträglichen, reflexiven Prozessen“ als ausschlaggebend (Huber/Krause 2018: 4). Somit sind Emotionen schwierig zu erforschen und zu ergründen, da die hohe Subjektivität ihres Erlebens nur schwer allgemein gültige Aussagen zulässt – darin kann auch ein Grund für die Vielfalt an Definitionen gesehen werden (vgl. Traxel 1983b: 13). Mehrfach wird in der Literatur weitere Forschung gefordert (vgl. Neta/Haas 2019: 6), welche die verschiedenen Disziplinen miteinbezieht (vgl. Pekrun/Schutz 2007: 328). Diese Forderung bezieht sich vor allem auf den Bereich von Emotionen im Kontext von „Lernen und Leistung“ (Frenzel et al. 2015: 202), da Emotionen dort eine besonders große Rolle spielen (vgl. Pekrun/Perry 2014: 120; Pekrun/Linnenbrink-Garcia 2014: 1).

Im folgenden Kapitel wird das Konzept *Emotion* näher beleuchtet. Zunächst wird seine Vielschichtigkeit mitsamt seinen möglichen Definitionen und seinen Komponenten sowie seinen Dimensionen ergründet. In einem nächsten Schritt wird der Zusammenhang zwischen

Emotion und Motivation betrachtet; schließlich wird auf die Rolle von Emotionen im Kontext von Lernen und Leistung eingegangen.

4.5.1 Emotion – ein vielschichtiges Konzept⁷²: Definitionen und Komponenten

Ebenso wie *Motivation* ist auch *Emotion* ein „hypothetisches Konstrukt“ (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 540), um komplexe innere Abläufe verstehbarer und zugänglicher zu machen. Wie oben bereits gesagt, gibt es bis heute keine allgemein gültige Definition für dieses Konzept (vgl. Reisenzein 2018: 81). Es gibt jedoch bestimmte Aspekte von Emotionen, die in einer möglichen Definition enthalten sein müssen (vgl. Izard 1981: 20; Reisenzein 2018: 81). Diese Aspekte sind das Erleben, das mit Emotionen einhergeht, und dessen sichtbare Manifestationen nach außen, etwa in Form von Lachen, Weinen, Schwitzen oder einer anderen Form des Handelns; in diesen Aspekten stimmen Izard (1981: 20) und Reisenzein (2018: 81f.) überein. Für Izard sind außerdem „die Prozesse, die sich im Gehirn und im Nervensystem abspielen“ (1981: 20), von Relevanz. Reisenzein betont die Rolle von Sachverhalten und Situationen für Emotionen: Emotionen sind eng mit diesen verbunden; Reisenzein sieht Sachverhalte sogar als Auslöser von Emotionen (vgl. 2018: 81). Im Rahmen der Appraisal-Theorie der Emotionen wird dies zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Kapitel noch näher zu betrachten sein. Emotionen sind jedenfalls immer auf Sachverhalte und Situationen bezogen (vgl. Geppert/Kilian 2018: 238), sie sind auf etwas gerichtet – so fürchtet eine Person sich etwa vor oder freut sich über *etwas* (vgl. Mees 2006: 107). Kleinginna und Kleinginna entwerfen 1981 nach Durchsicht zahlreicher existierender Definitionen eine Arbeitsdefinition des Konzeptes *Emotion* (vgl. Mandl/Euler 1983: 8). Diese lautet wie folgt:

„Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural-hormonal systems, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labeling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behavior that is often, but not always, expressive, goaldirected, and adaptive.“ (Kleinginna/Kleinginna 1981: 355)

Daraus lässt sich eine kompakte Definition von *Emotion* ableiten, die Frenzel et al. postulieren: „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Frenzel et al. 2015: 202; vgl. auch Frenzel/Stephens 2013: 5). Eine Emotion bezeichnet somit „eine Reaktion des

⁷² Vgl. Brandstätter et al. 2013: 130.

gesamten Organismus“ (Becker-Carus/Wendt 2017: 541), welche verschiedene Komponenten beinhaltet (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 541; Schmalt 1983: 252). Zu den primären Emotionen oder Basisemotionen werden von Huber (vgl. 2018: 94) etwa die Emotionen Furcht, Wut, Glück beziehungsweise Freude, Ekel, Überraschung und Interesse gezählt – dabei bezieht er sich auf eine Übersicht verschiedener Basisemotionskonzepte von Tracy und Randles (vgl. 2011: 299). Als sekundäre beziehungsweise soziale Emotionen werden durch das soziale Umfeld erlernte Emotionen wie Scham, Stolz, Mitgefühl und Eifersucht bezeichnet (vgl. Huber 2018: 95). Die Komponenten beider Arten von Emotionen sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Die affektive oder subjektive Komponente einer Emotion bezeichnet das tatsächliche mit einer Emotion einhergehende Gefühl (vgl. Shuman/Scherer 2014: 16). Sie ist damit der „affective core“ (Frenzel/Stephens 2013: 6), der „gefühlte[r] Kern“ (Frenzel et al. 2015: 2020) einer Emotion. Die affektive Komponente ist somit das, was gemeinhin als ‚Gefühl‘ bezeichnet wird (vgl. Mees 2006: 107): Trauer, Angst, Wut und dergleichen. Sie dient dem „monitoring“ des Organismus (vgl. Shuman/Scherer 2014: 16).

Die physiologische oder nach Mees psychophysiologische (vgl. 2006: 107) Komponente einer Emotion bezieht sich auf die Auswirkung einer Emotion auf den Organismus (vgl. Mees 2006: 107) und damit die körperliche Reaktion, die an eine Emotion geknüpft sein kann (vgl. Frenzel et al. 2015: 202). Hier spielen etwa Hormone eine Rolle (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 540), die beispielsweise einen höheren Blutdruck im Zusammenhang mit einer Emotion auslösen (vgl. Shuman/Scherer 2014: 16). Die physiologische Komponente dient dem „support“ des Organismus und bereitet ihn für verschiedene Handlungsformen vor (vgl. Shuman/Scherer 2014: 16).

Die kognitive Komponente einer Emotion beinhaltet die Bewertung (vgl. Mees 2006: 109) und die Interpretation der Emotion (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 540) und dementsprechend das Festmachen der Bedeutung einer Emotion für die persönliche Realität (vgl. Mees 2006: 107). Die kognitive Komponente umfasst somit die Gedanken, die sich mit einer Emotion verbinden (vgl. Frenzel et al. 2015: 202), und dient dem „meaning making“ (Shuman/Scherer 2014: 16).

Die expressive Komponente umfasst das „typische verbale und nonverbale Ausdrucksverhalten“ (Frenzel et al. 2015: 205), das mit einer Emotion einhergeht; sie ist der sichtbare Ausdruck einer Emotion (vgl. Mees 2006: 107) und erfüllt eine kommunikative Funktion (vgl. Shuman/Scherer 2014: 16).

Die motivationale Komponente fußt auf der Annahme, dass Emotionen „Handlungstendenzen“ veranlassen (Mees 2006: 107) und somit Verhalten auslösen, das der jeweiligen Emotion entspricht (Frenzel et al. 2015: 202). Aus Sicht der Evolutionspsychologie entwickelten sich menschliche Emotionen, um Verhalten zu fördern, das wichtig für das Überleben einer Person ist: Bei Angst wird demnach beispielsweise Fluchtverhalten ausgelöst, während in guter Stimmung Erkundungen der Umwelt unternommen werden (vgl. Frenzel et al. 2015: 202).

Zusammenfassend erfüllen Emotionen Funktionen der Bewertung, Verhaltensvorbereitung und der Kommunikation (vgl. Brandstätter et al. 2013: 135). Auf diese Weise dienen sie der Fokussierung von Aufmerksamkeit und als Informationsquelle über „motivrelevante Ereignisse“. Dementsprechend informieren sie über die Bedeutung eines Ereignisses für die persönlichen Motive und damit die handlungstreibenden Wünsche einer Person (vgl. Reisenzein 2018: 88-91). Daraus folgend haben Emotionen Einfluss auf die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, Urteile und Entscheidungen und das Problemlösen einer Person (vgl. Brandstätter et al. 2013: 138-142). Generell dienen Emotionen der Homöostase eines Organismus im Sinne der „Adaption und Selbstregulation“ (Huber 2018: 94).

In den oben beschriebenen fünf Komponenten von Emotion wirken die verschiedenen Dimensionen von Emotion: Die beiden gemeinhin als am wichtigsten betrachteten Dimensionen sind die Valenz einer Emotion und die Aktivierung beziehungsweise Erregung, die mit ihr einhergehen (vgl. Frenzel et al. 2015: 203). Die Valenz bezieht sich auf eine Einordnung der Emotion als angenehm oder unangenehm beziehungsweise als positiv oder negativ (vgl. Frenzel et al. 2015: 203; Brandstätter et al. 2013: 131); dabei spielt auch die wahrgenommene Intensität einer Emotion eine Rolle (vgl. Brandstätter et al. 2013: 131). Die Aktivierung beziehungsweise Erregung bezieht sich auf das Potenzial einer Emotion, eine Handlung anzustoßen oder zu vermeiden (vgl. Frenzel et al. 2015: 203). Huber (vgl. 2018: 96) verweist in diesem Zusammenhang auf Fontaine et al. (2007), die diesen Dimensionen noch die „potency control“ einer Emotion und die „unpredictability“ zuschreiben. Die Dimension der „potency control“ bezieht sich auf die wahrgenommene Kontrolle, die mit einer Emotion einhergeht. Die Dimension der „unpredictability“ sieht eine Emotion in ihrer Rolle, eine Reaktion auf unbekannte und neue Situationen zu gewährleisten (vgl. Fontaine et al. 2007: 1054).

Bezüglich der Entstehung von Emotionen wurde im Rahmen der Definitionen von *Emotion* bereits erwähnt, dass Emotionen durch Situationen ausgelöst werden (vgl. Reisenzein 2018:

81). Diese Aussage lässt sich im Rahmen der Appraisal-Theorie noch weiter zuspitzen und umwandeln in die Aussage, dass Emotionen nicht direkt von Situationen ausgelöst werden, sondern davon, wie diese Situation von einer Person interpretiert wird (vgl. Frenzel et al. 2015: 212). Diese Interpretation wird als ‚Appraisal‘ (Frenzel/Stephens 2013: 15) bezeichnet; Appraisals sind „kognitive Einschätzungen von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person. Unterschiedliche Konstellationen von Appraisals rufen unterschiedliche Emotionen hervor“ (Frenzel et al. 2015: 212; vgl. auch Frenzel/Stephens 2013: 15). Aus einer kognitiven Interpretationsleistung wird also abgeleitet, welche Bedeutung eine Situation für eine Person hat und mit welcher Emotion beziehungsweise mit welchen Emotionen die Situation verknüpft wird oder welche Emotionen eine Situation hervorruft (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 545; Gross 2014: 4). In diesem Zusammenhang wirkt ein zyklischer Prozess: So werden Emotionen durch Appraisals ausgelöst; gleichzeitig verfestigt sich die emotionale Reaktion auf die jeweilige Situation, sodass Emotionen auch Appraisals auslösen können (vgl. Pekrun et al. 2007: 29; Gross 2014: 5). Die Bedeutung, die eine Person einer Situation zuschreibt, ist jedoch nicht unveränderlich und kann sich im Laufe der Zeit verändern (vgl. Gross 2014: 4).

Diese Verknüpfung von Emotionen mit bestimmten Appraisals wirken sich auch darauf aus, wie eine Person handelt: Wie bereits die motivationale Komponente von Emotionen vermuten lässt, sind Emotionen eng verknüpft mit Handeln und der dazu notwendigen Motivation (vgl. Frenzel et al. 2015: 220; Sennewald 2021: 97). Diese Verbindung, die sich auch im Rahmen des empirischen Teiles dieser Dissertation zeigen wird, soll im folgenden Unterkapitel genauer beleuchtet werden.

4.5.2 Emotion und Handeln – Emotion und Motivation

Das Wort ‚Emotion‘ leitet sich, wie auch das Wort ‚Motivation‘ vom lateinischen Wort ‚movere‘ (bewegen) ab (vgl. Neta/Haas 2019: 1). Emotionen können dementsprechend als „bewegende Erfahrung“ (Becker-Carus/Wendt 2017: 540, 564) bezeichnet werden und sind, wie die Motivation, in Verbindung mit menschlichem Handeln zu bringen (vgl. Schmalt 1983: 249). Auf diese Weise sind Emotionen nahezu Teil von allem, was Menschen tun (vgl. Izard 1981: 27); das bedeutet, „[w]enn eine Handlung durchgeführt wird, so ist eine Emotion ihr direkter oder indirekter Grund“ (Mees 2006: 112). Emotionen spielen also eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für oder gegen eine Handlung beziehungsweise Tätigkeit (vgl. Schmalt 1983: 149). In weiterer Folge dienen sie der Vorbereitung von Handlungen (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 130), indem sie die dafür nötige Energie zur Verfügung stellen, wie Pekrun

et al. (2002) festhalten: „Emotions serve the functions of preparing and sustaining reactions to important events and states by providing motivational and physiological energy, by focusing attention and modulating thinking, and by triggering action-related wishes and intentions“ (96). Die in diesem Zitat angesprochenen Reaktionen auf Ereignisse lassen vermuten, dass Emotionen nicht nur verstärkt zu Beginn einer Handlung, sondern auch zum Ende einer Handlung hin auftreten (vgl. Schmalt 1983: 249). Die für das Ausführen einer Handlung nötige Motivation wird also ‚eingerahmt‘ und reguliert von Emotionen (vgl. Geppert/Kilian 2018: 242; Rothermund/Eder 2009: 684).

Daraus wird deutlich, dass Emotionen die Motivation beeinflussen (vgl. Pekrun et al. 2002: 96; Pekrun 2018: 215) und damit auch die im Rahmen des Oberbegriffes ‚Motivation‘ stattfindenden Komponenten und Aspekte, wie beispielsweise Selbstregulation und Interesse (vgl. Pekrun et al. 2002: 103). So können alle diese „Motivationskonzepte“, wie Izard sie nennt, mit Emotionen konnotiert werden (vgl. Izard 1981: 31). Emotionen sind, allgemein gesprochen, „Mediatoren motivierter Handlungen“ (Geppert/Kilian 2018: 236; vgl. auch Pekrun et al. 2002: 97). Traxel bezeichnet Emotionen in diesem Zusammenhang als „Vektoren der Motivation“ (1983a: 22). Dementsprechend werden Emotionen in der Forschung oft gemeinsam mit Motivation behandelt (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 540) und die Grenzen zwischen den einzelnen Aspekten der beiden Konzepte scheinen in vielen Fällen fließend zu sein (vgl. Schmalt 1983: 249; Becker-Carus/Wendt 2017: 564). Brandstätter und Otto fassen dies zusammen, wenn sie in ihrem Einführungskapitel zum „Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion“ schreiben: „Ohne Motivation keine Emotion und ohne Emotion keine Motivation“ (2009: 13) – in diesem Zusammenhang fordern sie die vermehrte gemeinsame Betrachtung beider Konzepte in der Forschung (vgl. 2009: 15). So erscheint mir auch ein Miteinbeziehen des Faktors *Emotion* im Rahmen der Erforschung des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität aus der Perspektive von Studierenden und der Rolle, die Schreibberatung dabei spielt, notwendig. Dies wird umso deutlicher, wenn die Bedeutung von Emotion für die beiden für die Motivation einer Person relevanten Konzepte *Kompetenz* und *Kontrolle* betrachtet wird.

Sowohl Stäudel (1983) als auch Dörner et al. (1983) beschäftigen sich Anfang der 1980er Jahre mit den Konzepten *Kompetenz* und *Kontrolle* im Zusammenhang mit Emotionen im Kontext des Problemlösens – und somit bei einem Prozess, der bereits in Kapitel 2 dieser Dissertation Molitor-Lübbert (1989: 279) folgend mit dem Schreiben in Verbindung gebracht wurde. Im Rahmen des Problemlöseprozesses spielt die subjektive Wahrnehmung der eigenen

Kompetenz, mit der dem jeweiligen Problem entgegengetreten werden kann, eine wichtige Rolle, indem sie sich auf die Emotionen einer Person auswirkt. Dies bezieht sich auch bereits auf die Phase vor der tatsächlich stattfindenden Lösung eines Problems (vgl. Stäudel 1983: 257). Der Kompetenzbegriff kann in diesem Zusammenhang zunächst noch einmal unterteilt werden in eine epistemische und eine heuristische Kompetenz: Die epistemische Kompetenz bezeichnet die subjektive Einschätzung darüber, ob und wie mit dem eigenen Wissen und Können eine Situation kompetent gemeistert werden kann. Die heuristische Kompetenz hingegen ist die subjektive Einschätzung darüber, wie ohne Wissen in einer unbekannten Situation agiert werden kann (vgl. Dörner et al. 1983: 68). Zusammen ergeben die epistemische und die heuristische Kompetenz die aktuelle Kompetenz, die „ein bestimmter emotionaler Zustand“ ist (Dörner et al. 1983: 69). Eine hohe subjektive aktuelle Kompetenz deutet dabei auf Reflexion und „konzeptgeleitetes Vorgehen beim Problemlösen“ hin (Stäudel 1983: 259), während eine niedrige subjektive Kompetenz mit Verunsicherung und Überforderung einhergeht (vgl. Stäudel 1983: 259) und somit emotional belastend für eine Person sein kann (vgl. Dörner et al. 1983: 70).

Bei diesen Abläufen ist die wahrgenommene Kontrolle von großer Bedeutung und damit die Vorstellung, auf die Umwelt nach den eigenen Vorstellungen Einfluss ausüben zu können (vgl. Dörner et al. 1983: 62). Als Antonym von Kontrolle kann das Maß an Unbestimmtheit gesehen werden:

„Unbestimmtheit taucht bei einem Lebewesen in um so [sic] höherem Maße auf, je weniger es die Sachverhalte seiner Umgebung kategorisieren kann, je weniger es die zukünftigen Zustände der Komponenten der gegenwärtigen Situation voraussehen kann und je weniger es Verhaltensweisen kennt, die es von der augenblicklichen [sic] vorhandenen Situation zu der von ihm gewünschten bringen.“ (Dörner et al. 1983: 63)

Aus diesem Zitat wird die Nähe von Kontrolle und Kompetenz deutlich und als dementsprechend naheliegend erweist sich die Übertragung verschiedener Grade an Kontrolle auf die Valenz der wahrgenommenen Emotionen. So hat der Verlust an wahrgenommener Kontrolle negative und der Wiedergewinn von Kontrolle positive Emotionen zur Folge (vgl. Dörner et al. 1983: 65): „Die Funktion der Emotion besteht in der allgemeinen Vorbereitung des Lebewesens für die jeweils adäquate Form der Unbestimmtheitsregulation“ (Dörner et al. 1983: 66f; Hervorhebung im Original).

Somit können beide Konzepte als eng verknüpft mit den motivationalen Konzepten der Selbstwirksamkeit, der Selbstbestimmtheit, dem Fähigkeitsselbstkonzept und auch mit dem Zustand des Flow gesehen werden. Diese Faktoren für die Motivation gilt es besonders im Rahmen von Leistungskontexten zu stärken. Dies kann insbesondere auch über die Berücksichtigung von Emotionen erfolgen, wie das folgende Unterkapitel zeigen soll.

4.5.3 Die Bedeutung von Emotionen für Lern- und Leistungskontexte

Zusätzlich zu den in Kapitel 4.5.1 beschriebenen verschiedenen Dimensionen von Emotion wirkt der Objektbezug, wie von Geppert und Kilian beschrieben (vgl. 2018: 238), der Emotionen auf verschiedene Objekte lenkt: Pekrun und Linnenbrink-Garcia sprechen von verschiedenen Objektfoki (vgl. 2014: 3) im Hinblick auf Emotionen in Lern- und Leistungskontexten und teilen Emotionen ein in epistemische Emotionen, themenspezifische Emotionen, soziale Emotionen, zugehörige (incidental) Emotionen und Leistungsemotionen (vgl. Pekrun/Linnenbrink-Garcia 2014: 3).

Die epistemischen Emotionen gehen einher mit kognitiven Abläufen bei der Verarbeitung von Informationen. Als Beispiele von positiver Valenz sind Überraschung, Neugier und das aus Neugier entstehende Interesse zu nennen, wenn neue Informationen bezogen werden. Als ein Beispiel negativer Valenz kann Frustration etwa bei Nicht-Verstehen oder Stecken-Bleiben gesehen werden (vgl. Pekrun/Linnenbrink-Garcia 2014: 4). Themenspezifische Emotionen sind jene Emotionen, die von Inhalten beziehungsweise Themen ausgehen; sie beeinflussen Lehren und Lernen indirekt, indem sie beeinflussen, wie Lehrende und Lernende ihr Interesse und ihre Motivation lenken. Als Beispiel hierfür nennen Pekrun und Linnenbrink-Garcia Grundschulkinder, die enttäuscht darüber sind, dass Pluto seinen Status als Planet abgeben musste (vgl. 2014: 5). Die Autor*innen beziehen sich dabei auf einen Artikel von Jones et al. (2011). Die sozialen Emotionen beinhalten sozial konstruierte Emotionen wie Empathie, Neid und Bewunderung, die mit dem sozialen Kontext verbunden sind, in den jegliches Lernen eingebettet ist. Die zugehörigen Emotionen fassen alle Emotionen zusammen, die in irgendeinem Zusammenhang mit dem Leistungskontext stehen (vgl. Pekrun/Linnenbrink-Garcia 2014: 5). Das Gefühl, in der Stadt, in der man studiert, keine Bezugspersonen zu haben, kann etwa das gesamte Erleben des Studiums beeinflussen.

Die Leistungsemotionen schließlich sollen in diesem Rahmen besonders hervorgehoben werden. Diese werden definiert als Emotionen, „that relate to activities or outcomes that are judged according to competence-related standards of quality“ (Pekrun/Linnenbrink-Garcia

2014: 4). Diese Bewertung kann dabei von den Lernenden selbst oder von anderen vollzogen werden (vgl. Pekrun et al. 2007: 15).

In diesem Zusammenhang kann zusätzlich das übergeordnete Konzept der *akademischen Emotionen* nach Pekrun et al. (vgl. 2002: 92) genannt werden. Diese beinhalten Emotionen, die in Leistungskontexten auftreten, aber auch Emotionen im Kontext von Reaktionen auf die Vermittlung von Inhalten und die Emotionen bei leistungsspezifischen Tätigkeiten, wie etwa dem Lernen auf Klausuren. Auch das wissenschaftliche Schreiben kann als Tätigkeit im Rahmen eines universitären Leistungskontextes gesehen werden, dem dementsprechend verschiedene Emotionen anhaften können (vgl. Dreo/Huber 2017). Diese Emotionen teilen Pekrun et al. ein in aufgabenbezogene, selbstbezogene und soziale Emotionen (vgl. 2002: 92) – hier wird noch einmal die Relevanz von sozialen Gegebenheiten und den dabei auftretenden Emotionen deutlich. Soziale Emotionen, wie sie nach Pekrun und Linnenbrink-Garcia (2014) weiter oben beschrieben wurden, scheinen demnach nicht immer eindeutig von Leistungsemotionen beziehungsweise von akademischen Emotionen abtrennbar zu sein. Die aufgabenbezogenen und die selbstbezogenen Emotionen im Rahmen der akademischen Emotionen können noch einmal aufgeteilt werden in auf den Prozess bezogene Emotionen (wie etwa Freude oder Langeweile), vorausschauende (prospective) Emotionen (wie etwa Hoffnung oder Angst in Bezug auf ein erwartetes Ergebnis) und zurückschauende (retrospective) Emotionen (wie etwa Freude, Erleichterung und Zufriedenheit über einen Erfolg, beziehungsweise Enttäuschung oder Schuldgefühle über einen Misserfolg) (vgl. Pekrun et al. 2002: 92). Die in Bezug auf diese Beispiele ersichtliche positive und negative Valenz spiegelt sich auch im sozialen Emotionsspektrum der akademischen Emotionen wider: So können hier beispielsweise Dankbarkeit oder Ärger beziehungsweise Empathie oder Neid auftreten (vgl. Pekrun et al. 2002: 92).

Akademische Emotionen reihen sich somit im Allgemeinen in Konzepte wie *akademische Motivation* und *akademisches Selbstkonzept* ein (vgl. Pekrun et al. 2002: 92) und beinhalten die oben definierten Leistungsemotionen. Um die inneren Abläufe im Zusammenhang mit Leistungsemotionen zugänglicher zu machen, entwickelte Pekrun die Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotion (vgl. 2006: 337), die im Folgenden näher beleuchtet werden soll. Diese Theorie nimmt die Appraisal-Theorie zum Ausgangspunkt (vgl. Frenzel et al. 2015: 212) und schreibt den beiden Appraisal-Dimensionen *Kontrolle* und *Wert* zentrale Bedeutung für Emotionen im Leistungskontext zu (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 20; Frenzel et al. 2015: 212; Pekrun et al. 2007: 16). Die Dimension *Kontrolle*, die bereits in Kapitel 4.5.2 beschrieben

wurde, bezieht sich auf die subjektive Kontrolle, die eine Person auf eine Situation ausüben kann. Die Dimension *Wert* beschreibt die Einschätzung einer Aktivität oder ihres Ergebnisses als persönlich relevant beziehungsweise als positiv oder negativ (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 20). Frenzel und Stephens nennen hierbei auf der einen Seite das Beispiel einer Prüfung, deren Nicht-Bestehen weniger Ärger hervorruft, wenn die durchgefallene Person der Prüfung weniger Wert beimisst; auf der anderen Seite ruft ein Erfolg, bei dem eine Person die subjektive Wahrnehmung hatte, ihn selbst durch eigene Kontrolle erreicht zu haben, mehr Freude hervor (vgl. 2013: 21f.).

Diese Überlegungen führen Pekrun et al. zu einer drei-dimensionalen Taxonomie der Leistungsemotionen (vgl. 2007: 16): Sie teilen Leistungsemotionen einerseits in positive und andererseits in negative Emotionen ein und nehmen jeweils eine weitere Aufteilung in aktivierende und in deaktivierende Emotionen im Hinblick auf die dadurch ausgelöste Motivation vor. Die jeweilige Emotion wirkt dabei entweder im Rahmen der Tätigkeit (activity focus) oder im Rahmen des Ergebnisses der Tätigkeit (outcome focus) (vgl. Pekrun et al. 2007: 16). Zunächst sollen Emotionen im Rahmen einer Tätigkeit betrachtet werden: Eine positiv-aktivierende Emotion ist beispielsweise Freude, während eine positiv-deaktivierende Emotion Entspannung ist. Negativ-aktivierende Emotionen sind zum Beispiel Wut oder Frustration und eine negativ-deaktivierende Emotion ist Langeweile. Im Rahmen des Ergebnisses einer Tätigkeit sind positiv-aktivierende Emotionen etwa Hoffnung, Stolz und Dankbarkeit und positiv-deaktivierende Emotionen Erleichterung und Zufriedenheit. Als negativ-aktivierende Emotionen sind Angst, Wut und Beschämung und als negativ-deaktivierende Emotionen Trauer, Enttäuschung und Hoffnungslosigkeit zu nennen (vgl. Pekrun 2006; Pekrun et al. 2007: 16; Pekrun 2018: 216).

In Bezug auf die Auswirkungen dieser Emotionen auf die Motivation einer Person vermögen die Klassifikationen ‚aktivierend‘ beziehungsweise ‚deaktivierend‘, im Allgemeinen Aufschluss über das motivationale Potenzial einer Emotion zu geben (vgl. Pekrun 2018: 219):

„Emotionen bereiten uns darauf vor, etwas zu tun. Besonders deutlich ist dies bei negativen Emotionen: Angst motiviert zu Flucht oder Vermeidung, Ärger zu Angriff, Hoffnungslosigkeit zu Resignation. Bei positiven Emotionen sind die motivationalen Folgen etwas weniger spezifisch. Eine wichtige Funktion von positiven Emotionen wie Freude oder Neugierde aber ist es, exploratives Verhalten zu motivieren, mit dem Ziel einer Vergrößerung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten.“ (Pekrun 2018: 218)

Positiv-aktivierende Emotionen wirken sich also positiv auf die intrinsische und die extrinsische Motivation aus, während negativ-deaktivierende Emotionen einen negativen Einfluss darauf haben (vgl. Pekrun 2018: 219). Ein ambivalenteres Bild ergibt sich jedoch im Speziellen bei positiv-deaktivierenden sowie negativ-aktivierenden Emotionen: So kann Erleichterung zwar die unmittelbare Aktivität einschränken, sie wirkt sich jedoch positiv auf die langfristige Motivation und das Durchhaltevermögen einer Person aus. Ähnlich gestaltet sich dies bei der Emotion Angst; diese kann im ersten Moment die intrinsische Motivation verringern, kann aber auch langfristig die extrinsische Motivation stärken (vgl. Pekrun et al. 2002: 98; Pekrun 2018: 219).

Daraus folgend ergeben sich aus verschiedenen Levels an subjektiv wahrgenommener Kontrolle und dem durch die Person wahrgenommenen Wert einer Tätigkeit oder des daraus resultierenden Ergebnisses verschiedene Emotionen (vgl. Pekrun 2006: 320; Pekrun et al. 2007: 20). So gehen mit einem subjektiv höheren Maß an Kontrolle und einem höheren persönlichen Wert Emotionen mit einer positiven Valenz einher (vgl. Pekrun et al. 2007: 20). Gleichzeitig hat der subjektive Wert, der einer Tätigkeit und deren Ergebnis beigemessen wird, Einfluss auf die Auswirkungen, die die wahrgenommene Kontrolle auf die Art und die Intensität von Leistungsemotionen hat:

„If an activity or outcome is valued positively, as implied by approach goals, positive emotions are assumed to be instigated. If the subjective value of the activity or outcome is negative, as implied by goals to avoid the activity or outcome, negative emotions are thought to be aroused. The intensity of the emotion experienced is posited to be a function of the degree of subjective value, such as the degree of interest in some learning material or the perceived importance of success and failure on an exam. If no value is perceived, implying that the activity or outcome is subjectively irrelevant, no emotion is instigated, with the exception of boredom that is aroused by nonvalued activities.“ (Pekrun et al. 2007: 22)

Aus den hier postulierten Zusammenhängen lässt sich erkennen, wie eng Emotionen mit der Handlungsbereitschaft und damit der Motivation einer Person für eine Tätigkeit einhergehen. Emotionen mit positiver Valenz können sich dementsprechend etwa förderlich auf Zustände wie den Flow auswirken. Dieser stellt nach Frenzel et al. als ein kognitiver „Erlebenszustand“ ein der Emotion verwandtes Konzept dar (2015: 204).

Das Erleben von Emotionen wirkt sich also auf die Aufmerksamkeit, die Motivation, die Selbstregulation und die Gedächtnisprozesse einer Person aus (vgl. Pekrun 2018: 217, 222) und kann dabei sowohl hilfreich als auch schädlich sein (vgl. Gross 2014: 3). Unter anderem gilt

dies auch für Leistungskontexte. Emotionen haben somit Einfluss auf „students‘ academic agency and well-being“ (Pekrun 2006: 338). *Akademische Agency* will ich hierbei, in Anlehnung an Pekrun (vgl. 2006), verstehen als Handlungsbefähigung im akademischen Kontext, was sowohl die in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit beschriebenen Kompetenzen einschließt als auch die Fähigkeit, eigenständige Entscheidungen zu treffen und umsetzen zu können. Hier besteht Anschluss zur Selbstbestimmungstheorie sowie zum Konzept der Selbstwirksamkeit.

Aus den Überlegungen im Rahmen der Kontroll-Wert-Theorie lässt sich ableiten, dass Emotionen, unter anderem in Lern- und Leistungskontexten, reguliert werden können (vgl. Pekrun et al. 2007: 29). Dies kann dadurch geschehen, dass Umfeld der geschaffen werden, die dazu beitragen, lern- und leistungsförderliche Emotionen zu generieren (vgl. Pekrun et al. 2007: 29). Wie dies konkret vonstattengehen kann, soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

Die aus der Erforschung von Emotionen im Kontext von Leistungssituationen gewonnenen Erkenntnisse können für die förderliche Gestaltung von Lernumgebungen eingesetzt werden, nicht zuletzt durch ein Bewusstsein, wie gelungene Lernbedingungen auszusehen haben (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 4). Dabei soll die Förderung von Kompetenzen als mit der Förderung von Emotionen verbunden gedacht werden (vgl. Pekrun 2018: 228f.):

„Ein Unterricht, der auf Kompetenzsteigerung und Leistungsentwicklung gerichtet ist, kann mittelbar auch der Entwicklung positiv-aktivierender Lern- und Leistungsempfindungen dienen und Leistungsängste reduzieren. Umgekehrt dürfte pädagogisches Handeln, dass [sic] die Freude am Lernen beflügelt und negativen Emotionen vorbeugt, mittelbar auch der Kompetenzentwicklung zugutekommen.“ (Pekrun 2018: 229)

Auch wenn Pekrun sich hier auf die Situation im Schulunterricht bezieht, kann die Hauptaussage dieses Zitats auch auf Lehr- und Lernkontexte im universitären Rahmen bezogen werden: Auch im Kontext der Universität bedarf es der Förderung positiver Emotionen, um die Entwicklung von Kompetenz zu fördern. Emotion als wichtiger Bestandteil von Leistungsmotivation (vgl. Elliot/Pekrun 2007: 57) ergibt sich aus der Art, wie Lehrende Lernumfelder gestalten, um das Interesse, die Kompetenz und das Wohlbefinden von Lernenden zu stärken (vgl. Elliot/Pekrun 2007: 69), denn: „Achievement emotions affect the cognitive, motivational, and regulatory processes mediating learning and achievement, as well as psychological well-being, happiness, and life satisfaction“ (Pekrun 2006: 326).

Emotionen in Lehr- und Lernkontexten können auf verschiedene Weise gefördert werden. Die Empfehlungen der im Folgenden zitierten Autor*innen beziehen sich, wie so viele

Empfehlungen im Bereich der förderlichen Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen, wieder auf den schulischen Kontext. Dennoch kann, wie oben gesagt, aus diesen Vorstellungen auch auf den universitären Kontext geschlossen werden. So gilt es zunächst, die Autonomie von Lernenden zu stärken, wie es auch in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan postuliert wird (vgl. Frenzel et al. 2015; Pekrun et al. 2002: 101f.; Frenzel/Stephens 2013: 25; Pekrun 2006: 335; vgl. Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit). Dadurch kann nicht zuletzt die eigene Überzeugung von Kontrolle gestärkt werden (vgl. Frenzel et al. 2015: 216), was wiederum dadurch begünstigt wird, dass Lernende das Lernen als (wohl im weitesten Sinne) „kontrollierbar erleben“ (Frenzel et al. 2015: 220). Unter anderem kann diese Wahrnehmung von Kontrolle bei Lernenden gesteigert werden: durch die Formulierung und Einhaltung klarer Ziele für den Unterricht und durch die „Vermittlung kontrollierbarer Ursachen von Erfolg und Misserfolg“ (Frenzel et al. 2015: 221; vgl. auch Frenzel/Stephens 2013: 35f.). Des Weiteren sollen die Erwartungen, die an die jeweilige Leistung gestellt werden, sowohl realistisch sein und an die eigenen Kapazitäten und Fähigkeiten als auch an die Erwartungen des akademischen Kontextes angepasst werden (vgl. Pekrun et al. 2002: 101f.; Pekrun et al. 2007: 32; Frenzel/Stephens 2013: 25).

Außerdem soll sich die Instruktion nicht nur auf den „realen Kompetenz- und Wissenszuwachs“ fokussieren, sondern sich auch auf die subjektiven „Kompetenzüberzeugungen“ der Lernenden beziehen (Frenzel et al. 2015: 215). Das betrifft auch das Geben von Feedback auf eine Leistung und die Formulierung von aus dieser Leistung resultierenden Konsequenzen, etwa für die zukünftige Karriereplanung (vgl. Pekrun et al. 2007: 32; Frenzel/Stephens 2013: 25f.; Pekrun 2006: 336). Zusätzlich spielt hier die enthusiastische Vermittlung von Lernen als freudvoller Tätigkeit eine Rolle (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 35), wobei auch die richtige Dosis des Einsatzes von Humor von Bedeutung sein kann (vgl. Frenzel et al. 2015: 221). Auch kann der intrinsische Wert einer Tätigkeit mithilfe von Appraisals hervorgehoben werden (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 37). Bei dieser „Wertinduktion“ (Frenzel et al. 2015: 216), die an die organismische Integration nach Deci und Ryan erinnert (vgl. Kapitel 4.2.1), steht die „Vermittlung der Bedeutsamkeit von Lernaktivitäten und Leistungsergebnissen“ (Frenzel et al. 2015: 216) im Mittelpunkt.

Ein weiterer Aspekt ist die aktive Unterstützung bei der Regulation von Emotionen im Leistungskontext (vgl. Frenzel et al. 2015: 221; Pekrun et al. 2007: 33; Frenzel/Stephens 2013: 39f.). Dabei geht es darum, die Bedeutung von Emotionen für diesen Kontext hervorzuheben und gleichzeitig darum, diese als kontrollierbare Erfahrungen kenntlich zu machen. Des

Weiteren können Strategien eingeübt werden, die für die Emotionsregulation behilflich sein können (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 39f.). In diesem Zusammenhang kann das sogenannte Emotional Scaffolding genannt werden, das darauf abzielt, Lernenden Erfahrungen positiver Emotionen zu ermöglichen, um daraus resultierend unter anderem ihre Motivation, Autonomie und Kompetenz zu stärken (vgl. Meyer/Turner 2007: 244).

Ausgehend von den Ausführungen zu den Konzepten *Motivation* und *Emotion* in diesem Kapitel sollen im Folgenden in einem Zwischenfazit die wichtigsten Aspekte dieser beiden Konzepte noch einmal dargelegt werden.

4.6 Zwischenfazit Motivation und Emotion

Kapitel 4 beschäftigte sich mit den Konzepten *Motivation* und *Emotion*, die, wie die obigen Ausführungen zeigen, strenggenommen nicht ohneinander gedacht werden können (vgl. Brandstätter/Otto 2009: 13). So haben beide Konzepte etwas mit Handlung und mit Bewegung zu tun, stammen sie doch beide vom lateinischen Wort ‚movere‘ ab (vgl. Nathschläger 2012: 158; Neta/Haas 2019: 1).

Motivation entsteht im Zusammenspiel zwischen Person und Situation (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 4) und wirkt sich auf das Handeln einer Person aus. Eine generelle Einteilung lässt sich zunächst in intrinsische und extrinsische Motivation vornehmen, die jedoch nicht als Gegensätze wahrgenommen werden sollen, da sie im Rahmen des menschlichen Handelns gemeinsam wirken (vgl. Deci/Ryan 1993: 226).

Mit diesen Zusammenhängen beschäftigt sich die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (vgl. Kapitel 4.2.1): Dieser Theorie zufolge entsteht menschliche Motivation (sowohl extrinsischer als auch intrinsischer beziehungsweise sowohl kontrollierter als auch autonomer Art) aus der Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci/Ryan 2000: 227). Diese drei Bedürfnisse wirken als Quellen von Energie und Emotion (vgl. Skinner et al. 2014: 332). Die Theorie der organismischen Integration beschreibt den Prozess des Übergangs von extrinsischer zu intrinsischer Motivation und damit der Entwicklung ursprünglich extrinsisch motivierten Verhaltens hin zu nahezu selbstbestimmtem Verhalten (vgl. Schiefele/Streblow 2005: 45).

Ähnlich wie bei der Selbstbestimmung, welche die Autonomie und Kontrolle über das eigene Handeln und Wirken bezeichnet (vgl. Shogren et al. 2015: 258f.), geht es beim Konzept der Selbstwirksamkeit (vgl. Kapitel 4.2.2) um die subjektive Wahrnehmung der eigenen Effizienz

und der eigenen Kapazität angesichts zu erledigender Tätigkeiten (vgl. etwa Jerusalem 2002: 8). Auch die Selbstwirksamkeit einer Person wirkt sich dabei auf die Motivation einer Person aus (vgl. Jerusalem 2002: 10).

Im Rahmen des Modells der Handlungsphasen nach Heckhausen und Heckhausen (2018: 8) wurde weiters auf die Selbstregulation und ihre verschiedenen Modelle eingegangen (vgl. Kapitel 4.3.1). Dabei ging es um Mechanismen, die bei der Steuerung des eigenen Handelns wirken. Außerdem wurde in Kapitel 4.3.2 die motivationale Kompetenz näher beleuchtet und damit die Kompetenz, „effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung“ (Rheinberg 2002: 179) möglich zu machen.

Kapitel 4.3.3 beschäftigte sich mit der Rolle von Zielen als wichtige regulative Faktoren für die Motivation, wie Kuhl und Koole sie beschreiben (vgl. 2005: 19). Ziele liefern demnach sowohl die Richtung als auch die Energie für Handlungen (vgl. Locke/Latham 2002: 706f.). Auch das Interesse einer Person für die Tätigkeit oder den Gegenstand der Tätigkeit, behandelt in Kapitel 4.3.4, ist ein wichtiger Faktor für die Motivation.

In Kapitel 4.4 wurden schließlich, ausgehend von den vorher beschriebenen Aspekten und Konzepten, aus der Literatur gesammelte Möglichkeiten zur Stärkung von Motivation im Kontext von Lehr- und Lernkontexten vorgestellt.

Kapitel 4.5 beschäftigte sich mit dem mit der Motivation eng verwandten Konzept der *Emotion*. Zunächst wurden die Komponenten, die Dimensionen und die Funktionen von Emotionen vorgestellt. Anschließend wurde die Entstehung von Emotionen mit der Appraisal-Theorie (vgl. Frenzel et al. 2015: 212) und damit mit der subjektiven Interpretation von Situationen erklärt. Auch die Rolle von Emotionen für menschliches Handeln und deren Auswirkungen darauf wurden erläutert. Wie bei der Motivation sind auch im Zusammenhang mit Emotionen etwa die Konzepte der wahrgenommenen *Kompetenz* und *Kontrolle* einer Person, vor allem im Kontext des Problemlösens, von Bedeutung (vgl. Stäudel 1983: 257; Dörner et al. 1983: 62).

Schließlich wurden die verschiedenen in Lern- und Leistungskontexten auftretenden Emotionen beschrieben und die Kontroll-Wert-Theorie (vgl. Pekrun 2006) und damit die Auswirkungen der Faktoren ‚Kontrolle‘ und ‚persönlicher Wert‘ auf die in einer Situation wirkenden Emotionen (vgl. etwa Frenzel/Stephens 2013: 20) erklärt. Dabei wurde die Wichtigkeit von Emotionen im Zusammenhang mit Lern- und Leistungskontexten hervorgehoben. Zusätzlich wurden die Möglichkeiten zur Förderung von Emotionen – die sich

teilweise auch auf die in Kapitel 4.4 beschriebenen Faktoren beziehen – in eben diesen Kontexten untersucht.

Im nächsten Kapitel soll die Forschung zu den Themen ‚Schreiben‘ und ‚Schreibzentrumsarbeit‘ im Hinblick auf die Bedeutung, die dabei den Konzepten *Motivation* und *Emotion* beigemessen wird, untersucht werden. Dabei soll ein Überblick über bereits erforschte Fragestellungen gegeben, mögliche Lücken in der Forschung aufgedeckt und die vorliegende Dissertation von bereits vorhandenen Studien und Arbeiten abgegrenzt werden.

5. Motivation und Emotion beim Schreiben und in der Schreibzentrumsarbeit

„A conversation overheard by a tutor in the residence hall lounge:

Student 1: I went to the Writing Center with my paper today.

Student 2: What was that like?

Student 1: Well, we just kinda talked. [Long pause.] I think it helped.”

(Boquet 2002: 31)

Nachdem in den Kapiteln 2 bis 4 der konzeptionelle Rahmen dieser Dissertation und damit die grundlegenden Theorien und Konzepte der Schreibforschung, der Schreibdidaktik und der Schreibberatung sowie der Motivations- und Emotionsforschung beschrieben worden sind, soll an dieser Stelle ein Überblick über den Forschungsstand zum Thema ‚Schreibberatung an universitären Schreibzentren und Motivation beziehungsweise Emotion‘ gegeben werden. Die Forschung zur Arbeit in Schreibzentren befindet sich – vor allem im deutschsprachigen Raum – noch in ihren Anfängen (vgl. Sennewald 2021: 11), wie im Folgenden dargelegt werden soll. Insbesondere zum spezifischen Thema der vorliegenden Arbeit gibt es erst wenige Publikationen und darunter kaum eine, die sich aus der Perspektive der Ratsuchenden tiefgreifend mit Motivation und Emotion im Rahmen der Schreibberatung auseinandersetzt. Daraus folgt auch eine Legitimation dafür, sich damit im Rahmen einer Doktorarbeit im Detail zu beschäftigen. Zunächst soll die grundsätzliche Notwendigkeit dargelegt werden, mehr Forschung in Schreibzentren und mehr Forschung zur Arbeit in Schreibzentren zu betreiben, danach wird ein Überblick über die vorhandenen Publikationen gegeben, die im weiteren Sinne mit dem Thema ‚Schreibberatung und Motivation beziehungsweise Emotion‘ zu tun haben. Das Kapitel schließt mit einer Abgrenzung der vorliegenden Dissertation zu den zuvor vorgestellten Studien.

5.1 Der Ruf nach Forschung im Schreibzentrum

In der englischsprachigen Literatur über Schreibzentren ist oft die Rede von ‚lore‘ (vgl. Driscoll/Wynn Perdue 2012; Babcock/Thonus 2012: 18, 32). Zu Deutsch bedeutet dieser Begriff so viel wie ‚Weisheit‘, ‚Überlieferung‘, ‚Kunde‘. Gemeint ist damit „common sense, common knowledge, and common practice, based on experience and observations of others” (Babcock/Thonus 2012: 32). Im Zusammenhang mit der Arbeit im Schreibzentrum bezieht sich dies nicht nur auf die angewandten Strategien und Methoden der Schreibberatung, sondern auch auf die durch die beratenden Personen wahrgenommene Wirkung der Schreibberatung auf die

Ratsuchenden. Als Illustration hierfür kann die zu Beginn dieses Kapitels angeführte und von Boquet (vgl. 2002: 31) in ihrem Buch „Noise from the Writing Center“ beschriebene Szene dienen. Sie kann in einen universellen Kontext gebracht und beliebig auf andere Schreibzentrums-Kontexte übertragen werden: Schreibberatung scheint sich auf die sie nutzenden Studierenden positiv auszuwirken; das nimmt nicht nur Boquet (vgl. 2002) wahr, das nahm auch ich als Schreibberaterin wahr, und das nehmen auch andere wahr, die sich in ihren Arbeiten mit Schreibberatung beschäftigen (vgl. etwa Peters 2011: 7). Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das Thema dieser Arbeit, die subjektiv wahrgenommene Motivation; ein Aspekt, der sich auch im gemeinsamen Narrativ der Schreibzentrumsarbeit als Effekt von Schreibberatung wiederfinden lässt (vgl. etwa Brandl 2009: 102; Kirchhoff 2016: 32). Forschungsfragen im Zusammenhang mit der Arbeit in Schreibzentren „always begin as stories about our own experience in the writing center, but our stories are not enough to constitute research“ (Babcock/Thonus 2012: 15).

Die Frage, die hierbei bestehen bleibt, ist also jene nach dem wissenschaftlichen Nachweis beziehungsweise nach der Repräsentation dieser kollektiven Wahrnehmung in empirischen Daten, um die Wirkung von Schreibberatung hinsichtlich eines spezifischen Erkenntnisinteresses auch einer breiteren Masse zugänglich und ersichtlich zu machen (vgl. Babcock/Thonus 2012: 31; Schmidt/Alexander 2012). Eine solche Forschung wurde im Kontext des Schreibzentrums noch nicht flächendeckend betrieben (vgl. Grutsch McKinney 2016: xvii). Es geht darum, „evidence to validate [...] practices“ zu erlangen (Driscoll/Wynn Perdue 2012: 11); auch Bräuer fordert Forschung in diese Richtung: „[D]ie Frage, mit welchen methodisch-didaktischen Konzepten Studierende am effektivsten beraten werden könnten, braucht weiter Klärung durch gezielte Wirkungsforschung“ (Bräuer 2014: 281).⁷³ Wenn in diesen Bereichen weiter geforscht wird, können in Folge auch die Bedürfnisse der ratsuchenden Personen besser eingeschätzt (vgl. Ballweg et al. 2016: 167) und fundiertere Entscheidungen im Rahmen der Schreibzentrumsarbeit getroffen werden (vgl. Grutsch McKinney 2016: xix). Zusätzlich können durch Forschung bestimmte Narrative in der Schreibzentrumsarbeit, die eventuell nicht mehr zeitgemäß sind, hinterfragt und neu gedacht werden, um das stark von der

⁷³ Es bleibt in diesem Zusammenhang unerwähnt, ob es sich dabei um quantitative oder qualitative Forschung handeln sollte; es können wohl beide Richtungen mitgedacht werden.

alltäglichen Praxis geprägte Feld und den darüber stattfindenden Diskurs voranzubringen (vgl. Denton 2017: 176f.).

Bereits in den 1980er Jahren wurde in Nordamerika der Ruf nach spezifischer Forschung im Kontext der Schreibzentrumsarbeit laut (vgl. North 1984: 445): „Writing centers, like any other portion of a college writing curriculum, need time and space for appropriate research and reflection if they are to more clearly understand what they do, and figure out how to do it better” (North 1984: 445). Was North hier außerdem betont, ist die Notwendigkeit der Forschung im eigenen Arbeitsbereich der Schreibberatung, nicht zuletzt, um die eigene Praxis zu reflektieren und weiter zu verbessern. Davon spricht auch Grutsch McKinney: „Research can reveal details that we don’t see while in the act of teaching one-to-one or even when reflecting on it“ (2016: xix). Darüber hinausgehend weist Harris darauf hin, dass dafür der bloße Austausch in der eigenen Community nicht reiche, sondern dass, um die Schreibzentrumsarbeit auch im Rahmen der Universität noch besser zu legitimieren, mehr Forschung stattfinden müsse, die über das Publikum der eigenen Kolleg*innen hinausgehe (vgl. Harris 1995b: 31; Grutsch McKinney 2016: xix). Außerdem kann eine tiefergreifende Auseinandersetzung mit den empirisch messbaren Wirkungen von Schreibberatung die Finanzierung von entsprechenden Angeboten legitimieren (vgl. Driscoll/Wynn Perdue 2012: 30; Grutsch McKinney 2016: xix). Driscoll und Wynn Perdue sprechen zusätzlich noch die Notwendigkeit der Verbesserung der bereits bestehenden Vernetzung zwischen den einzelnen Schreibzentren und die Erforderlichkeit des Vergleichs der Forschungsvorhaben und Ergebnisse an (vgl. 2012: 33).

Auch im deutschsprachigen Raum kommt zunehmend die Forderung nach mehr Forschung auf. So äußern sich Girgensohn und Peters in ihrem Artikel „At University nothing speaks louder than research. Plädoyer für Schreibzentrumsforschung“ folgendermaßen:

„Wir denken, dass es zur weiteren Entwicklung von Schreibzentren in Europa daher unbedingt nötig ist, dass sich auch diesseits des Atlantiks eine Schreibzentrumsforschung etabliert. Forschung kann es uns ermöglichen, systematisch unsere unbewussten Konzepte in Frage zu stellen und zu überprüfen. So *nehmen wir an*, dass unsere Schreibzentren dieses oder jenes bewirken – wissen, ob das wirklich so *ist*, können wir nur, wenn wir forschen. Forschung wird es uns ermöglichen, fundierte Aussagen über den Nutzen unserer Arbeit zu machen und damit Institutionen und Geldgeber zu überzeugen.“ (Girgensohn/Peters 2012: 2; Hervorhebung im Original)

In diesem Zusammenhang bildet sich im deutschsprachigen Raum, wie in Kapitel 1 dieser Dissertation beschrieben, langsam die Disziplin der Schreibwissenschaft heraus (vgl. etwa Huemer et al. 2021b: 10). Die in diesem Rahmen stattfindende Auseinandersetzung mit Schreiben im Allgemeinen und der Schreibdidaktik sowie der Schreibberatung im Speziellen bekräftigt die früheren Forderungen aus Amerika, die hier mittlerweile „slowly but consistently“ (Mackiewicz/Babcock 2020: 1) erfüllt worden sind: So schreiben Mackiewicz und Babcock in ihrer Publikation „Theories and Methods of Writing Center Studies. A Practical Guide“, welche mögliche theoretische und methodische Zugänge für die Erforschung von Schreibzentren sammelt, im Jahr 2020: „Writing center research has grown up“ (1). In den deutschsprachigen Ländern hingegen fehlt laut Girgensohn und Peters immer noch eine „wissenschaftliche Verortung“ (Girgensohn/Peters 2012: 3) der Forschung bezüglich Schreibzentren und deren Arbeit; eine solche Zuordnung der Schreibzentrumsforschung sollte eine interdisziplinäre Ausrichtung beinhalten (vgl. etwa Girgensohn/Peters 2012: 3; Babcock/Thonus 2012: 19f.). Oft wird im Zusammenhang mit der Bildung einer eigenen Forschungsrichtung auf die erschwerten Rahmenbedingungen verwiesen, die Forscher*innen in diesem Feld haben (vgl. Babcock/Thonus 2012: 7):

„Es stellt sich die Frage, wie Forschung stattfinden können soll, wenn das Kerngeschäft eines Schreibzentrums, nämlich die Förderung von Studierenden durch schreibdidaktische Interventionen, unter prekären Arbeitsbedingungen stattfindet, die wenig bis gar keine Zeitfenster für Forschung übrig lassen?“ (Girgensohn/Peters 2012: 6)

Was konkret bleibt, ist (nicht zuletzt vonseiten der Schreibdidaktik) der Wunsch nach der Erforschung des Schreibprozesses in authentischen Situationen (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 21); ein Teil davon könnte die Forschung im Rahmen des Schreibzentrumsbetriebes sein. Diese wäre jedenfalls die Beleuchtung von Schreiben in „real-life“, wie van der Geest sie sich wünscht (1996: 321). Dieser Forderung gehen im deutschsprachigen Raum die bereits in der Einleitung dieser Dissertation beschriebenen Publikationen von Knappik (vgl. 2018) und Sennewald (vgl. 2021) nach. Die vorliegende Doktorarbeit möchte sich dieser Forschung speziell in Bezug auf die Schreibberatung anschließen, indem sie sich mit der unmittelbaren Wirkung von Schreibberatung in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Motivation beim Schreiben und deren Beschreibung durch die Ratsuchenden auseinandersetzt. Sie reiht sich dementsprechend ein in die Forschung, die sich im Zusammenhang mit Schreibberatung bereits mit Themen wie beispielsweise Identität und Gemeinschaft (vgl. Denny 2008), Kreativität (vgl. etwa Boquet/Eodice 2008), Gender (vgl. etwa Thonus 1999) und Feminismus (vgl. etwa

Woolbright 1992) beschäftigt. Weitere untersuchte Themenbereiche sind unter anderem, wie in der Einleitung bereits erwähnt, die Rolle von Textfeedback beim Überarbeiten in der Schreibberatung (vgl. Grieshammer 2018), Schreibberatung im Rahmen der Digitalisierung (vgl. etwa Dreyfürst et al. 2014) und Schreibberatung in Verbindung mit Interkulturalität (vgl. etwa Stahlberg 2014) und mit einer Zweit- beziehungsweise Fremdsprache (vgl. etwa Blau et al. 2002; Calhoun Bell/Youmans 2006; Voigt 2011; Grieshammer et al. 2009; Grieshammer 2011).⁷⁴

Um die unmittelbare Auswirkung auf die Schreibmotivation durch die Schreibberatung ausmachen zu können, soll außerdem jene Literatur gesichtet werden, die sich mit der Bedeutung von Motivation und Emotion für das Schreiben beschäftigt – und damit mit einem relativ jungen Feld (vgl. Boscolo/Hidi 2007: 4). Dies soll im folgenden Unterpunkt geschehen.

5.2 Motivation und Emotion im Zusammenhang mit Schreiben

Im Themenbereich Schreiben und Motivation beziehungsweise Motivation in Leistungskontexten (vgl. für letzteren Bereich etwa Rheinberg 1999; Spinath 2018) ist die Forschung zwar noch am Anfang (vgl. Hidi/Boscolo 2007: xi), doch einige Erkenntnisse gibt es bereits – vorwiegend aus dem englischsprachigen Raum.⁷⁵ Es besteht hierbei generell die Notwendigkeit, den Diskurs über das Konzept Schreibmotivation zu konkretisieren, um es einheitlich verwenden zu können (vgl. Baumann 2006: 295). Einigkeit besteht darüber, dass Schreiben als Handlung (vgl. Wallesch 1983: 133) gesehen werden kann und als solche in einen „Handlungsprozess eingebunden“ ist (Wampfler 2020: 25) und immer mit motivationalen Faktoren einhergeht (vgl. Hayes 1996: 5; Harris/Graham 1992: iiv; Fix 2006: 228). Motivation steuert somit die beim Schreiben ablaufenden Prozesse und die Kontrolle der Umwelteinflüsse beim Schreiben – soweit diese möglich ist (vgl. Philipp 2012: 140) – und wird laut Baumann zu einer Teilkomponente der Schreibkompetenz (vgl. 2006: 293). Lange sieht Motivation als eine Art Metakompetenz in Situationen, die Leistung verlangen (vgl. 2009: 21) – als eine solche Situation kann auch das (universitäre) Schreiben gesehen werden.

⁷⁴ Weitere Vorschläge für mögliche Forschungsfragen im Bereich des Schreibzentrums geben Babcock/Thonus 2012: 171-179.

⁷⁵ Die in diesem Kapitel verwendeten Quellen beziehen sich dabei sowohl auf den schulischen als auch auf den universitären Schreib-Kontext. Diese Quellen wurden ausgewählt, um einen möglichst allgemeinen Überblick über die vorhandene Forschung zu gewährleisten.

Die Bedeutung von Motivation für das Schreiben und die damit einhergehenden Faktoren wurden in den frühen Modellen zum Schreibprozess allerdings entweder völlig außer Acht gelassen oder aber nur mehr oder weniger umfangreich begrifflich erwähnt (vgl. MacArthur et al. 2016: 32; Merz-Grötsch 2000: 60): In ihrem Schreibprozess-Modell aus dem Jahr 1980 (siehe Kapitel 2.2.2) fassen Hayes und Flower diese Faktoren unter „motivating cues“ (1980: 11) im Rahmen des *task environment* zusammen. In seiner Überarbeitung des Modells im Jahr 1996 betont Hayes die Rolle von Motivation als Schlüsselkomponente innerhalb des Schreibprozesses und hebt unter anderem die Relevanz von Zielen und Emotionen hervor. In diesem Zusammenhang ruft er zu weiterer wissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Themenbereich Schreibmotivation auf (vgl. MacArthur 2016: 32; Hayes 1996: 4). Auch in seinem Modell von 2012 betont er erneut die Bedeutung von Motivation im Schreibprozess (vgl. Hayes 2012: 371); er geht aber auch hier nicht ins Detail. In ihrem Orchester-Modell des Schreibens tun Baer et al. (1995) das auch nicht. Brand (1987b) erklärt sich diesen Umstand folgendermaßen:

„In writing education, motivation is mentioned quickly then crowded out by more cognitive concepts – clearly because the field patterns itself after the harder sciences. [...] Or motivation and emotion are delicately skirted by referring to intuition, interpretation, or goal-setting. I would like to think that the neglect of motivation and emotion is evidence of our humility in the face of such a complicated wilderness.“ (Brand 1987b: 438)

Die Tatsache, dass Motivation und Emotion oft nicht konkreter und detaillierter in das Modell des Schreibprozesses miteinbezogen werden, geht also, nach Brand, auf den Respekt vor der Komplexität der Konzepte Motivation und Emotion zurück (vgl. Brand 1987b: 438). Nichtsdestotrotz hält Brand die Notwendigkeit fest, diese beiden Konzepte beim Schreiben mitzudenken und miteinzubeziehen: „But I rather think it is a clear-headed disregard of all affective phenomena in the face of evidence to the contrary“ (Brand 1987b: 438); Schreibende seien keine Maschinen, die dem Ablauf eines Schreibprozessmodelles folgen, ohne von Emotionen und Motivationen beeinflusst zu werden (vgl. Brand 1987b: 440). Diesen Überlegungen entsprechend soll ein passendes Vokabular für Motivation beim Schreiben gefunden werden, das sich auf die Praxis des Schreibens anwenden lässt (vgl. DeCheck 2012: 35) und damit verschiedene Situationen und die verschiedenen ‚Schreibmotivationen‘ abdeckt. In diese Richtung arbeiten etwa Hidi und Boscolo mit ihrem Sammelband *Writing and*

Motivation (2007).⁷⁶ Darin sammeln sie Artikel aus verschiedenen Bereichen: So wird das Thema ‚Schreiben und Motivation‘ sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive betrachtet, letzteres in Zusammenhang mit Interventionsstudien zur Verbesserung der Schreibmotivation und mit Longitudinalstudien zur langfristigen Entwicklung der Schreibmotivation (vgl. Hidi/Boscolo 2007). Eine Rolle innerhalb des Sammelbandes spielen dabei unter anderem auch Faktoren wie Interesse (vgl. Hidi et al. 2007), Selbstwirksamkeit und Schreibkompetenz (vgl. Pajares et al. 2007b) sowie Selbstregulation (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007). Dass das Thema ‚Schreibmotivation‘ auch von aktuellem Interesse ist, zeigt eine Online-Tagung mit dem Titel „Mythos Schreibmotivation“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Januar 2022.⁷⁷

Generell hat sich die Forschung im Zusammenhang mit Schreibmotivation bisher vor allem mit den motivationalen Konzepten *Selbstwirksamkeit*, *Selbstregulation* und *Interesse* beschäftigt (vgl. Boscolo/Hidi 2007: 1; MacArthur/Graham 2016: 34; Bruning/Kauffmann 2016: 160). Weitere Konzepte, die in diesem Rahmen zu nennen sind, sind *Selbstreflexion*, *Ziele* sowie *Feedback* – dies soll im Folgenden im Detail beschrieben werden. Themenkomplexe, die beim Schreiben zusätzlich eine Rolle spielen, sind Emotionen im Allgemeinen (damit beschäftigen sich etwa Brand 1987a und 1987b, McLeod 1987, Runciman 1994 und Dreo/Huber 2017) und Schreibangst im Speziellen (vgl. Daly 1985) sowie das Flow-Erleben (vgl. hierzu etwa Abbott 2000).

5.2.1 Schreiben und Selbstwirksamkeit

Der Großteil der Forschung zum Thema Motivation und Schreiben beschäftigt sich mit der Selbstwirksamkeit (vgl. MacArthur/Graham 2016: 34; MacArthur et al. 2016: 32). Die Selbstwirksamkeit einer schreibenden Person ist dabei eng verbunden mit den erwartbaren Schreibleistungen dieser Person (vgl. Pajares/Johnson 1994: 313; Pajares et al. 2007a: 105): Wichtig für den Erfolg beim Schreiben ist die von der schreibenden Person selbst wahrgenommene Kompetenz beim Schreiben (vgl. Pajares et al. 2007a: 104f.) und damit der Glaube an die eigenen Fähigkeiten beim Schreiben. Gleichzeitig sind Schreiber*innen, die bereits öfter Erfolge beim Schreiben verzeichnen konnten, auch eher selbstwirksam, was

⁷⁶ Auch wenn diese Publikation bereits aus dem Jahr 2007 stammt, ist sie meines Wissens bisher unerreicht in Bezug auf Intensität und Facettenreichtum der Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Schreiben und Motivation.

⁷⁷ Siehe <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/termine/detail/tagung-schreibenplus-2022-mythos-schreibmotivation/>, online am 20.02.2021.

bedeutet, dass die Wahrnehmung von eigenen Erfolgen beziehungsweise Misserfolgen („Mastery Experience“) die wichtigste Quelle von Selbstwirksamkeit⁷⁸ beim Schreiben darstellt (vgl. Pajares et al. 2007a: 115; Bruning/Kauffmann 2016: 161).⁷⁹ Selbstwirksame Schreiber*innen besitzen mehr Agency und Selbstvertrauen, wenn es um die Bewältigung von Schreibaufgaben geht (vgl. Zimmerman/Bandura 1994: 847; Shell et al. 1995: 386). Dementsprechend sollte die Erfahrung eigener Erfolge ein zentraler Bestandteil der Schreibanleitung (vgl. MacArthur/Graham 2016: 36) und somit die Stärkung von Selbstwirksamkeit ein „explicit goal“ derselben sein (vgl. Bruning/Kauffmann 2016: 160). Die Selbstwirksamkeit sollte also genauso gefördert werden wie die tatsächliche Kompetenz beim Schreiben (vgl. Pajares/Johnson 1994: 328). In diesem Zusammenhang fordert Schunk die qualitative Erforschung der Entstehung und Beschreibung von Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die akademische Motivation etwa mithilfe von mündlichen Erzählungen (vgl. Pajares/Johnson 1994: 327; Schunk 1991). Im Rahmen dieser Dissertation soll eine solche Erforschung erfolgen.

Bezüglich einer weiteren Beschreibung von Selbstwirksamkeit beim Schreiben machen Bruning et al. (vgl. 2013) drei Dimensionen aus, in welche Selbstwirksamkeit beim Schreiben eingeteilt und anhand welcher Selbstwirksamkeit beim Schreiben festgemacht und gemessen werden kann. Dabei gehen sie generell von vier Annahmen über das Schreiben aus: Erstens, Schreiben ist ein komplexer, kognitiv fordernder Vorgang (vgl. auch Kapitel 2.1 und Kapitel 2.4 dieser Arbeit), zweitens, Schreibentwicklung ist ein langwieriger Prozess, drittens, der Schreibprozess und wie die jeweilige schreibende Person diesen und ihre Fähigkeiten wahrnimmt und selbst evaluiert, beeinflusst die Selbstwirksamkeit, und viertens, diese Beurteilung wird Teil des Selbstbildes einer schreibenden Person (vgl. Bruning et al. 2013: 27f.). Daraus ergeben sich für die Selbstwirksamkeit beim Schreiben drei Dimensionen: Ideenbildung („Ideation“), Konventionen („Conventions“), und Selbst-Regulation („Self-Regulation“) (Bruning et al. 2013: 28). Diese spiegeln sich auch in den Items eines Fragebogens zur Messung von Selbstwirksamkeit wider, den Bruning et al. vorstellen (vgl. 2013: 34).

Die Dimension *Ideenbildung* bezieht sich dabei auf die Bewertung der eigenen Ideen im Hinblick auf deren kontinuierliches Vorhandensein während des Schreibprozesses, deren

⁷⁸ Die Quellen von Selbstwirksamkeit wurden in Kapitel 4.2.2 bereits im Detail erläutert.

⁷⁹ In diesem Zusammenhang gilt es, noch weitere Quellen für Selbstwirksamkeit herauszufinden und zu testen (vgl. Pajares et al. 2007a: 117). Dies kann etwa durch das Untersuchen von Schreibbedingungen geschehen (vgl. Bruning/Kauffmann 2016: 167).

Qualität sowie die Fähigkeit dazu, diese Ideen zu strukturieren und adäquat und abwechslungsreich auszudrücken (vgl. Bruning et al. 2013: 28, 34). Die Dimension *Konventionen* beschreibt zunächst die innerhalb einer Sprache geltenden Regeln und Normen bezüglich der Orthographie, der Grammatik, der Syntax, der Kohärenz und Kohäsion sowie der Logik von Absätzen (vgl. Bruning et al. 2013: 28, 34). Diese Konventionen können im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben und das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation ausgeweitet werden auf die Anforderungen, die das wissenschaftliche Schreiben an die schreibenden Personen stellt. Die Dimension *Selbst-Regulation* schließlich bezieht sich auf die erfolgreiche Regulation und Aufrechterhaltung der Schreibhandlung und somit des Schreibprozesses in Bezug auf die Teilprozesse des Schreibens sowie auf eventuell auftretende Hindernisse und die daraus folgenden Emotionen und Frustrationen (vgl. Bruning et al. 2013: 29, 34; Zimmerman/Kitsantas 2007). Ableiten lassen sich daraus die Fähigkeiten, sich für eine bestimmte Zeit auf das Schreibprojekt konzentrieren zu können und Ablenkungen beim Schreiben zu eliminieren. Des Weiteren geht es hier um die Selbst-Einschätzung, auch vor dem Schreiben bereits Schreibziele festlegen zu können sowie zügig mit dem Arbeiten beginnen zu können, sobald eine Aufgabe gestellt wurde (vgl. Bruning et al. 2013: 34).

Einen weiteren Fragebogen zur Ermittlung der Selbstwirksamkeit beim Schreiben legen MacArthur et al. (vgl. 2016: 37) vor. Sie beziehen dabei noch Items zu den Themen Leserfreundlichkeit, Überarbeiten des Textes und Literaturrecherche mit ein (vgl. MacArthur 2016: 37). Auch in diesem Fragebogen zur Selbstwirksamkeit beim Schreiben spielt der Aspekt der Selbstregulation eine wichtige Rolle.

5.2.2 Schreiben und Selbstregulation

Ausgehend von der letzten Dimension des Modells von Selbstwirksamkeit nach Bruning et al. (2013) und auch aus einigen Aspekten im eben erwähnten Fragebogen von MacArthur et al. (2016: 37) wird ersichtlich, dass die Selbstwirksamkeit beim Schreiben auch mit der Selbstregulation beim Schreiben zusammenhängt (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 73). Daher soll die Rolle von Selbstregulation an dieser Stelle noch einmal gesondert vorgestellt und um weitere Aspekte ergänzt werden. Zunächst kann Selbstregulation beim Schreiben definiert werden als „self-initiated thoughts, feelings and actions that writers use to produce texts and to improve their writing” (Boscolo/Hidi 2007: 11). Selbstregulation ist somit eine treibende Kraft innerhalb des Schreibprozesses (vgl. Grahman/Harris 1996: 347; Zimmerman/Kitsantas 2007: 51; Hawkins 2008: 1). Schreiben ist eine einsame Tätigkeit, die in der Regel von der

schreibenden Person selbst geplant, selbst initiiert und selbst weitergeführt werden muss (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 73; Zimmerman/Kitsantas 2007: 51). Erfolgreiche Schreiber*innen verfügen somit auch über Selbstregulation beim Schreiben (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 53).

Selbstregulative Prozesse spielen sich auf drei Ebenen ab: auf der Ebene der Person, auf der Ebene des Verhaltens der Person und auf der Ebene der Umwelt der Person (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 77; Boscolo/Hidi 2007: 8). Die erste Ebene bezieht sich auf kognitive und affektive Strategien – dabei geht es darum, sich die Zeit, die zum Schreiben zur Verfügung steht, bestmöglich einzuteilen und regelmäßig für eine gewisse Zeit zu schreiben. Hierbei spielt auch die Selbst-Evaluation der eigenen Leistung und das Setzen von Zielen eine Rolle. Die zweite Ebene bezeichnet die Kontrolle der beim Schreiben ablaufenden Prozesse, beispielsweise durch lautes Sprechen beim Schreiben („self verbalization“) (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 79). Die dritte Ebene bezieht sich auf die Kontrolle externer Faktoren, wie etwa auf das Herstellen einer geeigneten Schreib- und Arbeitsatmosphäre (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 77, 79). Alle drei Ebenen spielen beim Schreiben optimalerweise zusammen (vgl. Zimmerman/Risemberg 1997: 78) und können als Teil des Modelles der zyklischen Selbstregulation (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 54) gesehen werden: Ähnlich dem Modell der Handlungsphasen von Heckhausen (vgl. Schmidt/Schmitz 2010: 83) teilen Zimmerman und Kitsantas den selbstregulativen Zyklus in die „forethought phase“, die „performance phase“ und die „self-reflection phase“ ein (Zimmerman/Kitsantas 2007: 54). Aus diesem Modell lassen sich Empfehlungen für die Anleitung von selbstreguliertem Schreiben – etwa das Self-Regulated Strategy Development (SRSD) – ableiten. Strategien hierbei sind die Analyse der Schreibaufgabe, das Setzen von Zielen für das Schreibprojekt, das Planen einzelner Schritte im Schreibprozess, die Selbst-Evaluation, die Selbstreflexion und die Selbstbestärkung (vgl. Lee 2020: o. S.; Graham/Harris 1996: 352; Harris/Graham 1992: 80-95).

Auch für die Messung der Selbstregulation beim Schreiben gibt es Instrumente in Form von Fragebögen. Ein Beispiel dafür stammt von Zimmerman und Bandura (vgl. 1994: 850). Dabei wird mithilfe verschiedener Items die Wahrnehmung der oben genannten Aspekte der Selbstregulation abgedeckt und abgefragt. Dazu kommen noch konkretere Abfragen zur Einschätzung des eigenen Zeitmanagements und der Fähigkeit zur Selbstmotivation, selbst wenn das Thema der jeweiligen Arbeit nicht dem persönlichen Interesse entspricht (vgl. Zimmerman/Bandura 1994: 850). Insgesamt wird hier wieder der enge Zusammenhang mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit deutlich.

5.2.3 Schreiben und Interesse, Feedback und Ziele

Interesse ist mit den zuvor beschriebenen Konzepten sowohl der *Selbstwirksamkeit* als auch der *Selbstregulation* beim Schreiben eng verbunden (vgl. Boscolo/Hidi 2007: 6, 8); so wird etwa die Selbstwirksamkeit mit dem Interesse an der Aufgabe erhöht (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 60). Interesse beim Schreiben verknüpft „Kognition und Emotion“ (Berning 2006: 277) und wird so ein relevanter Aspekt für die Motivation (vgl. Fix 2006: 228), der auch eng mit der Selbstbestimmung einer schreibenden Person verbunden ist (vgl. Berning 2006: 277). Je interessierter eine Person am Schreiben ist, desto eher setzt sie sich effektive Ziele, desto eher wendet sie geeignete Strategien an und desto höher ist ihre Bereitschaft, Feedback einzuholen (vgl. Lipstein/Renninger 2007a; Lipstein/Renninger 2007b: 79). Außerdem erhöht Interesse an einer Aufgabe die Wahrscheinlichkeit, während ihrer Ausführung ein Flow-Erlebnis zu haben (vgl. Krapp 1992: 765).

Carignan-Belleville hält Empfehlungen fest, die das Interesse von Schüler*innen und somit ihre Motivation beim Schreiben stärken können – in Teilen können diese auch auf das Schreiben an der Universität bezogen werden: Zunächst sollen im Rahmen der Interessensförderung Themen gewählt werden, die die Schüler*innen interessieren. Des Weiteren kann es helfen, über ein Thema zu sprechen, bevor mit dem Schreiben begonnen wird. Außerdem sollte eine Aufgabe in kleinere Schritte zerlegt und in einen für die Schüler*innen logischen und umsetzbaren Schreibprozess übertragen werden. Ein nächster naheliegender Schritt ist die konstante Ermutigung der Schüler*innen (vgl. Carignan-Belleville 1989: 59). Als weitere Maßnahmen zur Steigerung von Interesse für die Tätigkeit Schreiben im Rahmen des Schreibunterrichts in der Schule können etwa die Besprechung und Reflexion von Schreibkonventionen in der Gruppe und die Zusammenarbeit von Schüler*innen in Kleingruppen mit denselben Voraussetzungen beim Schreiben gesehen werden. Auch das individuelle und konstruktive Feedback spielt eine wichtige Rolle bei der Erhöhung von Interesse (vgl. Lipstein/Renninger 2007b: 83). Alles in allem sollten sowohl die Gefühle der Schüler*innen beim Schreiben respektiert als auch ihre Bedürfnisse und Wünsche in die Schreibanleitung miteinbezogen werden (vgl. Lipstein/Renninger 2007b: 81).

Bezüglich eines für die Motivation beim Schreiben förderlichen Feedbacks können wohl auch die in Kapitel 3.4 beschriebenen Punkte zum konstruktiven und hilfreichen Feedback beachtet werden. Ein solches Feedback ist eine relevante Rückmeldung darüber, ob sich eine schreibende Person auf dem richtigen Weg befindet, um mit geeigneten Schreibstrategien ihre

Ziele zu erreichen. Feedback stellt demnach ein wichtiges Instrument dar, um das eigene Verhalten zu evaluieren und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Harris/Graham 1992: 96). Daraus kann auf der einen Seite die Stärkung des Selbstvertrauens für das eigene Schreiben resultieren, wenn der Fokus auf den Ressourcen der schreibenden Person und auf den bereits erreichten Schritten zum Abschluss der Aufgabe liegt. Auf der anderen Seite kann inadäquat gegebenes Feedback zu Schreibangst führen (vgl. Pajares et al. 2007: 116f.). Diese Aspekte spielen, wie oben ersichtlich wurde, eine große Rolle für die Motivation beim Schreiben: „The ability to write is a skill, and like other skills, it requires knowledge, strategies, motivation and practice with constructive feedback” (Graham/Harris 1992: iiv).

Die Rolle von Zielen für die Motivation wird auch beim Schreiben ersichtlich (vgl. Grieshammer et al. 2013: 23; Sennewald 2021: 68). So schreiben jene Personen effektiver, die sich mithilfe von spezifischen Zielen während des Schreibprozesses immer wieder selbst motivieren können (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 59). Kompetente Schreiber*innen setzen sich Ziele, die sie entsprechend ihrer jeweiligen Wichtigkeit priorisieren können (vgl. Harris/Graham 1992: 1; Troia et al. 2012: 6). Auch beim Schreiben gelten dabei die Empfehlungen zur Setzung von SMARTERen Zielen (vgl. Kapitel 4.4 dieser Arbeit), auch wenn Harris und Graham diese nicht ausdrücklich so benennen (vgl. 1992: 94). Explizit stellen Harris und Graham allerdings das sogenannte SCHEME für die „writing conference” (der Austausch zwischen Lehrer*in und Schüler*in zu einem Schreibprojekt) vor: Es handelt sich dabei um ein Akronym für die Schritte „Skill Check”, „Choose Goals”, „Hatch Plans”, „Execute Plans”, „Monitor Results” und „Edit” (Harris/Graham 1992: 98). Dieses Vorgehen kann durch die kleinschrittige Aufspaltung von Aufgaben Struktur in den Schreibprozess bringen und einer Überforderung der schreibenden Person entgegenwirken (vgl. Harris/Graham 1992: 93).

Die Themen ‚Schreiben‘ und ‚Emotion‘ wurden, im Gegensatz zum Themenkomplex ‚Schreiben und Motivation‘, kaum zusammen gedacht beziehungsweise bearbeitet (vgl. Brand 1987b: 437f.).⁸⁰ Bohn-Gettler et al. beschäftigen sich etwa damit, wie sich Emotionen auf die Inhalte des Geschriebenen auswirken (vgl. 2014). Zusätzliche, bereits weiter oben in diesem

⁸⁰ Im Jahr 1987 bemerkte Brand zwar das Vorhandensein von Motivation im Diskurs rund um das Thema ‚Schreiben‘, vermisste jedoch eine tiefergehende wissenschaftliche Beschäftigung damit (vgl. Brand 1987b: 437f.)

Kapitel dieser Dissertation erwähnte Ideen, die sich mit der Verbindung dieser beiden Konzepte beschäftigen, sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

5.2.4 Schreiben und Emotion

Brand, die das Fehlen von Forschung zu Schreiben und Emotion im Jahr 1987 anmerkt (vgl. 1987a: 7; Brand 1987b: 436), ist bis jetzt eine der wenigen, die sich mit der Verbindung der beiden Konzepte beschäftigt. Auch Massauer und Wührer (vgl. 2021: 26) und Ruhmann sprechen dieses Desiderat in der Forschung an – Ruhmann tut dies im Rahmen eines Interviews mit David Kreitz (vgl. 2021: 120ff.). Emotionen sind Ruhmann zufolge beim Schreiben „keine Begleiterscheinung, sondern eine Konstituente“ (Kreitz 2021: 121). Dabei verweist sie auf einen ihrer Artikel aus dem Jahr 2014, in dem sie die Relevanz von Emotionen für den Schreibprozess und dementsprechend auch für die Schreibberatung betont und auf den Bedarf an Forschung in diesem Rahmen aufmerksam macht (vgl. Ruhmann 2014: 72f.).⁸¹ Auch Dreo und Huber kommen in ihrer Studie zu den Vorstellungen Studierender über das wissenschaftliche Schreiben zum Schluss, dass die „emotionale Dimension des Schreibens“ (Dreo/Huber 2017: 114) nicht unterschätzt und sowohl in der Lehre als auch in der Schreibberatung berücksichtigt werden sollte (vgl. Dreo/Huber 2017: 114). Ausgehend davon beschäftigen sich Massauer und Wührer (vgl. 2021) in einer quantitativen Studie (n = 26) mit dem Einfluss, den das Thema einer Bachelorarbeit auf die Emotionen der schreibenden Personen und weiterführend auf die Motivation im Schreibprozess hat. Themen, die positive Emotionen bei den schreibenden Personen auslösen, können demnach „dem fokussierten Schreiben förderlich sein und sich konstruktiv auf den Schreibprozess auswirken“ (Massauer/Wührer 2021: 33) und die Motivation für das Schreiben kann gesteigert werden (vgl. Massauer/Wührer 2021: 33). Brand begründet ihre Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Emotionen‘ mit der bedeutenden Rolle, die Emotionen beim Schreiben zukommt: „Emotions influence not only what we write and how we write, but how we view the process and how it shapes our thinking“ (Brand 1987a: 6f.). So tragen Emotionen dazu bei, die fordernde Tätigkeit des Schreibens zu regulieren beziehungsweise fortzusetzen oder nicht fortzusetzen; dies tun sie sowohl vor als auch nach dem Schreiben sowie während des Schreibens (vgl. Brand 1987a: 9f.).

⁸¹ In diesem Zusammenhang verweist sie auf die Schreibberatung als Feld für die Erforschung des Schreibprozesses und der dabei bedeutsamen Einflussfaktoren (vgl. Ruhmann 2014).

Im Zusammenhang mit der Beschäftigung damit, wie Emotionen sich auf den Schreibprozess auswirken, sieht Brand es als notwendig an, Schreibenden ein Verständnis für diese Beeinflussung, auch in Bezug auf motivationale Aspekte, zu vermitteln (vgl. Brand 1987a: 11). McLeod beschreibt hierfür die Vermittlung von strategischem Selbstmanagement an schreibende Personen im Hinblick auf die affektiven und die kognitiven Bereiche des Schreibens als zentral (vgl. 1987: 433). Eine solche Auseinandersetzung mit dem Thema könnte auch, wie Brand postuliert, dabei helfen, ein Verständnis für verschiedene Schreibprobleme aufzubauen und Lösungen zu bieten, mithilfe derer diesen Problemen entgegengewirkt werden kann (vgl. Brand 1987a: 11; Brand 1987b: 441).

Neben diesen allgemeinen Überlegungen zu Emotionen beim Schreiben beschäftigt sich Runciman in einem Artikel im Speziellen mit der Emotion Freude („joy“) beim Schreiben und setzt sich für die Besetzung des Schreibens mit positiven Emotionen ein (vgl. Runciman 1994). Dabei rückt er von einer Sichtweise ab, die sich auf die Probleme fokussiert, die beim Schreiben entstehen können, und betont eine prozessorientierte Sicht auf die Tätigkeit Schreiben, aus der sich unbedingt auch positive Emotionen ergeben können (vgl. Runciman 1994: 204).

Diese Arbeit möchte in diesem Zusammenhang einen weiteren Beitrag dazu leisten, eines der zu Beginn dieses Kapitels erwähnten Narrative über Schreibberatung näher zu untersuchen, wie Grutsch McKinney es vorschlägt (vgl. 2016: xx). Das Narrativ „Schreibberatung hilft den Ratsuchenden“ soll also systematisch in Bezug auf seine kausalen Zusammenhänge untersucht werden, und zwar im Speziellen im Hinblick auf die Förderung der Schreibmotivation. Das Erkenntnisinteresse liegt im Kontext dieser Arbeit dabei vorrangig auf der subjektiven Wahrnehmung der Ratsuchenden hinsichtlich der spezifischen und unmittelbaren Wirkung von Schreibberatung an der Universität. Die oben beschriebenen Theorien und Erkenntnisse sollen dadurch weiter exploriert werden.

Die sich diesem Erkenntnisinteresse bereits (teilweise) annähernden Studien, welche im Rahmen der Literaturrecherche zu dieser Arbeit gefunden wurden, sollen im Folgenden vorgestellt und eingeordnet werden. Der Fokus liegt auf Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum. Hierbei kann nicht immer eruiert werden, in welchem Setting das jeweilige Schreibzentrum Schreibberatungen durchführt: So ist es in manchen Schreibzentren etwa üblich, dass die Ratsuchenden ohne Voranmeldung in eine Art offene Sprechstunde kommen, ohne dass sich die beratende Person konkret auf die Beratung vorbereitet (vgl. etwa Grieshammer et al. 2013: 121). In anderen Schreibzentren, wie beispielweise im

Schreibzentrum der Universität Bayreuth, werden vorab individuelle Termine vereinbart und die ratsuchenden Personen schicken ihre Texte beziehungsweise Notizen an die E-Mail-Adresse des Schreibzentrums, damit sich die beratende Person auf den Termin vorbereiten kann (vgl. Kapitel 3.5 dieser Arbeit). Trotz dieser Unterschiede in der praktischen Umsetzung der Schreibberatung ist es möglich, Vergleiche zwischen den einzelnen Untersuchungen und ihren verschiedenen Rahmenbedingungen anzustellen und sie auf die Forschung im Rahmen dieser Dissertation zu beziehen.

5.3 Schreibzentrumsarbeit und Motivation

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit der Forschung, die sich (vorwiegend) im deutschsprachigen Raum mit dem Thema der vorliegenden Arbeit im weitesten Sinne beschäftigt. Gemeinsam haben die folgenden Studien also die Auseinandersetzung mit der Wirkung von Schreibberatung oder ihr verwandten Angeboten auf die ratsuchenden beziehungsweise die Angebote wahrnehmenden Personen. Ich beginne mit Studien, die sich mit der Wirkung von Schreibgruppen auf die daran teilnehmenden Personen auseinandersetzen.

5.3.1 Die Wirkung von Schreibgruppen

Mit der Auswirkung von autonomen Schreibgruppen⁸² auf das studentische Schreiben beschäftigt sich Katrin Girgensohn in ihrer Dissertation „Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule“ (2007). Girgensohn arbeitet unter dem Forschungsparadigma der Grounded Theory: Sie entwirft dabei an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) ein Seminarkonzept, welches sie unter anderem mithilfe von „zehn problemzentrierte[n] Einzelinterviews und vier Gruppendiskussionen“ evaluiert (Girgensohn 2007: 18). Ihre Ergebnisse und somit die Auswirkungen der autonomen Schreibgruppen auf die Studierenden der Strichprobe können mit der Entwicklung einer positiven Beziehung dem Schreiben und seinen verschiedenen Funktionen gegenüber beziehungsweise mit dem Ausbau von Schreibkompetenz (vgl. Girgensohn 2007: 174f., 196f.), die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sein wird, zusammengefasst werden.

Im Bereich der Auswirkungen von Schreibgruppen bewegt sich auch Jantje Witt in ihrer Diplomarbeit „Dem Schreiben Raum geben. Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss von

⁸² Definiert sind diese in diesem Zusammenhang dadurch, dass die teilnehmenden Studierenden nach Input-Phasen eigenständig an ihren Texten arbeiten und ihr Schreib-Handeln reflektieren können; Unterstützung bieten dabei Beratungsgespräche mit der dozierenden Person (vgl. Girgensohn 2007: 17).

Angeboten der Peer Schreibberatung auf Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule“ (2011). Witt beschäftigt sich in diesem Rahmen damit, wie sich das Angebot des sogenannten ‚Schreibwohnzimmers‘ an der Universität Bielefeld auf die Selbstregulationsprozesse der teilnehmenden Studierenden auswirkt (vgl. Witt 2011: 7). Beim Schreibwohnzimmer handelt es sich um eine Art Schreibgruppe, die im September 2010 an drei aufeinanderfolgenden Tagen jeweils vormittags 3,5 Stunden lang mit 7 Teilnehmer*innen stattfand. Eine Schreibtutorin führte durch den Vormittag, indem sie den Austausch beispielsweise zu festgelegten Zielen der Teilnehmenden moderierte und feste Schreibzeiten von 2,5 Stunden pro Treffen festlegte. Während der Schreibzeit bestand die Möglichkeit, individuelle Schreibberatung durch die Tutorin wahrzunehmen (vgl. Witt 2011: 52).

Witt setzt sich zunächst grundlegend kurz sowohl mit der Situation des wissenschaftlichen Schreibens an den Universitäten als auch mit dem Konzept der Peer-Schreibberatung auseinander (vgl. Witt 2011: 9-18) und geht danach näher auf grundlegende Begriffe der Motivationspsychologie ein (vgl. Witt 2011: 18ff.). Als zentrale Aspekte wählt sie hierbei Ziele, Handlung und Volition sowie Selbstkontrolle und Selbstregulation und arbeitet mit Definitionen und Konzepten, die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Motivationstheorie Verwendung finden werden. Bei Witt folgt schließlich die Beschreibung der Methode, um das bestehende Erkenntnisinteresse weiter zu beleuchten.

Durch jeweils zwei Befragungen von drei teilnehmenden Studierenden mittels Leitfadeninterviews werden subjektive Blickwinkel bezüglich der Auswirkung des Schreibwohnzimmers gezeigt, die im Rahmen der Motivationstheorie (im Hinblick auf Motivation, Volition und Regulationsprozesse) eingeordnet werden (vgl. Witt 2011: 8). Die Befragten wurden unabhängig von ihren Fächern ausgewählt und schrieben zum Zeitpunkt der Befragung gerade eine Abschlussarbeit (vgl. Witt 2011: 59). Es wurde darauf geachtet, unterschiedliche Ausgangspositionen im Wissen und in der Erfahrung der Studierenden miteinzubeziehen, um eine möglichst große Varianz in den Ergebnissen zu gewährleisten (vgl. Witt 2011: 64). Die erste Befragung fand vor der Teilnahme am Schreibwohnzimmer, die zweite Befragung fand im Anschluss daran statt (vgl. Witt 2011: 54). Im ersten Interview sollten bereits bestehende Methoden zur Selbstregulation und zu Schreibstrategien abgefragt werden (vgl. Witt 2011: 55), im zweiten Interview sollte die Wirkung der Intervention durch das Schreibwohnzimmer erhoben werden (vgl. Witt 2011: 56).

In ihrer Diplomarbeit kommt Witt zu folgenden Ergebnissen: Zunächst werden sowohl die Qualität als auch der Umfang der im Schreibwohnzimmer entstandenen Texte von den Befragten als positiv bewertet (vgl. Witt 2011: 68f.). Des Weiteren wird positiv vermerkt, dass es im Schreibwohnzimmer zu einer hohen Konzentration und durch das Setzen einer eigenen künstlichen Deadline und durch wenig Ablenkung von außen zu mehr Produktivität kam (vgl. Witt 2011: 70). Bei auftretender Ablenkung wurden Kontrollmechanismen angewendet (vgl. Witt 2011: 73). All diese Punkte hatten den Anstieg der eigenen Motivation zur Folge, was sich durch die Atmosphäre in der Gruppensituation noch verstärkte (vgl. Witt 2011: 71).

5.3.2 Die Wirkung von Schreibberatung

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Wirkung von Schreibberatung kann zunächst eine Studie von Thompson et al. (2009) genannt werden. In „Examining our Lore: A Survey of Students’ and Tutors’ Satisfaction with Writing Center Conferences“ vergleichen die Autor*innen die Annahmen und Vorgaben in der Theorie der Schreibberatung mit der ‘realen’ Schreibberatung (vgl. Thompson et al. 2009). Der Fokus lag dabei darauf, wie zufrieden sowohl Tutor*innen als auch Ratsuchende mit der Beratung waren und welche Faktoren und Aspekte innerhalb der Beratung diese Zufriedenheit beeinflussten (vgl. Thompson et al. 2009: 88). In diesem Zusammenhang füllten im akademischen Jahr 2005/06 sowohl Tutor*innen als auch Ratsuchende des Schreibzentrums der Auburn University nach 4078 Beratungssitzungen jeweils einen bestimmten Fragebogen mit acht Likert-Skala-Items von 1-6 aus. Die Fragebögen für die beiden Zielgruppen unterschieden sich dabei leicht voneinander. Sechs der verwendeten Items waren dem Thema Kollaboration während der Beratung zugeordnet, die anderen beiden drehten sich um die Zufriedenheit nach der Beratung (vgl. Thompson et al. 2009: 85).

Als wichtigste Aspekte für die Zufriedenheit der Ratsuchenden stellten sich die durch die Ratsuchenden grundsätzlich wahrgenommene Expertise der Tutor*innen und konkret die Beantwortung der Fragen der Ratsuchenden heraus. Außerdem wirkten sich das subjektive Wohlfühlen („comfort“) der Ratsuchenden und die Menge an positivem Feedback für die Ratsuchenden auf die Zufriedenheit aus (vgl. Thompson et al. 2009: 95). Zusätzlich dazu stellen Thompson et al. die Wirksamkeit einer eher asymmetrischen Beziehung zwischen ratsuchender und beratender Person fest. In diesem Zusammenhang schließen sie vonseiten der beratenden Person auf die Notwendigkeit, die Ratsuchenden zu motivieren und das richtige Verhältnis zwischen Sicherheit und Herausforderung zu kreieren (vgl. Thompson et al. 2009: 97). Was genau in diesem Kontext als motivierende Maßnahme verstanden werden kann, benennen sie

nicht weiter – auch deshalb, weil es wohl den Rahmen ihres Erkenntnisinteresses übersteigt. In ihrer weiteren Forschung beschäftigt sich Thompson (später Kramer Thompson) mit dem sogenannten *Motivational Scaffolding* (vgl. Thompson 2009; Mackiewicz/Thompson 2013). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird diese Forschung im Detail beschrieben werden.

Einen weiteren Beitrag zur Wirkungsforschung im Rahmen der Schreibberatung leistet Nora Peters in ihrer Masterarbeit „Wie nehmen die Rat suchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr?“ (2011). Im Jahr 2012 beschäftigt Peters sich zusammen mit Girgensohn noch einmal mit dieser Studie (vgl. Peters/Girgensohn 2012) und 2016 fasst sie deren Ergebnisse noch einmal zusammen (vgl. Peters 2016). Peters betont in ihrer Masterarbeit in der Hinführung zum Thema die Unabdingbarkeit der Erforschung der Wirkung von Schreibberatung, und zwar speziell aus der Sicht der ratsuchenden Personen – eine Perspektive die, wie Peters schreibt, zur Zeit der Veröffentlichung ihrer Masterarbeit noch keine Forschung eingenommen hat (vgl. Peters 2011: 6).⁸³ Die vorwiegend quantitativen Forschungsarbeiten im Bereich der Wirkungsforschung von Schreibberatung scheinen dieses Interesse außerdem nicht vollständig abbilden zu können (vgl. Peters 2011: 7). Demnach benennt Peters ihr Erkenntnisinteresse, indem sie schreibt:

„Als Schreibberaterin gehe ich davon aus, dass die studentische Schreibberatung den Ratsuchenden beim Schreiben hilft und somit einen Effekt auf deren Schreibkompetenz hat. Mich interessiert vielmehr, was ihnen hilft, wie die Rat suchenden Studierenden die Beratung erleben, wie sie diese sehen, was sie mitnehmen, inwieweit bei ihnen ankommt, was die studentische Schreibberatung erreichen will, welche Aufgaben und Ziele sowie Prinzipien sie verfolgt.“ (Peters 2011: 7)

Daraus leitet sich die Forschungsfrage nach der Wahrnehmung der ratsuchenden Personen hinsichtlich der Schreibberatung ab. Diese Forschungsfrage wurde bewusst weit gefasst, um eine Offenheit dem noch unerforschten Forschungsbereich gegenüber zu gewährleisten (vgl. Peters/Girgensohn 2012: 1). Die Unterpunkte der Forschungsfrage sollen an dieser Stelle angeführt werden, da auch die vorliegende Dissertation teilweise mit ähnlichen Mitteln arbeiten wird:

⁸³ Mir ist auch keine weitere größere Studie bekannt, die sich seither aus der Perspektive der Ratsuchenden mit der Wirkung von Schreibberatung befasst hätte.

„Daraus ergaben sich folgende Unterfragen:

- Wie beschreiben die Befragten die Schreibberatung?
- Wie haben sich die Befragten in der Beratung gefühlt?
- Wie sind sie in die Beratung gegangen und haben diese verlassen?
- Wie hat sich die Beratung auf sie ausgewirkt?
- Wie beschreiben die Befragten die Berater?
- Was von der Schreibberatung bewerten die Befragten wie?“ (Peters/Girgensohn 2012: 1)

Um diese Fragen zu beantworten, bedient Peters sich in der Erhebung der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel und in der Auswertung jener der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Peters/Girgensohn 2012: 2). In diesem Zusammenhang wurden im Februar und März 2010 sieben zufällig ausgewählte Studierende, die eine Schreibberatung am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina wahrgenommen hatten, nach der Beratung interviewt. Alle befragten Studierenden gehörten der kulturwissenschaftlichen Fakultät an; vier davon studierten im Bachelor, die restlichen studierten im Master (vgl. Peters/Girgensohn 2012: 2).

Die Ergebnisse aus diesen Interviews lassen sich wie folgt zusammenfassen: Schreibberatung wird als hilfreich wahrgenommen, weil sie professionell, persönlich, hierarchiefrei, offen und sowohl kurzfristig als auch langfristig wirksam ist (vgl. Peters 2011: 73; Peters 2016: 178ff; 182-187). Außerdem spricht Peters auch von der positiven Auswirkung auf die Motivation der Ratsuchenden durch die Beratung – so äußerten sich zwei Ratsuchende nach der Beratung ausdrücklich dazu, motivierter als vor der Beratung zu sein (vgl. Peters 2011: 61; Peters/Girgensohn 2012: 5). Auch hier fehlt allerdings eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Konzept Motivation und die genauen Gründe für die Nennung des Effektes ‚motivierter sein‘. Aus Peters‘ gesamter Forschung und ihrer Reflektion darüber folgt ihre Vermutung, dass die Schreibberatung einen großen Teil zur Schreibkompetenzförderung an der Universität beiträgt (vgl. Peters 2011: 74; Peters 2016: 187f.). Peters selbst sieht ihre Studie nicht als repräsentativ an und betont den Status ihrer Ergebnisse als Ausgangspunkte für die weitere Forschung (vgl. Peters 2011: 76; Peters 2016: 188):

„Da die Ergebnisse eine Abbildung des gesamten Materials sind, jedoch nicht alle Dimensionen der Kategorien in jedem einzelnen Interview auftauchen, könnten die Kategorien mit ihren Dimensionen gezielt in neuen Interviews erfragt werden, um diese entweder zu bestätigen, zu verwerfen, zu erweitern oder auszudifferenzieren.“ (Peters 2011: 77)

Auch wenn Peters die Begriffe ‚Motivation‘ und ‚motiviert‘ im Rahmen ihrer Forschung erwähnt und auch die befragten Ratsuchenden sie zum Teil nennen (vgl. Peters 2011: 61), um die Auswirkung von Schreibberatung zu beschreiben, kann die oben beschriebene Studie nicht direkt in die Forschung eingereiht werden, die sich dezidiert mit Motivation und Schreibberatung auseinandersetzt. Sie stellt für die vorliegende Arbeit allerdings einen wichtigen Ausgangspunkt und eine Art Legitimation dar, sich mit diesem Thema tiefergehend zu beschäftigen.

Auch die quantitative Studie „The Empirical Development of an Instrument to Measure Writerly Self-Efficacy in Writing Centers“ von Schmidt und Alexander aus dem Jahr 2012 kann als äußerst relevant für den Themenbereich der vorliegenden Dissertation betrachtet werden.⁸⁴ Sie beschäftigt sich mit Selbstwirksamkeit und bringt somit das grobe Thema ‚Motivation‘ *explizit* in Verbindung mit dem Feld der Schreibberatung.⁸⁵ Im Rahmen ihrer Studie entwickeln Schmidt und Alexander eine Skala, um die Selbstwirksamkeit von Studierenden, die die Schreibberatung mehrere Male in Anspruch nehmen, zu messen (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 1). Dabei nehmen sie unter anderem an, dass sich die allgemeine Selbstwirksamkeit, wie sie auf der entwickelten Skala messbar wird, durch die Schreibberatung erhöht (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 3).

Insgesamt nahmen 505 Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen und Studienabschnitten an der Studie teil, die in einer Periode von zehn Wochen mindestens dreimal eine Schreibberatung wahrgenommen hatten. Zusätzlich gab es eine Kontrollgruppe, bestehend aus 39 Personen, die in derselben Zeitperiode keine Schreibberatung besucht hatten. Die ratsuchenden Personen füllten den Fragebogen zur Messung der Selbstwirksamkeit dreimal jeweils nach einer besuchten Schreibberatungs-Sitzung aus, während die Personen in der Kontrollgruppe den Fragebogen zu drei anderweitig festgelegten Zeitpunkten während des Semesters ausfüllten (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 3). Aus ihren Messungen konnten Schmidt und Alexander feststellen, dass sich die wahrgenommene Selbstwirksamkeit in den an der Schreibberatung teilgenommenen Personen im Gegensatz zur Wahrnehmung der Kontrollgruppe signifikant und durchgängig erhöht (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 4). Die Autor*innen betonen daher die Notwendigkeit der universitären Schreibförderung durch die

⁸⁴ Die Themen ‚Schreibberatung‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ werden auch von Williams und Takaku in einer Studie verknüpft, die untersucht, wie sich Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft, Hilfe in Form von Schreibberatung anzunehmen, auf die Noten von Studierenden auswirken (vgl. 2011).

⁸⁵ Auf das Konzept der *Selbstwirksamkeit* wurde in Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit näher eingegangen.

Angebote von Schreibzentren sowohl für unerfahrene als auch für bereits geübtere Schreiber*innen von wissenschaftlichen Texten und heben die Bedeutung von Schreibzentren als Vermittler von Selbstwirksamkeit hervor (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 4). Damit legen sie einen weiteren Grundstein für das Grundgerüst der vorliegenden Dissertation und deren Legitimation.

Eine weitere Legitimation für diese Dissertation geben auch Thompson beziehungsweise Mackiewicz und Thompson in ihren Studien zum kognitiven und motivationalen Scaffolding in der Schreibberatung. Hierbei soll auf vier verschiedene Publikationen eingegangen werden:

- Thompson (2009): „Scaffolding in the Writing Center. A Microanalysis of an Experienced Tutor’s Verbal and Nonverbal Tutoring Strategies”
- Mackiewicz und Thompson (2013): „Motivational Scaffolding, Politeness, and Writing Center Tutoring”
- Mackiewicz und Thompson (2014): „Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring”
- Mackiewicz und Kramer Thompson (2015): „Talk About Writing. The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors”

In ihrer Forschung analysieren die beiden Autorinnen Schreibberatungs-Sitzungen im Hinblick auf die darin stattfindenden Scaffolding-Techniken durch die beratende Person – im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit ist dabei vor allem das *Motivational Scaffolding* von Interesse.⁸⁶ Darunter verstehen sie jene Techniken, die beratende Personen verwenden, um die ratsuchenden Personen in die Beratung zu involvieren und sie zur kontinuierlichen Konzentration während der Beratung anzuregen. Außerdem geht es darum, die Ratsuchenden, beispielsweise durch aktive Ermunterung oder Lob, zu motivieren (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 47).

In ihrer Studie von 2009 nimmt Thompson als Teil einer größeren Studie im akademischen Jahr 2005/06 (vgl. Thompson et al. 2009) an der Auburn University eine Mikroanalyse einer 28-minütigen Beratungssitzung vor, indem sie sowohl die sprachlichen Ausdrucksmittel als auch die Gestik der beratenden Person, eines erfahrenen Tutors, untersucht (vgl. Thompson 2009: 425). Hierfür nimmt Thompson die Beratungssitzung auf Video auf, transkribiert sie und arbeitet zusätzlich mit dem Beratungsprotokoll des Tutors und Fragebögen, die nach der

⁸⁶ Im Detail werden diese Techniken in Kapitel 3.4 eingeführt und beschrieben.

Beratung von beiden Beteiligten ausgefüllt wurden. Diese Fragebögen zielen darauf ab, beispielsweise die subjektive Qualität der Beratung, deren Ablauf und den wahrgenommenen Redeanteil beider Beteiligten auf einer Likert-Skala von 1 bis 6 abzubilden (vgl. Thompson 2009: 448f.). Außerdem fragt sie den Tutor nach der Beratung nach seinen Reaktionen und nimmt diese auch auf (vgl. Thompson 2009: 425f.). Thompson sucht in den Transkripten nach Mustern in den sprachlichen Formulierungen und in der Gestik des Tutors (vgl. Thompson 2009: 426ff.).

In der anschließenden Analyse hält Thompson fest, dass das *Cognitive Scaffolding* mit 42,4% am häufigsten verwendet wird; es folgt die *Instruction* mit 31,2% und das *Motivational Scaffolding* mit 26,4%. Auch Gestik nimmt eine wichtige Rolle ein und trägt zur Steuerung der Beratung und zum Miteinbeziehen der Ratsuchenden ein (vgl. Thompson 2009: 445).

In einer weiteren Studie aus dem Jahr 2013 setzt Thompson sich gemeinsam mit Mackiewicz erneut mit dem Thema *Motivational Scaffolding* auseinander, dieses Mal in Verbindung mit dem Faktor Höflichkeit (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013). Ihr Ziel für diese Studie ist es, zu analysieren, wie Schreibtutor*innen durch den sprachlichen Ausdruck von Solidarität und Rapport (und damit auch durch Höflichkeit) die Motivation der Ratsuchenden erhöhen (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 39):

„By defining and describing tutors’ motivational scaffolding in terms of the politeness strategies they use, we hope to develop a robust system for identifying, analyzing, and improving tutors’ discourse – what tutors can say to assist students’ motivation to participate actively in writing center conferences.“ (Mackiewicz/Thompson 2013: 43)

Dies tun Mackiewicz und Thompson, indem sie zwei Beratungen mit unterschiedlichen Personen analysieren und dabei beschreiben, wie verbale Motivation der Ratsuchenden durch die Beratenden funktioniert (vgl. 2013: 52). Ähnlich wie in Thompson 2009 wurden die Beratungen mit Video aufgezeichnet, und anschließend füllten sowohl die ratsuchende als auch die beratende Person Fragebögen bezüglich der Zufriedenheit mit der Beratung aus. Zusätzlich wurden nach der Beratung wieder Interviews mit den beratenden Personen geführt (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 52). Im Rahmen der Analyse ausgewählter transkribierter Beratungsausschnitte machen die Autorinnen dadurch die, bereits in Kapitel 3.4 dieser Arbeit beschriebenen, unterschiedlichen Typen von *Motivational Scaffolding* ausfindig und beschreiben jeweils die Intention der beratenden Person bei deren Verwendung und die möglichen Auswirkungen auf die ratsuchende Person und die Qualität der Beratung.

Damit heben sie die Bedeutung der Motivation für die schreibende Person und deren Beziehung zu ihren Texten im universitären Kontext hervor (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 66) und verweisen auch auf die Möglichkeit der Einbeziehung ihrer Erkenntnisse in die Aus- und Weiterbildung neuer Schreibberater*innen (vgl. Mackiewicz/Thompson 2013: 68). Im Jahr 2014 wenden sie sich demselben Thema noch einmal zu, indem sie dieselben Techniken in einer größer angelegten Studie quantifizieren und näher beschreiben (vgl. Mackiewicz/Thompson 2014). Aus einem Korpus von 51 aufgezeichneten Beratungen wurden dieses Mal 10 ausgewählt (vgl. Mackiewicz/Thompson 2014: 57), um die Verwendung von *Instruction*, *Cognitive Scaffolding* und *Motivational Scaffolding* und deren Unterarten zu analysieren und näher zu beschreiben (vgl. Mackiewicz/Thompson 2014: 65f.) Diesen Strategien von beratenden Personen widmen sie sich auch in ihrer aktuellen Publikation (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015). Das Ziel dabei ist es, ein Analyse-Instrument zu entwickeln, mit dem Schreibberatungs-Sitzungen analysiert werden können und dementsprechend die Ausbildung von Peer-Tutor*innen optimiert werden kann (vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 9).

Auch DeCheck setzt sich im Jahr 2012 im Rahmen einer kleinen Fallstudie mit dem Thema Schreibberatung in Zusammenhang mit Motivation auseinander. Im Speziellen interessiert sie sich für die in der Beratung auftretenden Arten von Motivation und für die Rolle, die das von der beratenden Person entgegengebrachte Interesse dabei spielt. Dafür analysiert sie die Transkripte semistrukturierter Interviews, die mit einer Tutorin und einer Ratsuchenden über ein Jahr hinweg nach gemeinsam abgehaltenen Schreibberatungen geführt wurden (vgl. DeCheck 2012: 29f.).⁸⁷ Das Ergebnis dabei: Durch die Schreibberatungen konnte sie in der Ratsuchenden einen Wandel von Amotivation zu Motivation sowie von extrinsischer zu intrinsischer Motivation feststellen (vgl. DeCheck 2012: 33). DeCheck betont die Wichtigkeit, die komplexe Situation des Schreibens an der Universität zu verstehen – und dieser auch im Rahmen von Schreibberatungen zu begegnen (vgl. 2012: 34). In diesem Zusammenhang hebt sie das dazu notwendige Wissen über Motivation hervor (vgl. DeCheck 2012: 35).

Einen weiteren Anhaltspunkt für die vorliegende Arbeit bietet Kirchhoff, die sich in Ansätzen mit den Auswirkungen der Schreibberatung im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan beschäftigt (vgl. 2016). So bringt sie die Bedürfnisse im Rahmen dieser Theorie

⁸⁷ Näheres zur Methode beziehungsweise die verwendeten Interviewfragen bleiben in DeChecks Artikel unerwähnt.

– Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – in Verbindung mit den in der Schreibberatung wirkenden Mechanismen. Sie tut dies, indem sie über zehn von ihr durchgeführte Schreibberatungen reflektiert und nach der Schreibberatung ausgefüllte Evaluationsbögen auswertet (vgl. Kirchhoff 2016: 32). Dabei merkt sie unter anderem die Relevanz von konstruktivem Feedback durch die beratende Person an und betont die Rolle, die das Setzen von Zielen beim Schreiben und das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre innerhalb der Schreibberatung spielen (vgl. Kirchhoff 2016: 38).

Theuermann und Zach (2018) beschäftigen sich in einem Artikel im Journal der Schreibberatung (JOSCH) außerdem mit theoretischen Überlegungen zur Förderung der Selbstwirksamkeit Ratsuchender im Rahmen der Peer-Schreibberatung. Dabei gehen sie zunächst auf die oben bereits beschriebenen Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung einer Person und ihrer tatsächlichen Schreibleistung ein (vgl. Theuermann/Zach 2018: 66). In diesem Kontext sehen sie die Schreibberatung als Instrument, welches die Selbstwirksamkeitserwartung der Ratsuchenden „durch verhaltenssteuernde Interventionen positiv beeinflussen“ (Theuermann/Zach 2018: 66) kann. In weiterer Folge beschreiben sie die vier Quellen der Selbstwirksamkeit⁸⁸ und stellen Überlegungen dazu an, wie Peer-Tutor*innen diese Quellen im Rahmen einer Schreibberatung unbewusst einbeziehen beziehungsweise einbeziehen können (vgl. Theuermann/Zach 2018: 68ff.). Im Fall der *Mastery Experiences* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) hilft es etwa, in der Beratung die Erfolge der Ratsuchenden richtig einzuordnen und adäquat mit ihnen umzugehen. Außerdem ist das Setzen von unmittelbaren Zielen (Nahzielen) und das Entwickeln von geeigneten Strategien, um diese zu bewältigen in der Schreibberatung relevant (vgl. Theuermann/Zach 2018: 68). In Bezug auf die *Vicarious Experiences* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.) beziehen sich Theuermann und Zach auf die Situation der Peer-to-Peer-Beratung. Dadurch, dass beide Beteiligten eine gemeinsame Basis als Studierende und damit als studentische Schreibende haben, können die Kompetenzen und Fähigkeiten, die die beratende Person während der Beratung implizit oder explizit an den Tag legt, von den ratsuchenden Personen auf die eigenen Fähigkeiten bezogen werden (vgl. Theuermann/Zach 2018: 68f.). Bezüglich der *Verbal Persuasion* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 44) gestalten sich positives und konstruktives Feedback sowie die Konzentration auf die Ressourcen der ratsuchenden Person als förderlich für deren Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Theuermann/Zach 2018: 69). Im Rahmen des *Emotional*

⁸⁸ Im Rahmen dieser Arbeit sind diese in Kapitel 4.2.2 nachzulesen.

Arousal (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45) schließlich können die beratenden Personen gegen „Ängste und Unsicherheiten der ratsuchenden Person“ vorgehen, indem sie Strategien vermitteln, mit denen der Schreibprozess bewältigt werden kann (Theuermann/Zach 2018: 69).

In einem weiteren Schritt besprechen Theuermann und Zach drei konkrete in der Schreibberatung zur Anwendung kommende schreibdidaktische Methoden und untersuchen diese im Hinblick auf ihr Potenzial, Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden beim Schreiben zu stärken. Ihre Auswahl fällt dabei etwa auf das Blitzexposé (vgl. etwa Frank et al. 2013: 29) und auf eine Stärken-Analyse (vgl. Wolfsberger 2010; Theuermann/Zach 2018: 70ff.). Zusammen mit DeChecks Studie schaffen Theuermann und Zach damit eine weitere Legitimation dafür, sich mit dem Thema Motivation und seinen Implikationen tiefgreifender im Rahmen einer Doktorarbeit zu befassen.

5.4 Zwischenfazit: Abgrenzung und Legitimation dieser Dissertation

Die vorliegende Dissertation bewegt sich im thematischen Zusammenhang von Motivation, Emotion und wissenschaftlichem Schreiben und macht es sich zur Aufgabe, zu untersuchen, welche Rolle die Schreibberatung im universitären Kontext dabei spielt. Hierbei soll es um die Gründe gehen, warum sich Schreibberatung auf die unmittelbare subjektiv wahrgenommene Motivation der ratsuchenden Personen auswirken kann. Diese Zusammenhänge werden auch von Hawkins (2008) in einem kurzen Artikel hergestellt, es fehlt jedoch eine tiefergreifende Analyse, welche ich im Rahmen dieser Arbeit durchführen möchte. Es wird somit einer Forderung nachgegangen, die Troia et al. (2012) im Zusammenhang mit dem Thema Schreiben und Motivation stellen:

„We would argue that perhaps one of the most productive avenues of research involves supplementing correlational research methods with qualitative methods aimed at identifying the forces at work in classroom writing instruction that mitigate or augment various aspects of student motivation. Classroom observations can complement and situate self-report data, as can student interviews and focus groups. Moreover, this combination of research methods can help investigators untangle some of the causal connections among related theoretical components of motivation and between these and writing outcomes.“ (Troia et al. 2012: 17f.)

Im Kontext dieser Forderung sprechen die in Kapitel 5.2 und 5.3 vorgestellten Studien bereits einige relevante Punkte für die vorliegende Forschungsfrage und die in ihr enthaltenen Aspekte an und stellen eine gute Basis für die weitere Beschäftigung mit diesem Thema dar – sowohl inhaltlich als auch methodisch. Allerdings soll sich die vorliegende Dissertation mit dem

Themenkomplex nicht im Rahmen der Schreibanleitung in der Schule, sondern im Rahmen der universitären Schreibberatung beschäftigen – ein Feld, auf das obige Forderung ebenso zutreffen mag. Am engsten verwandt und im Folgenden in Verbindung zu bringen ist die vorliegende Arbeit demnach mit den Arbeiten von Peters (vgl. etwa 2011), Mackiewicz/Thompson (vgl. etwa 2013) und DeCheck (vgl. 2012).

So sollen vor allem die Masterarbeit von Nora Peters und ihre nachfolgenden Artikel als Ausgangspunkt gesehen werden, an dem diese Arbeit ansetzt: Peters beschäftigt sich zwar damit, inwiefern Schreibberatung wirksam ist, und arbeitet Aspekte und allgemeine Dimensionen heraus, die in der vorliegenden Arbeit vermutlich (zumindest teilweise) reproduziert werden können; den expliziten Zusammenhang mit der Motivations- und Emotionstheorie stellt Peters allerdings nicht her. Peters' allgemeine Ergebnisse sollen daher gegebenenfalls mit meinen spezifischen Ergebnissen noch einmal verglichen und zusammengefügt werden, um schließlich in die Motivations- und Emotionstheorie und in die Zusammenhänge der vorliegenden Forschungsfrage eingebettet werden zu können. Der Forderung von Peters nach detaillierterer Forschung (vgl. 2011: 77) wird somit nachgegangen, indem einzelne der von ihr genannten Aspekte ausgewählt und näher beschrieben und analysiert werden sollen. Auch die Methode der qualitativen Interviews wird in der vorliegenden Arbeit ähnlich ablaufen wie in Peters' Studie – außerdem gibt es einige zufällige Parallelen bei der Auswahl der zu stellenden Interview-Fragen (vgl. hierzu das Fragengerüst in Peters 2011: 47).⁸⁹

Weitere Studien, die sich im Rahmen des Themas der vorliegenden Arbeit bewegen, sind jene von Mackiewicz und Thompson. In ihren Publikationen beschäftigen sie sich unter anderem mit dem *Motivational Scaffolding* als Strategie in der Schreibberatung und somit mit den Strategien, die Schreibtutor*innen verwenden, um Beziehungen mit Ratsuchenden aufzubauen und ihre Motivation zu stärken. Während Mackiewicz und Thompson dies aus der Perspektive von Mikroanalysen der Beratungssitzungen tun, soll die vorliegende Arbeit das Thema aus einer anderen Perspektive betrachten. Es soll also nicht darum gehen, die Beratung mitsamt der Stimme des/der Berater*in hinsichtlich seiner/ihrer Entscheidung für bestimmte Techniken zu analysieren und die möglichen Auswirkungen auf die Ratsuchenden zu beschreiben. Vielmehr liegt der Fokus darauf, herauszufinden, wie die Ratsuchenden die Beratung hinsichtlich ihrer subjektiv wahrgenommenen Motivation beurteilen und wie sie unter anderem die verwendeten Gesprächstechniken und Methoden einschätzen und bewerten. Daraus sollen sowohl

⁸⁹ Auch Witt (2011) stellte in ihrer Studie teilweise ähnliche Fragen wie ich.

Rückschlüsse auf die Bedeutung von Motivation und Emotion beim Schreiben als auch auf das Potenzial der Schreibberatung, Ratsuchende zu motivieren, gezogen werden. Eine Ähnlichkeit zu Mackiewicz und Thompson lässt sich im Design der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Prästudie erkennen; diese zielt darauf ab, den Beratungserfolg, wenn auch qualitativ, darzustellen (vgl. hierzu Kapitel 6.2).

Hinsichtlich der in dieser Dissertation postulierten Forschungsfrage arbeitet auch DeCheck (2012) auf einer ähnlichen Ebene: So beschäftigt sie sich mit der Perspektive der Ratsuchenden und bewertet den Faktor Interesse im Hinblick auf die Motivation mithilfe von Transkripten qualitativer Interviews mit einer Ratsuchenden und einer Beratenden nach Beratungen. Auch ich werde diese Methode verwenden, allerdings werde ich noch weitere Faktoren miteinbeziehen und die Beziehung zwischen diesen erläutern, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Schreibsituation für Studierende an einer deutschen Universität zu entwerfen. Außerdem geht die vorliegende Dissertation punktueller vor, indem sie sich ausführlich mit den in der Beratung wirkenden Mechanismen und deren Auswirkung auf die unmittelbare subjektive Motivation der Ratsuchenden – über die Aspekte *Amotivation*, *extrinsische Motivation* und *intrinsische Motivation*, auf die DeCheck sich beschränkt (vgl. 2012: 31), hinaus – beschäftigt. Es wird somit der Forderung von Boscolo und Hidi (vgl. 2007: 10) nachgegangen, Schreibmotivation, statt aus einer rein motivationstheoretischen Perspektive, aus einer schreibwissenschaftlichen Perspektive zu betrachten.

Dies soll mithilfe einer qualitativen Fallstudie, genauer, mit dem Durchführen mehrerer qualitativer Interviews mit Ratsuchenden nach der Schreibberatung geschehen. Interviews beziehungsweise Selbstberichte eignen sich, Frenzel et al. zufolge, dazu, Motivation und Emotion zu erforschen (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 10; vgl. auch Schunk et al. 2014: 13, 15; Frenzel et al. 2015: 205). Dabei soll eine Erforschung der insbesondere in den Kapiteln 2 bis 4 beschriebenen Phänomene durchgeführt werden. Durch die spezielle Pandemie-Situation im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21, in welche die empirische Datenerhebung fiel, habe ich mich für eine Durchführung der Interviews im Rahmen von Online-Software entschieden. Die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung zusammen mit den Grundlagen der Online-Forschung sowie dem Design und dem Ablauf der folgenden Studie werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

6. Methode: Qualitative Online-Interviewforschung

Im Rahmen des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses haben grundsätzlich sowohl die qualitative als auch die quantitative Forschung ihre Berechtigung. Beide sollten nicht in Konkurrenz zueinanderstehen, sondern einander ergänzen (vgl. Kruse 2015: 45). Die qualitative Forschung folgt einer „entdeckenden[n] Forschungslogik“, während die quantitative Forschung sich durch eine „überprüfende Forschungslogik“ auszeichnet (Brüsemeister 2000: 21). Gemeinsam decken die beiden Methoden somit zu ergründende Forschungsbereiche ab: Wo die offene und induktiv (aus dem Datenmaterial) arbeitende qualitative Forschung Zusammenhänge eher *versteht*, *erklärt* die standardisierte und deduktiv (aus der Theorie) arbeitende quantitative Forschung diese eher, und die durch die qualitative Forschung generierten Theorien können durch die quantitative Forschung getestet werden (vgl. Strübing 2018: 10).⁹⁰

Im Folgenden soll das Hauptaugenmerk auf die qualitative Forschung, genauer gesagt, auf die qualitative Interviewforschung, gelegt werden, welche im Rahmen dieser Dissertation als Methode ausgewählt wurde, um aus den daraus entstehenden Daten neue Erkenntnisse über das Feld der Schreibberatung zu gewinnen. Dazu soll zunächst auf die generellen Merkmale und Rahmenbedingungen qualitativer Forschung eingegangen werden, um anschließend die qualitative Interviewforschung und die Auswahl der zu verwendenden Interviewform näher beleuchten zu können. Zusätzlich wird die der eigentlichen Datenerhebung vorangegangene, in Form eines kurzen qualitativen Fragebogens durchgeführte, Prästudie beschrieben. Aufgrund der Maßnahmen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wird des Weiteren auf die Online-Interviewforschung und deren Möglichkeiten eingegangen. Zusätzlich wird der Interviewleitfaden vorgestellt und das genaue Setting der Studie beschrieben. Außerdem sollen die Art der Transkription sowie die gewählte Auswertungsmethode der erhobenen Daten beschrieben und das Kategoriensystem erläutert werden.

6.1 Einführung in die qualitative Interviewforschung

Der qualitativen Forschung kommt ein immer höherer Stellenwert im Bereich der Forschungs- und Erkenntnisinstrumente zu (vgl. Flick 2018: 3). Unter anderem basierend auf der

⁹⁰ Für eine detailliertere Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Methoden siehe Brüsemeister (vgl. 2000: 55). Für einen Überblick über deduktive und induktive „Erkenntnisprozesse“ siehe Kruse (vgl. 2015: 132-142).

Hintergrundtheorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Flick et al. 2000: 28)⁹¹ geht es ihr in erster Linie darum, einen Einblick in die verschiedenen Lebenswelten und Wirklichkeiten der befragten Menschen zu erlangen (vgl. Stake 2010: 57; Misoch 2019: 7ff.). Sie will herausfinden, wie die Welt und die darin stattfindenden Situationen funktionieren (vgl. Stake 2010). Die qualitative Forschung beruht dabei auf Fallstudien (vgl. Flick 2018: xi). In diesen geht es um Situationen, die (noch) nicht unbedingt durch die Methoden der quantitativen Forschung messbar sind (vgl. Helfferich 2011: 21), sondern erst einmal durch einen offeneren Zugang abgesteckt und begründet werden müssen – meist ist dies für noch relativ neue und unerforschte Themenkomplexe der Fall (vgl. Hennink et al. 2011: 17):

„Qualitative research is useful for exploring new topics or understanding complex issues; for explaining people’s beliefs and behaviour; and for identifying the social or cultural norms of a culture or society. Therefore, qualitative research is most suitable for addressing ‘why’ questions to explain and understand issues of ‘how’ questions that describe processes or behaviour.” (Hennink et al. 2011: 10)

Diese Phänomene werden mithilfe der qualitativen Forschung von einer Innenperspektive betrachtet, um zu versuchen, sie durchdringen und einer Beschreibung unterziehen zu können (vgl. Flick 2018: x). Das Mittel zum Zweck sind dabei die Sichtweisen einzelner Menschen in Bezug auf deren Erfahrungen und ihr Wissen über ein zu erforschendes Themengebiet (vgl. Flick 2018: 2). Dabei spielen auch die Meinungen und Gefühle der Befragten zu einem bestimmten Gegenstand eine Rolle. Die qualitative Forschung interessiert sich für „questions about process, understandings and beliefs“ (Barbour 2014: 26) und interpretiert die gewonnenen Daten in Form von „perspectives and personal stories“ (Grutsch McKinney 2016: 54) hinsichtlich der in den Aussagen der Befragten repräsentierten Bedeutungen (vgl. Hennink et al. 2011: 17). Aus diesen einzelnen „ways of meaning“ (Flick 2018: xi), die jeweils in der von den Befragten gelebten Realität entstehen (vgl. Tracy 2013: 5), entwickeln sich dabei als Endprodukt neue Modelle und Theorien (vgl. Flick 2018: xi; Brüsemeister 2000: 21, 23f.) und dabei im Idealfall neue Einsichten über einen Themenbereich (vgl. Kvale/Brinkmann 2009: 112).

Um zu diesen neuen Einsichten zu kommen, werden die Phänomene innerhalb des zu beforschenden Gegenstandes in ihren natürlichen Zusammenhängen betrachtet, und zwar „in a way that gives room to the particularities of them and the materials in which they are studied“

⁹¹ Zum Symbolischen Interaktionismus vgl. etwa Denzin 2000.

(Flick 2018: xi). Dies geschieht auf eine offene Art und Weise, indem zu Beginn des Forschungsprozesses etwa keine detaillierten Hypothesen über die Gegebenheiten und deren Eigenschaften formuliert werden (vgl. Flick 2018: xi). Qualitative Forschung kommt allerdings zu Beginn des Forschungsprozesses nicht ohne einen Miteinbezug von Literatur zum Thema aus: So ist es etwa notwendig, die vorhandene Literatur zu einem Thema zu kennen, um sowohl über die vorhandenen Begriffe als auch über die geltenden Theorien und Modelle Bescheid zu wissen (vgl. Flick 2011: 72f.; Flick 2018: 24). Des Weiteren gewährleistet das Wissen über die vorhandene Literatur das Wissen über mögliche Forschungslücken und Themenbereiche, die es wert sind, er- und beforscht zu werden (vgl. Tracy 2013: 11). Auf diese Weise kann es erst zu der Herausbildung einer vorläufigen Fragestellung kommen, die es im Laufe der Forschung zu bearbeiten und zu schärfen gilt (vgl. Hennink et al. 2011: 32). So wie Kruse die in der Literatur vorgefundenen Theorien als „Spielball“ jener Daten sieht, die sich im Laufe des Forschungsprozesses ergeben (vgl. 2015: 103), kann also auch die Fragestellung durch neue Erkenntnisse Anpassungen erfahren.

Die Theorien aus der Literatur bilden somit einen konzeptionellen Rahmen („conceptual framework“) (Hennink et al. 2011: 42); von diesem Rahmen als Grundlage werden im Gegensatz zu starren, zu belegenden oder zu widerlegenden Hypothesen in der quantitativen Forschung weichere und veränderbare Erwartungen abgeleitet (vgl. Hennink et al. 2011: 42). Diese sollen die auszuführende Forschung anleiten, ohne sie zu bestimmen (vgl. Kruse 2015: 111), die Forscher*in soll sich nicht auf die „eigenen Relevanzsysteme“ (Kruse 2015: 111) versteifen und kein „Gefangener der Literatur [...] werden“ (Strauss/Corbin 1996: 38). In Ablehnung einer positivistischen Haltung (vgl. Hennink et al. 2011: 42; Heinze 2001: 18) setzt die qualitative Forschung in diesem Zusammenhang auf „theoretische Sensibilität“ als richtungsweisendes Prinzip. Ursprünglich kommt die Idee der theoretischen Sensibilität aus dem Paradigma der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) und bezeichnet „die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1996: 25). Diese Fähigkeit kann sich sowohl aus der Lektüre bereits vorhandener wissenschaftlicher Quellen zum Forschungsbereich als auch aus professionellen oder persönlichen Erfahrungen der forschenden

Person speisen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 26).⁹² Hierbei zeigt sich die Eingebundenheit der Forschenden in den Gegenstand:

„Researchers themselves are an important part of the research process, either in terms of their own personal presence as researchers, or in terms of their experiences in the field and with the reflexivity they bring to the role – as are members of a field under study.” (Flick 2018: xi)

In diesem Kontext ist stets die regelmäßige Reflexion des eigenen Erkenntnisprozesses notwendig, sowohl im Rahmen der Gewinnung der Daten als auch bei ihrer Auswertung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 27f.). Zusätzlich verlangt die „Lebendigkeit des Gegenstandes“ (Heinze 2011: 23) das kontinuierliche Nachjustieren beziehungsweise Anpassen der jeweils verwendeten Methode (vgl. Flick 2018: xi). Hennink et al. illustrieren in diesem Zusammenhang den sogenannten „Qualitative Research Cycle“, welcher den qualitativen Forschungsprozess als iterativen und rekursiven Prozess darstellt (vgl. Hennink et al. 2011: 4). Kruse spricht in diesem Zusammenhang von der „Prozessualität“ des qualitativen Forschungsprozesses (vgl. 2015: 92f.)

Die Gütekriterien, die in der *quantitativen* Forschung gelten, Validität, Reliabilität und Objektivität, und die der Forschung im Rahmen dieses Paradigmas zugrunde liegen, können nicht ohne Weiteres auf die qualitative Forschung übertragen werden, da die qualitative Forschung auf anderen „erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundannahmen“ beruht (Kruse 2015: 55; vgl. auch Flick 2018: 78). Durch diese Grundannahmen verweigert sich die qualitative Sozialforschung dem Postulieren allgemein gültiger Regeln (vgl. Strauss 1994: 32) – ein Grund dafür, weshalb die qualitative Forschung oft in der Kritik steht (vgl. Flick 2018: 4). Eben diese Grundannahmen sind es jedoch auch, die einen Vergleich mit der Standardisierbarkeit der quantitativen Forschung von vornherein ausschließen: In der qualitativen Forschung gelten andere Prinzipien und Theoreme, die es zu beachten gilt (vgl. Kruse 2015: 54) und über deren Berücksichtigung die Güte der Forschung bestimmt werden kann.

Die qualitative Sozialforschung fußt auf der Annahme der „Versionenhaftigkeit der Wirklichkeit“ (Kruse 2015: 40); das bedeutet, dass jede*r einzelne Befragte die Wirklichkeit, in der er/sie lebt, für sich selbst konstruiert und diese auch im Rahmen der Befragung

⁹² Tracy schreibt zu den Erfahrungen, die eine forschende Person mitbringt: „Some people call this baggage; others call it wisdom” (2013: 2). Im Rahmen dieser Arbeit und deren Erkenntnisprozess sollen die Erfahrungen der Forscherin im Forschungsfeld als ‚wisdom‘ verstanden werden.

reproduziert und widerspiegelt. Dadurch, dass Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. Kruse 2015: 145), wird Wahrheit zu einer relativen Größe und Wirklichkeit wird zu einem Konzept, das nur im Plural gedacht werden kann (vgl. Barbour 2014: 21). Allerdings erhalten die relativen Wahrheiten innerhalb ihrer jeweils konstruierten Wirklichkeit Sinn und Relevanz und müssen unabhängig von den Selbstverständlichkeiten der jeweils eigenen Wirklichkeit der forschenden Person getrennt betrachtet werden (vgl. Kruse 2015: 146). Die Aussagen müssen immer mit Berücksichtigung auf ihren jeweiligen Kontext untersucht werden (vgl. Tracy 2013: 2f.) – Kruse nennt dies „Indexikalität“ (2015: 75).

Zusätzlich zu diesen Punkten können, angelehnt an Strübing (vgl. 2018) und Flick (vgl. 2018), folgende Gütekriterien qualitativer Sozialforschung ergänzt und zusammengefasst werden: Indikation, Gegenstandsangemessenheit, Offenheit, Kommunikation, Reflexivität und Transparenz. Die *Indikation* bezieht sich noch einmal auf das oben bereits erwähnte Alleinstellungsmerkmal, welches das zu behandelnde Thema aufweisen sollte – das Thema sollte also relativ neu und unerforscht sein (vgl. Flick 2018: 75). Die *Gegenstandsangemessenheit* beschreibt die Angemessenheit der Forschungsmethode dem vorläufigen Erkenntnisinteresse gegenüber (vgl. Strübing 2018: 25; Flick 2018: 75f.); damit einher geht die *Offenheit* gegenüber dem Forschungsfeld, gegenüber dem der forschenden Person bereits bekannten Wissen (vgl. Strübing 2018: 25) und gegenüber allen möglichen Fällen unter den befragten Personen (vgl. Flick 2018: 76). Zum Kriterium der *Kommunikation* schreibt Strübing das Folgende:

„Ausschöpfung des spezifischen Informationspotenzials in der Datengewinnungssituation gelingt nur, wenn wir unseren Kontakt mit dem Forschungsfeld konsequent als sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion und unsere Informanten als deutungsmächtige Akteure auffassen.“ (Strübing 2018: 25)

Im Rahmen des Kriteriums der *Reflexivität* wird noch einmal die Notwendigkeit betont, die Entstehung jenes Wissens, welches durch die Daten generiert wird, zusammen mit dem bereits vorhandenen Wissen zu reflektieren (vgl. Strübing 2018: 25). Des Weiteren sollen im Rahmen der *reflektierten Subjektivität* die eigene Wirklichkeit und die eigenen Ansichten im Hinblick auf die zu analysierenden Daten hinterfragt werden (vgl. Kruse 2015: 55; vgl. etwa auch Helfferich 2011). Das Kriterium der *Transparenz* bezieht sich sowohl auf die Offenlegung der ablaufenden Erkenntnisprozesse als auch auf jene der Methodenauswahl (vgl. Flick 2018: 79). Auf diese Art und Weise wird außerdem die *Intersubjektivität* qualitativer Forschung gewährleistet: Mithilfe von Transparenz wird somit der „übereinstimmende Nachvollzug

mehrerer Forscher/innen in Bezug auf einen *Erkenntnisprozess*“ sichergestellt (Kruse 2015: 55; Hervorhebung im Original).⁹³

Qualitative Forschung sollte sich außerdem zwischen den Kriterien *Prägnanz* beziehungsweise *Genauigkeit* („Rigour“) und *Kreativität* bewegen (vgl. Flick 2018: 78). Das Gegensatzpaar beschreibt die Durchgängigkeit der verwendeten Methode und des verwendeten Analyseschemas (Kruse 2015: 56 nennt dies die *Konsistenzregel*), es betont aber auch erneut die oben bereits beschriebene Offenheit für unerwartete Ergebnisse und Erkenntnisse (vgl. Flick 2018: 76, 78). Statt Repräsentativität setzt die daraus entstehende Forschung auf *Repräsentation* (vgl. Helfferich 2011: 173f.): „Nicht die Verallgemeinerbarkeit eines Falles wird angestrebt, sondern die authentische bzw. umfassende Repräsentation eines Falltypus“ (Kruse 2015: 57).

Eine Möglichkeit, wie qualitative Forschung in der Praxis betrieben werden kann, ist das Durchführen von Interviews – diese können als „Momentaufnahmen“ des Forschungsgegenstandes gesehen werden (vgl. Flick 2000: 255):

„Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben.“ (Hopf 2000: 350)

Dabei wird gesprochene Sprache in Textform gebracht (vgl. Flick 2018: xi) und anschließend mithilfe eines geeigneten Analyseschemas interpretiert (vgl. hierzu Kapitel 6.4 dieser Arbeit). Im Rahmen dieser Dissertation wurde vor einer geplanten Interview-Fallstudie eine Prästudie durchgeführt, um das Forschungsfeld näher zu ergründen. Diese Prästudie wird in ihrer Absicht und in ihrem Ablauf im Folgenden näher erläutert.

6.2 Prästudie

In einer ersten Prästudie im Zeitraum von April 2019 bis Juli 2019 wurde der bestehende Auswertungs- beziehungsweise Feedbackbogen, der im Schreibzentrum der Universität Bayreuth bereits zur Qualitätssicherung herangezogen wird, im Rahmen des Erkenntnisinteresses dieser Dissertation adaptiert. Der herkömmliche Auswertungsbogen besteht zunächst aus Fragen zum Studiengang, dem Fachsemester und der zu schreibenden

⁹³ Bei der Datenauswertung im Rahmen einer Forscher*innengruppe spricht Kruse auch von der *Interpretations-Intersubjektivität*: Die Mehrheit der Mitglieder der Gruppe muss dabei die Interpretation der Daten nachvollziehen können (vgl. Kruse 2015: 55).

Arbeit. Danach folgt eine allgemeine Rückmeldung über die stattgefundene Beratung. Alle Angaben erfolgen anonym. Für den Zweck dieser Dissertation wurde dieses Modell aufgespaltet in Fragen, die teilweise vor und teilweise nach der Beratung schriftlich beantwortet werden sollten. Der Auswertungsbogen wurde so zu einem zweiseitigen Bogen auf einem Blatt – sowohl in deutscher als auch in englischer Ausführung, um auch englischsprachige internationale Studierende und Promovierende zu erreichen. Vor der Beratung kamen zu den allgemeinen (noch immer anonymen) Informationen zum Studium weitere Felder hinzu – so wurde zusätzlich etwa die konkrete Anzahl der bereits geschriebenen wissenschaftlichen Arbeiten abgefragt. Bezüglich der Beratung wurden spezifische offene Fragen zum Anliegen der Ratsuchenden und zu deren Einstellung zum Schreibprojekt gestellt. Nach der Beratung wurden wiederum offene Fragen zum Beratungserfolg und zur Einstellung zum Schreibprojekt gestellt. Insgesamt wurden 47 Bögen vollständig ausgefüllt – drei davon auf Englisch.

Die Intention für diese Prästudie lag darin, die Rahmenbedingungen für die nachfolgende empirische Studie herauszufinden und das conceptual framework zu testen beziehungsweise zu testen, ob die Vermutungen aus meiner Erfahrung als Schreibberaterin überhaupt Berechtigung haben, beziehungsweise ob die zugrundeliegenden Ideen in der Praxis auch tatsächlich von den Ratsuchenden so wahrgenommen werden, wie sie von mir persönlich wahrgenommen werden. Die Überlegungen, die im Vorfeld getätigt wurden, finden in der Auswertung der Prästudie eine gewisse Bestätigung: Nach der Beratung scheinen die Ratsuchenden ihren Schreibprojekten positiver gegenüberzustehen.⁹⁴ Das Wort ‚motiviert‘ fällt als Teil der offenen Beantwortung der Fragen explizit achtmal. Auch die meisten anderen Antworten deuten auf eine Relation mit den Konzepten *Motivation* und *Emotion* hin (etwa „zuversichtlich“, „zuversichtlicher“, „optimistischer“, „gestärkt“, „ich weiß jetzt, was zu tun ist“, „zufriedener“, „besser“). Daraus leitet sich eine weitere Legitimation für die folgende Studie ab, in welcher analysiert werden soll, wie die Ratsuchenden die Wirkung von Schreibberatung und deren Methoden auf ihre unmittelbare subjektive Motivation wahrnehmen. In diesem Zusammenhang soll ermittelt werden, wie sich die Auswirkungen der Schreibberatung mit der Motivations- und Emotionstheorie interpretieren lassen.

Aus den Ergebnissen der Prästudie erscheint es lohnend, sich mit dem Themen ‚Motivation‘ und ‚Emotion‘ im Rahmen der Schreibberatung näher zu beschäftigen. Um die Bedeutung der Wirkungsweise dieser Konzepte in der Schreibzentrumsarbeit tiefer zu ergründen, bedarf es

⁹⁴ Die Ergebnisse der Prästudie werden in Kapitel 7 genauer beschrieben.

genauerer Forschung. Dies wird mithilfe von qualitativen Interviews mit ratsuchenden Personen nach der jeweils individuellen Schreibberatung geschehen. Im Verlauf der Präsentation der Ergebnisse der Interview-Studie werden die Ergebnisse der Prästudie teilweise noch in einem detaillierteren Ausmaß betrachtet.

6.3 Qualitative Interviewforschung in Zeiten von Corona – Online-Interviews

Der Begriff ‚Online-Forschung‘ kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Zum einen kann damit gemeint sein, mit verschiedenen Methoden Aussagen über menschliches Verhalten mithilfe des Internets zu treffen. Zum anderen kann damit jene Forschung bezeichnet werden, die eben dieses Verhalten im Rahmen des Internets ergründet (vgl. Döring 2008: 357; Gnambs/Batinic 2010: 320f.; Hooley et al. 2012: 14). Im Kontext der vorliegenden Dissertation ist dabei ersteres Verständnis von Bedeutung, da sie mit qualitativen Online-Interviews arbeitet. In meiner Forschung sehe ich die verwendete Technologie also vorrangig als Kommunikationsmittel und nicht als ein im Rahmen der Forschung näher zu beschreibendes Phänomen, wie Salmons eine Möglichkeit der Online-Forschung beschreibt (vgl. Salmons 2015: 7).

Grundsätzlich setzt die Online-Forschung auf die Grundlagen der herkömmlichen Forschung (vgl. Hooley et al. 2012: 2). So lehnen sich auch qualitative Interviews, die online stattfinden, an qualitative Interviews in Präsenz an (vgl. Hooley et al. 2012: 60). Obwohl Face-to-Face-Interviews oft als ‚Gold-Standard‘ angesehen werden (vgl. McCoyd/Kurson 2006 zitiert nach Deakin/Wakefield 2014: 604), werden auch durch die Zuhilfenahme des Internets immer öfter qualitative Interviews durchgeführt (vgl. Gnambs/Batinic 2011: 387). Methoden, die im Online-Bereich angesiedelt sind, welcher sich flexibel an bestehende gesellschaftliche Faktoren anpasst (vgl. Hooley et al. 2012: 7, 71), werden somit immer mehr zum Instrument für die Forschung (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 1; Salmons 2015: 3f.). Nicht zuletzt wird dies durch den Umstand unterstützt, dass immer mehr Menschen Zugang zum Internet haben (vgl. Gnambs/Batinic 2012: 326; Deakin/Wakefield 2014: 606).

Das digitale Sommersemester 2020 sowie das digitale Wintersemester 2020/21 und die damit einhergehende Notwendigkeit, Schreibberatungen digital durchzuführen, zwang mich dazu, die ursprünglich in Präsenz geplanten Interviews in den digitalen Raum zu verlegen. Im Folgenden sollen das im Rahmen dieser Dissertation verwendete Instrument des Online-Interviews und seine Vor- und Nachteile näher beleuchtet werden. Bei der Durchführung der Studie wird versucht, die eventuellen Nachteile so gut wie möglich zu kompensieren.

6.3.1 Online-Interviewforschung allgemein

Mit zunehmendem Zugang zum Internet werden Online-Interviews immer beliebter (vgl. Nehls et al. 2015: 141) und damit wächst der Erfahrungsschatz über Forschung, die mithilfe digitaler Techniken Erkenntnisse gewinnt (vgl. Gray et al. 2020: 1298) – die Notwendigkeit für die weitere Beschäftigung mit dem Phänomen Online-Forschung im Sinne von empirischer Forschung unter Zuhilfenahme des Internets (vgl. Döring 2008: 357)⁹⁵ bleibt jedoch erhalten (vgl. Nehls et al. 2015: 154). In der Literatur zu dieser Art der Online-Forschung wird oft zwischen asynchronen und synchronen Methoden unterschieden (vgl. etwa Hooley et al. 2013: 32; Gnambs/Batinic 2010: 322). Zu den asynchronen Methoden gehören beispielweise textbasierte Interviews via E-Mail oder Foren. Zu den synchronen Methoden zählen textbasierte Interviews über Chats und multimediale Video-Konferenzen. Alle eben genannten Methoden werden zu den reaktiven, im Gegensatz zu den non-reaktiven Methoden (wie Online-Simulationen, Weblogs und so weiter) gezählt (vgl. Gnambs/Batinic 2010: 322; Hooley et al. 2012: 60). Grundsätzlich gibt es mehr Überlegungen zu den textbasierten synchronen Methoden und noch wenig Auseinandersetzung mit synchron durchgeführten Interviews (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 604f.; Seitz 2016: 233f.; Lo Iacono et al. 2016: 11; Archibald et al. 2019: 2). Außerdem stützen sich bislang nur wenige Studien ausschließlich auf Forschungsmethoden, die online stattfinden (vgl. Nehls et al. 2015: 141). Das Argument, dass die vorhandene Technik für audiovisuelle Interviews noch nicht genug fortgeschritten sei, ist auch laut Lo Iacono et al. (vgl. 2016: 10) in der heutigen Zeit nicht mehr gültig. Dennoch gelten heute ebenfalls stets die naheliegenden Grundvoraussetzungen für das Stattfinden von Online-Interviews via Video-Konferenzen: Die an einer Studie beteiligten Personen müssen sowohl über eine stabile Internetverbindung (vgl. Seitz 2016: 230) als auch über die geeignete Software und Kenntnis darüber, also auch über eine gewisse digitale Kompetenz, verfügen (vgl. Hooley et al. 2012: 65, 57). Im Kontext der hier durchzuführenden Studie sollten sich dabei keine Probleme ergeben: Es kann angenommen werden, dass sich im Rahmen des digitalen Sommersemesters 2020 eine digitale Kompetenz aufgebaut hat, sofern diese nicht bereits vorher vorhanden war. Bezüglich der zu verwendenden Software wird den Mitgliedern der Universität Bayreuth über den IT-Service eine kostenlose Lizenz für Zoom auf Basis der universitätsinternen Server zur Verfügung gestellt. So arbeitet auch das Schreibzentrum für Workshops und Beratungen unter anderem mit dieser Software. Für die Studie im Rahmen

⁹⁵ Als Online-Forschung wird in der Literatur auch die Erforschung menschlichen Verhaltens im Internet beziehungsweise in digitalen Medien bezeichnet (vgl. Döring 2008: 357; Gnambs/Batinic 2010: 320f).

dieser Dissertation wurde auch auf Zoom zurückgegriffen, da es sich dabei um ein niederschwelliges Programm handelt. Sowohl die Ratsuchenden als auch die beratenden Personen bekamen vor der Beratung einen Link von mir zugeschickt, mit dem sie problemlos der jeweiligen Zoom-Sitzung und somit der digitale Beratungssitzung beitreten konnten. Für programmspezifische Vor- und Nachteile der Benutzung von Zoom siehe etwa Archibald et al. (vgl. 2019) und Gray et al. (vgl. 2020).

Die Vorteile von Online-Interviews auf der Makroebene ergeben sich aus der Flexibilität, die damit einhergeht (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 608; Gray et al. 2020: 1297): So sprechen sowohl die Ortsunabhängigkeit und somit die Erreichbarkeit auch von Menschen in schwer zugänglichen Gebieten (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 2; Hooley et al. 2012: 37; Nehls et al. 2015: 146) als auch die Zeitersparnis durch das Wegfallen zurückzulegender Wege (vgl. Gnambs/Batinic 2010: 328) für die Durchführung digitaler Interviews. Außerdem werden durch etwaige wegfallende Reisen Kosten eingespart (vgl. Gnambs/Batinic 2010: 328; Lo Iacono et al. 2016: 5) und es kommt insgesamt zu einer Demokratisierung von Forschung, da theoretisch mehr Menschen die Möglichkeit erhalten, daran teilzunehmen (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 2).

Ein Aspekt, der sich bei Online-Interviews auf der Mikroebene ergibt, besteht darin, dass Interviews im persönlichen Umfeld beziehungsweise im selbst gewählten Umfeld der befragten Personen stattfinden können. Dieses Wahren des „personal space“ kann auf der einen Seite zu einem höheren Maß an Komfort führen (vgl. Hanna 2012: 241; Nehls et al. 2015: 146), den vor allem introvertierte Personen schätzen könnten (vgl. Seitz 2016: 232) und der diese eventuell dazu ermuntert, im Rahmen der Forschung mehr von sich preiszugeben (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 11). Außerdem kann das nicht-öffentliche Setting von Online-Interviews zu einem „increased level of privacy“ (Nehls et al. 2015: 146), also einer erhöhten Wahrnehmung der Privatsphäre, beitragen. Auf der anderen Seite könnten die Einblicke in das persönliche Umfeld aber auch als ein Eindringen in die Privatsphäre gedeutet werden (vgl. Lo Iacono 2016: 11). Hier kann beispielsweise die Möglichkeit, das Video auszuschalten und nur mit dem Audio weiterzuarbeiten, Abhilfe leisten (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 613), oder die interviewte Person wählt entweder einen möglichst neutralen Ausschnitt des Zimmers, in dem sie sich befindet, als Hintergrund oder stellt einen virtuellen Hintergrund ein. Ablenkungen, die sich durch das (private) Umfeld ergeben könnten (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 609; Seitz 2016: 229; Gray et al. 2020: 1298), sollen so weit wie möglich minimiert und die Teilnehmenden dazu ermuntert werden, sich einen möglichst ruhigen Platz für das Interview zu suchen (vgl. Seitz 2016: 231).

Für ein gelungenes Interview ist es wichtig, eine möglichst gute Beziehung, das heißt möglichst guten Rapport, zwischen interviewter und interviewender Person herzustellen. Deakin und Wakefield sehen hierbei im Rahmen eines Interviews, das online durchgeführt wird, Probleme – vor allem bei introvertierten Personen (vgl. 2014: 613). Durch die Herstellung und Aufrechterhaltung von persönlichem Kontakt, beispielsweise durch E-Mails, kann diesem Hindernis entgegengewirkt werden (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 613), außerdem sollte die forschende Person Offenheit und Freundlichkeit ausstrahlen sowie Vertrauen erwecken (vgl. Hooley et al. 2012: 67). Jedoch gilt, dass die Qualität des Rapports von der jeweiligen Situation, den sich virtuell begegnenden Personen und von der Thematik des Interviews abhängt (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 7; Hooley et al. 2012: 67). Archibald et al. sehen digitale Interviewsituationen und die dabei eventuell auftretenden technischen Schwierigkeiten spannenderweise als Quelle für Rapport – sie sehen diese als „unique opportunities for rapport building, such as the need to collaboratively problem-solve and troubleshoot technical issues should they arise“ (Archibald et al. 2019: 5f.).

Durch das „Disembodiment“, welches bei der Online-Forschung auftritt (vgl. Hooley et al. 2012: 65f.), kann es hingegen zu Schwierigkeiten beim Lesen der Körpersprache kommen, da manche Aspekte dieser nonverbalen Kommunikation eventuell durch den Ausschnitt des Videos nicht sichtbar sind oder durch eine niedrige Übertragungsrate des Videos verloren gehen (vgl. Seitz 2016: 229; Lo Iacono et al. 2016: 7). Dies gestaltet sich also ähnlich wie bei der digitalen Beratung (siehe Kapitel 3.6). Auch das Problem der Herstellung von Augenkontakt während eines Online-Interviews wird im Rahmen der Literatur zur Online-Forschung erwähnt (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 7). Lo Iacono et al. gehen aber erstens davon aus, dass die Nutzer*innen den fehlenden direkten Augenkontakt im Rahmen dieser Art der digitalen Kommunikation durch Video-Konferenzen bereits gewöhnt sind (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 7). Zweitens sehen sie in manchen Situationen möglicherweise sogar einen Vorteil darin, keinen direkten Augenkontakt herstellen zu können: „[T]he fact that Skype allows people not to look at someone in the eye [sic] during an interview, might actually be an advantage in helping shy people to open up“ (Lo Iacono et al. 2016: 7). Die anderweitig möglicherweise nicht sichtbare Körpersprache muss durch eine verstärkte Konzentration auf Gesichtsausdrücke sowie den Ausdruck in der Stimme und durch langsames Sprechen und vermehrte Wiederholungen kompensiert werden (vgl. Seitz 2016: 232, 229).

Bezüglich der Verbindlichkeit der Teilnahme an Online-Interviews vermerken Deakin und Wakefield ein höheres Risiko für Absagen beziehungsweise unentschuldigtes Fehlen der

Teilnehmenden.⁹⁶ Sie heben jedoch andererseits den Vorteil hervor, dass durch den Ausfall eines digitalen Interviews keine beziehungsweise geringere Kosten entstehen als durch den Ausfall eines Interviews in Präsenz (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 611f., 613). Die Verbindlichkeit und in Zusammenhang damit das Erstellen eines ersten Rapports zwischen interviewter und interviewender Person sollen durch die Herstellung eines ersten Kontaktes via E-Mail erfolgen (vgl. Deakin/Wakefield 2014: 610f.).

Besonders für die Online-Forschung sind ethische Aspekte von großer Bedeutung (vgl. Hooley et al. 2012: 3), und diese müssen kontinuierlich an die sich verändernden Gegebenheiten angepasst werden (vgl. Hooley et al. 2012: 25). Zu beachten sind dabei besonders die Gesichtspunkte ‚Einverständnis der Teilnehmenden‘ sowie ‚Aufnahme und Speicherung von erhobenen Daten‘ (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 9). Das Einverständnis der Teilnehmenden sollte vorab schriftlich eingeholt werden, nachdem diese über die Rahmenbedingungen der Studie informiert worden sind. Vor dem Interview sollte noch einmal mündlich nach ihrer Einwilligung gefragt werden (vgl. Hooley et al. 2012: 32ff.; Lo Iacono et al. 2016: 9) und die Teilnehmenden sollten wissen, wann die Aufnahme startet und dass diese jederzeit unterbrochen werden kann. Außerdem gelten bezüglich des Datenschutzes die Bestimmungen der jeweiligen Software (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 9). Die Teilnehmenden müssen darüber jeweils in Kenntnis gesetzt werden und damit einverstanden sein. Des Weiteren sollen die Teilnehmenden darüber informiert werden, dass die erhobenen Daten lediglich für den Zweck der Studie verwendet werden – dies geschieht anonymisiert⁹⁷ und vertraulich (vgl. Hooley et al. 2012: 34ff.). Die Speicherung der Daten sollte auf einem passwortgeschützten Computer erfolgen und der Zugriff auf die Daten sollte nur für in die Forschung involvierte Personen möglich sein (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 9).

Diese Empfehlungen und Voraussetzungen werden in der empirischen Studie bestmöglich berücksichtigt werden. Im Folgenden soll nach diesen allgemeinen Ausführungen ein konkreter Einblick in die Entstehung des Interview-Leitfadens aus der bisherigen Auseinandersetzung mit Theorien zu Motivation und Emotion und Theorien zum (wissenschaftlichen) Schreiben sowie aus meiner Erfahrung als Schreib-Peer-Tutorin (als Studierende) und Schreibberaterin (im

⁹⁶ Im Fall der vorliegenden Forschung war eine geringe No-Show-Quote zu erwarten, da die zu interviewenden Personen unmittelbar nach einer erfolgten Online-Schreibberatung, bei welcher ich als Forscherin bereits zugeschaltet war, befragt wurden.

⁹⁷ Das bedeutet, dass in der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse keine Rückschlüsse auf personenbezogene Daten möglich sind.

Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin) am Schreibzentrum der Universität Bayreuth gegeben werden.

6.3.2 Fragestellungen, Interviewform und Interview-Leitfaden

Das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation ist aus meiner langjährigen Erfahrung als studentische Schreibtutorin und als hauptamtliche Schreibberaterin am Schreibzentrum der Universität Bayreuth entstanden. Nach beinahe jeder einzelnen Beratung, die ich während dieser Zeit durchgeführt habe, schienen die Ratsuchenden gelöst, erleichtert und zuversichtlich. Auch Aussagen in der Art von „Ich bin jetzt total motiviert“ gehörten zu meinem Beratungsalltag, wie es auch der qualitative Fragebogen, im Rahmen der in Kapitel 6.2 beschriebenen Prästudie, bereits exemplarisch beleuchtet. Dies sind Effekte, die nicht weiter verwundern, soll die Schreibberatung doch beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen, weiterbringen und eben motivieren (vgl. etwa Brandl 2009: 102; Kirchhoff 2016: 32). Was mich besonders interessiert, ist eine Frage, die ich mir in der Beratungspraxis schon sehr lange stelle: Woher kommt diese unmittelbar nach der Schreibberatung bestehende Motivation in den Ratsuchenden? Wodurch verhelfen Schreibberater*innen und Schreib-Peer-Tutor*innen den Ratsuchenden (unbewusst) zu mehr subjektiver Motivation für das Schreibprojekt? Unbewusst schreibe ich deshalb, weil die Ausbildung zur Schreib-Peer-Tutor*in keine Module enthält, die sich explizit auf die Überlegungen und Ergebnisse der Motivations- beziehungsweise Emotionspsychologie beziehen. Die motivierenden Aspekte der Schreibberatung müssen also in den Grundlagen der Schreibberatung selbst verankert sein. Aber welche Aspekte sind es, die motivierend wirken? Und warum tun sie das? In dieser Arbeit geht es dementsprechend darum herauszufinden, wie sich die (im speziellen Fall dieser Studie die digitale) Schreibberatung und ihre Auswirkungen auf die ratsuchenden Personen mithilfe der Motivations- und Emotionstheorie interpretieren lässt. In diesem Zusammenhang sollen an dieser Stelle noch einmal die bereits in der Einleitung formulierten Fragestellungen dieser Dissertation aufgeführt werden:

- 1) Wie nehmen ratsuchende Personen das Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Bayreuth wahr?
- 2) Welche Auswirkungen auf die subjektiv wahrgenommene Motivation und auf Emotionen beim Schreiben können aus diesen Wahrnehmungen erschlossen werden?
- 3) Wie können die subjektiven Wahrnehmungen der ratsuchenden Personen hinsichtlich der jeweiligen Schreibberatungs-Sitzung und deren unmittelbar subjektiv

wahrgenommene Auswirkungen mit Motivations- und Emotionstheorien interpretiert werden?

- 4) Welche Schlüsse können daraus für die Gestaltung des wissenschaftlichen Schreibens an Universitäten gezogen werden?

Da es sich dabei um ein relativ neues und unerforschtes Thema handelt, habe ich mich dazu entschieden, die Ratsuchenden selbst zu Wort kommen zu lassen und sie unmittelbar nach einer abgeschlossenen digitalen Schreibberatung zu interviewen. Ausgehend von einer umfangreichen Literaturrecherche im Hinblick auf das (wissenschaftliche) Schreiben allgemein, auf die Grundlagen der Schreibberatung und auf die Motivations- sowie die Emotionstheorie habe ich den Leitfaden für diese Interviews, der weiter unten näher beschrieben wird, erstellt.

Schreiben ist eine individuelle Tätigkeit (vgl. etwa Ruhmann/Kruse 2014: 17), bei deren Erforschung es sich anbietet, persönliche Zugänge sichtbar zu machen (vgl. auch Dengscherz 2017: 140; siehe auch Yancey et al. 2014: 65f.). Aus diesem Grund wurden, um die theoretischen Überlegungen näher zu beleuchten, qualitative Interviews als Forschungsmethode ausgewählt, wie auch Peters es vorschlägt (vgl. 2011: 6). Auch die Tatsache, dass es sich bei dem Thema ‚Schreibberatung und Motivation beziehungsweise Emotion‘, wie bereits gesagt, um ein recht unerforschtes Gebiet handelt (vgl. Kapitel 5.3), legt es nahe, qualitative Interviews zu führen, um ein möglichst breites Spektrum an Antworten zu generieren und dadurch möglichst viele Aspekte der subjektiven Ansichten der Befragten zu erfahren. Auch in der Literatur zu den Themen ‚Motivation, und ‚Emotion‘ wird das Interview beziehungsweise der Selbstbericht als mögliche Methode für die Erforschung dieser Konzepte genannt (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 10; Schunk et al. 2014: 13, 15). Da es sich bei Motivation nicht um ein *Produkt*, sondern um einen *Prozess* handelt, ist sie nicht direkt beobachtbar beziehungsweise messbar: „As a process, we do not observe motivation directly but rather infer its presence from actions (e.g., choice of tasks, effort, persistence) and verbalizations (e.g., ‘I really want to work on this’)“ (Schunk et al. 2014: 5). Bezüglich der Motivation kann dabei ausgehend von verschiedenen Indikatoren innerhalb der Aussagen der befragten Personen auf das Vorhandensein von Motivation und deren Gegebenheiten geschlossen werden (vgl. Dresel/Hall 2013: 58f.; Schunk et al. 2014: 5; Sennewald 2021: 65f.).

Um Interviews durchzuführen, gibt es verschiedene Arten und Möglichkeiten (für einen Überblick siehe Helfferich 2011: 36f.), es gibt allerdings keine Musterlösung für ein jeweiliges

Erkenntnisinteresse (vgl. Kruse 2015: 204). Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde das semi-strukturierte problem-zentrierte Interview nach Witzel (vgl. 2000) ausgewählt, bei dem zu Beginn in einem Interview-Leitfaden gesammelte Fragen vorgegeben werden, die allerdings in ihrer Reihenfolge und ihrer genauen sprachlichen Formulierung von Interview zu Interview variieren können (vgl. Misoch 2019: 66). Außerdem können sich Fragen im Laufe der Erhebung leicht ändern beziehungsweise den Gegebenheiten und Inhalten des jeweiligen Interviews entsprechend angepasst und ergänzt werden, wie es für das problemzentrierte Interview üblich ist (vgl. Helfferich 2011: 36).

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ erreichen möchte (Witzel 2000: Absatz 1). Es stützt sich auf drei Grundpositionen: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (vgl. Witzel 2000: Absatz 4). Die Problemzentrierung bezieht sich darauf, dass die interviewende Person ihrem Vorwissen zu einer bestimmten Situation (wie eben beispielsweise der Schreibberatung) entsprechend Fragen stellt, um von den interviewten Personen vertiefende Informationen zu erhalten. Dadurch, dass die interviewende Person Vorwissen zur Situation hat, kann sie die Aussagen der interviewten Person nachvollziehen und ausgehend vom Erkenntnisinteresse vertiefende Fragen und Nachfragen stellen, um sich dem „Forschungsproblem“ immer weiter anzunähern (vgl. Witzel 2000: Absatz 4). Im Rahmen der Gegenstandsorientierung können außer dem Interview als wichtigster Komponente noch andere Methoden zum Einsatz kommen – dies können beispielsweise Gruppendiskussionen oder standardisierte Fragebögen sein (vgl. Witzel 2000: Absatz 4). Letztere Methode wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits in Form einer Prästudie umgesetzt. Mit der Prozessorientierung schließlich umschreibt Witzel die Bedeutung von Vertrauen während des Interviews. Dadurch, dass der Fokus auf die „Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen“ (Witzel 2000: Absatz 4) gelegt wird und somit auf die subjektiven Wahrnehmungen der interviewten Personen, entsteht Vertrauen, das zu mehr Offenheit und Reflexionsbereitschaft in der interviewten Person führt. Dementsprechend „entwickeln sich im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema“ (Witzel 2000: Absatz 4). Bei Redundanzen und Widersprüchlichkeiten handelt es sich dabei nicht etwa um Störungen, sondern um „interpretationserleichternde Neuformulierungen“ (Witzel 2000: Absatz 4). Während des gesamten Interviews werden die interviewten Personen

somit als Expert*innen für ihre Meinungen und Wahrnehmungen gesehen (vgl. Witzel 2000: 12).

Die Interviews werden nach einer digitalen Beratung über die Software Zoom, bei der ich als Forscherin virtuell beobachtend dabei bin, geführt. Während der Beratung, die mit einem separaten Aufnahmegerät mitgeschnitten wird, mache ich mir Notizen, um in den Interviews nach der Beratung spezifisch auf die in der jeweiligen Beratung aufgetretenen Phänomene eingehen zu können (mehr dazu siehe Kapitel 6.3.3).

Der Leitfaden der semi-strukturierten Interviews besteht aus drei Teilen, welche die oben noch einmal angeführten Fragestellungen dieser Dissertation abdecken sollen: Im ersten Teil soll es um die Ansichten der Befragten zum wissenschaftlichen Schreiben allgemein gehen. Er dient einer ersten Annäherung an das Thema des wissenschaftlichen Schreibens und dessen Komponenten und Bedeutungen für die Befragten, um es im zweiten Teil spezifischer erschließen zu können. Der erste Teil des Interviews soll dabei eine Reflexion in den befragten Personen anstoßen. Der zweite Teil befasst sich mit den Auswirkungen der Schreibberatung auf die befragten Personen und der dritte Teil fungiert als Abschluss und Zusammenfassung des Interviews. Grundsätzlich dienen die gestellten Fragen dazu, die im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellten Ideen näher zu beleuchten, zu illustrieren und sowohl mit der Theorie als auch mit der Praxis der Schreibberatung am Schreibzentrum der Universität Bayreuth zu verbinden. Dabei soll jedoch unbedingt vermieden werden, die befragten Personen in eine bestimmte Richtung zu drängen. Die Fragen sind aus diesem Grund relativ offen formuliert, um den befragten Personen möglichst viel Raum beim Antworten zu geben (vgl. Helfferich 2011: 24) Bei verschiedenen Aussagen der befragten Personen soll näher auf bestimmte implizit oder explizit genannte Konzepte eingegangen werden.

Im Folgenden sollen die zentralen Erzählaufforderungen und in Teilen die sich – je nach der Antwort der befragten Person – ergebenden geplanten Nachfragen des Interview-Leitfadens vorgestellt und näher beschrieben werden.⁹⁸ Die hier formulierten Fragen sind unabhängig von Peters (vgl. 2011: 35, 36) entstanden, weisen aber in Teilen, vor allem bei grundlegenden Fragen zur Schreibberatung, zufällige Parallelen auf, was nicht weiter verwunderlich ist.

⁹⁸ Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Teil 1: Wissenschaftliches Schreiben allgemein (bezieht sich vorwiegend auf Forschungsfragen 1 und 2)

- Erzähl doch mal, wie es dir⁹⁹ ganz allgemein mit dem wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten geht.

Mit dieser Frage möchte ich, unabhängig von der Beratung, abfragen, wie die Person allgemein zum wissenschaftlichen Schreiben und zu den vom jeweiligen Schreibprojekt an sie herangetragenen Anforderungen steht. Dabei geht es vor allem um die damit verbundenen Gefühle sowie um die Herausforderungen und Schwierigkeiten und den Umgang damit.

- Beschreib doch bitte mal, wie es für dich ist, wenn du richtig Lust hast, an deinem Schreibprojekt zu arbeiten.

Diese Frage zielt implizit auf die subjektiv wahrgenommene Schreibkompetenz der befragten Person und in weiterer Folge auf die von ihr wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Motivation beim Schreiben ab, da an dieser Stelle eine Reflexion der eigenen Schreibfähigkeiten erwartet wird. Außerdem sollen die subjektiven Voraussetzungen, die für die gelungene Schreibtätigkeit erforderlich sind, erfragt werden.

- Mit wem und in welchen Situationen sprichst du über deine Schreibprojekte?

Bei dieser Frage geht es darum zu eruieren, warum im Rahmen der eigenen Schreibprojekte das Gespräch mit anderen Personen gesucht wird. Es geht dabei im späteren Verlauf darum, gegebenenfalls Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten mit der Gesprächssituation in der Schreibberatung feststellen zu können. Daraus soll darauf geschlossen werden, welche hilfreichen und motivierenden Mechanismen in Gesprächen wirken können. Eine Nachfrage soll sich dabei speziell auf die Gespräche mit der betreuenden Person beziehen; eine andere Nachfrage richtet das Interesse auf die Situation während der Corona-Pandemie im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21.

Teil 2: Zur Schreibberatung (bezieht sich auf Forschungsfragen 1, 2, 3 und 4)

- An welcher Stelle bist du gerade beim Schreiben/Arbeiten?

⁹⁹ Aufgrund meiner persönlichen Präferenz, Ratsuchende in der Beratung zu duzen, entschied ich mich auch im Rahmen der Interviews dazu, um ein Vertrauensverhältnis zu schaffen und in der Folge mehr Nähe und Rapport entstehen zu lassen.

Diese Frage bezieht sich genauer auf die Phase, in der sich die ratsuchende Person im Rahmen des Schreibprozesses gerade befindet. Außerdem sollen Probleme beim Schreiben besprochen und Ursachen dafür gesucht werden. Die nächste Frage soll daran anknüpfen und die Brücke zur Schreibberatung schlagen.

- Erzähl doch bitte einmal, was dich in die Schreibberatung geführt hat.

Diese Frage bezieht sich auf das Anliegen der ratsuchenden Person und den Grund dafür, warum sie sich dazu entschieden hat, das Schreibzentrum zu kontaktieren. Dabei soll die Frage auf die vorangegangene Beratung abgestimmt und das Schreibprojekt in die Frage miteinbezogen werden. Dazu kommt die Frage nach der Erwartung, die die ratsuchende Person an die Beratung hat. Der Fokus liegt darauf, wie es der Person vor der Schreibberatung mit ihrem Schreiben ging und wie sie gegebenenfalls motivationale Faktoren wahrgenommen hat.

- Beschreibe bitte einmal die gerade erlebte Beratung allgemein (nicht im Detail, aber das, was dir am wichtigsten erschienen ist).

Diese Frage ist eine der zentralen und zielt darauf ab, herauszufinden, wie die ratsuchende Person die Beratung wahrgenommen hat und welche Mechanismen und Aspekte ihr dabei aufgefallen sind. Zusätzlich soll die Beziehung zur beratenden Person näher beschrieben und ergründet werden. Durch die Beobachtung der Beratung sollen im Rahmen dieser Frage außerdem weitere Fragen zu spezifischen Methoden, Gesprächstechniken und dergleichen gestellt werden, die mir im Laufe der Beratung aufgefallen sind. Außerdem soll die Rolle der ratsuchenden Person, wie diese sie selbst wahrgenommen hat, beleuchtet werden.

- Wie fühlst du dich nach der Beratung?

Hier soll noch einmal spezifischer aufgegriffen werden, was in der vorherigen Frage vorbereitet wurde. Dabei geht es nun explizit um die Wirkung der Schreibberatung – auch in Bezug auf die unmittelbare Motivation und Emotionen, die als Ergebnis der Schreibberatung in den Ratsuchenden angenommen werden. Des Weiteren soll im Gespräch nach möglichen Erklärungen dafür gesucht werden, warum eine bestimmte Auswirkung aufgetreten ist. Noch einmal wird hier die Befindlichkeit dem Schreibprojekt gegenüber abgefragt.

- Wie glaubst du, hat das, wie du dich jetzt fühlst, eine Auswirkung darauf, wie du weiterarbeitest?

Mit dieser Frage möchte ich der ratsuchenden beziehungsweise interviewten Person noch einmal einen Anstoß dazu geben, die Beratung und deren subjektive Auswirkungen zu reflektieren. Der Bezug auf die Tätigkeit des Schreibens beziehungsweise des wissenschaftlichen Arbeitens stellt dabei einen Indikator dar, durch den, so meine Erwartung, die unmittelbare Motivation der Person und deren relevante Komponenten sichtbar gemacht werden können.

- Inwiefern unterscheidet sich das Beratungsgespräch von einem Gespräch mit Freund*innen/Eltern/Betreuer*in?

Ausgehend von den Erzählungen aus Teil 1 soll hier vertieft werden, was hilfreiche Gespräche mit anderen über das wissenschaftliche Schreiben ausmacht. Das Interesse liegt hierbei weiterhin auf der Art der Gespräche mit der jeweiligen Betreuungsperson der ratsuchenden Person und den wahrgenommenen Unterschieden zur Schreibberatung. Dabei sollen weitere Schlüsse auf die Schreibsituation von Studierenden an der Universität gezogen werden.

- Inwiefern gehst du mit neuen Anstößen für dein Schreibprojekt/dein Schreiben aus der Beratung?

Diese Frage bezieht sich noch einmal auf die Ergebnisse der Schreibberatung, richtet aber den Fokus auf die erwartbaren weiteren Handlungsschritte der ratsuchenden Person. Aus deren Antworten soll auf motivationale Konzepte (wie etwa *Ziele* oder *Selbstregulation*) geschlossen werden, die dementsprechend gegebenenfalls wieder auf die in der Schreibberatung wirkenden Mechanismen zurückgeführt werden.

- Welche Auswirkungen erwartest du von der Schreibberatung auf dich und dein Projekt in der Zukunft?

Da das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation auf der unmittelbaren subjektiven Motivation der ratsuchenden Personen nach der Schreibberatung liegt, soll kein zweiter Messzeitpunkt stattfinden. Die nach der Schreibberatung befragten Personen sollen allerdings eine subjektive Einschätzung beziehungsweise Vermutung darüber abgeben, wie lange die subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung anhalten könnten und wie sie die Rolle der Schreibberatung für das aktuelle Schreibprojekt oder für zukünftige Schreibprojekte sehen.

Teil 3: Abschluss (bezieht sich auf Forschungsfragen 1, 2, 3 und 4)

- Was würde dich, über die Schreibberatung hinaus, allgemein beim wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten an der Universität unterstützen?

Mithilfe dieser Frage sollen weitere Ressourcen und Komponenten der Unterstützung – abgesehen von der Schreibberatung – beim wissenschaftlichen Schreiben ausgemacht werden. Dies soll die Situation beim Schreiben noch weiter beleuchten und mögliche Hilfestellungen identifizieren. Die Informationen aus den Antworten auf die vorherigen Fragen können damit aus einem weiteren Blickwinkel ergänzt werden.

- Wie würdest du einer Person, die nicht weiß, was Schreibberatung ist, erklären, was in der Schreibberatung passiert?

Diese Frage dient abschließend als Zusammenfassung des Gesprächs und soll eine letzte Möglichkeit zur Reflexion bieten, um die ratsuchende Person zum Nachdenken und Erzählen anzuregen und um eventuell weitere Schlüsse auf die Zusammenhänge mit Motivation und Emotion zuzulassen.

Im folgenden Unterkapitel wird das Setting der Interviewstudie, die zwischen September und Dezember 2020 durchgeführt wurde, im Detail erläutert.

6.3.3 Ablauf der Interviewstudie

Wie bereits erwähnt, besteht der praktische Teil dieser Dissertation darin, die Ausführungen aus der Theorie zu den Themen wissenschaftliches Schreiben, Schreibberatung sowie Motivation und Emotion mithilfe einer qualitativen Interviewstudie näher zu illustrieren und gegebenenfalls zu ergänzen. Dazu kommt eine weitere Methode der Datenerhebung – die Beobachtung der digitalen Schreibberatung. Um in den Interviews adäquat auf die jeweiligen Situationen und Anliegen der Ratsuchenden eingehen zu können, nahm ich als stumme Beobachterin an verschiedenen Schreibberatungs-Sitzungen teil und schnitt die Beratungen mit, um mich im weiteren Verlauf der Interpretation gegebenenfalls darauf beziehen zu können. Den Hauptteil der Analyse sollen allerdings die Interviews und die mit deren Hilfe erhobenen Informationen ausmachen – bei Bedarf werden die in den Beratungen erhobenen Daten hinzugezogen. Das Hauptaugenmerk liegt dementsprechend darauf, wie die ratsuchenden und interviewten Personen die Schreibberatung und deren Auswirkungen in Bezug auf Motivation und Emotion subjektiv wahrnehmen.

Im Schreibzentrum der Universität Bayreuth waren im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 für die Durchführung der Beratungen zwei hauptamtliche Mitarbeiterinnen zusammen mit sechs wissenschaftlichen Hilfskräften beziehungsweise Schreib-Peer-Tutor*innen zuständig. Wie bereits erwähnt, fanden die Beratungen ausschließlich telefonisch oder virtuell über Skype und Zoom statt, da eine herkömmliche Beratung unter den Hygienevorschriften und Abstandsregeln im Rahmen der Corona-Pandemie nicht möglich war und da sich außerdem viele Studierende nicht vor Ort in Bayreuth befanden. Bezüglich der Auswahl der Berater*innen, deren Beratungen ich beobachtete und im Anschluss mit den ratsuchenden Personen besprach, eröffneten sich vier verschiedene Möglichkeiten:

- a) Beratungen mit *einer* der beiden hauptamtlichen Mitarbeiterinnen
- b) Beratungen mit *einem* Peer-Tutor/*einer* Peer-Tutor*in
- c) Beratungen mit *möglichst allen* Peer-Tutor*innen
- d) Beratungen sowohl mit *einer* der beiden hauptamtlichen Mitarbeiterinnen als auch mit *möglichst allen* Peer-Tutor*innen

Möglichkeit a) impliziert, wie alle anderen Möglichkeiten auch, dass ich selbst im praktischen Teil dieser Arbeit von meiner Rolle als Beraterin zurücktrete und eine Rolle als Forscherin einnehme. Das bedeutet, dass Variante a) die Nachbesprechung ausschließlich von Beratungen mit der zweiten hauptamtlichen Mitarbeiterin des Schreibzentrums, dessen Leiterin, beinhaltet. Ich habe mich gegen diese Variante entschieden, da sonst der Aspekt der Schreib-Peer-Beratung verloren gegangen wäre und lediglich eine Sicht auf die Wirkung von Schreibberatung durch *eine* bestimmte beratende Person möglich gewesen wäre. Dieses Argument schließt gleichzeitig Möglichkeit b) aus.

Möglichkeit c) beinhaltet die Beobachtung von Beratungen durch alle Peer-Tutor*innen des Schreibzentrums der Universität Bayreuth. Diese Möglichkeit würde also in die gewünschte Richtung gehen, eine möglichst große Varianz an Beratungsstilen und eine dementsprechende Varianz an hilfreichen und motivierenden Mechanismen zu generieren. Da diese Arbeit jedoch sowohl die Wirkung der Beratung durch Peer-Tutorinnen als auch die Wirkung der Beratung durch hauptamtliche Mitarbeiter*innen von Schreibzentren miteinbeziehen will, werden auch Beratungen einer hauptamtlichen Mitarbeiterin berücksichtigt – dies führt zu Möglichkeit d). Dies mag auf den ersten Blick zwar eine Vergleichbarkeit auf allgemeiner Ebene einschränken, da die Beratung von Peer zu Peer, also von studierender zu studierender Person, sich von einer Beratung von nicht-studierender zu studierender Person unterscheiden kann. Um ein möglichst

breites Spektrum an Beratungssituationen und Konstellationen zu erreichen und damit ein möglichst breites Spektrum von in der Schreibberatung wirkenden Aspekten abbilden zu können, soll dies jedoch in Kauf genommen werden, beziehungsweise wird eine Vergleichbarkeit ohnehin nicht angestrebt.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Möglichkeit und somit der Versuch, eine angemessene Anzahl von Beratungen mit möglichst vielen Berater*innen des Schreibzentrums der Universität Bayreuth zu beobachten und diese mithilfe von Interviews unmittelbar nach der Beratung aus der Perspektive der Ratsuchenden zu reflektieren. Schreibberater*innen (sowohl Peer-Tutor*innen als auch hauptamtliche Mitarbeiter*innen) handeln nach denselben Grundprinzipien (vgl. Kapitel 3.3.2 dieser Arbeit), dennoch entwickeln sie im Laufe ihrer Arbeit einen eigenen Beratungsstil und gehen in ihren Beratungen, je nach Situation, auf die jeweilige ratsuchende Person ein.

Die ratsuchenden Studierenden wurden dabei nicht vorrangig nach Studienfach, Semesteranzahl oder Art des gerade zu bearbeitenden Schreibprojektes ausgewählt. Um auch hier eine möglichst große Bandbreite abzubilden, wurde jedoch gezielt bei Studierenden aus unterschiedlichen Fakultäten und mit unterschiedlichen Schreibprojekten und Anliegen bezüglich einer Teilnahme an der Studie angefragt. Die tatsächliche Verteilung der Forschungsteilnehmenden ist abhängig von den Studierenden, die in einem festgesetzten Zeitraum in die freiwillige Teilnahme an der Forschung eingewilligt haben.

Um Teilnehmende zu gewinnen, deren Beratung ich beobachten und mit denen ich nach der Beratung ein Interview durchführen konnte, wurde Personen, die das Schreibzentrum ab September 2020 kontaktierten, auf ihre Anfrage bezüglich eines Beratungstermins eine E-Mail mit generellen Informationen zum geplanten Forschungsvorhaben (siehe Anhang) geschickt – das genaue Thema und das Erkenntnisinteresse wurden dabei bewusst vage gehalten, um die Befragten nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die erste Auswahl der Studienteilnehmer*innen ergab sich aus jenen Studierenden, die sich nach Erhalt dieser E-Mail freiwillig dazu bereit erklärten, an der Studie (Beobachtung der Beratung und anschließendes Interview) teilzunehmen. Nach ihrer Zusage erhielten die Ratsuchenden weitere Informationen – etwa auch einen Link zu den Datenschutzbestimmungen der Software Zoom – sowie eine Einverständniserklärung (siehe Anhang) per E-Mail zugeschickt. Wenn sie diese ausgefüllt und

unterschieden zurücksendeten, waren sie antizipierte Teilnehmer*innen der Studie.¹⁰⁰ Insgesamt fanden 17¹⁰¹ beobachtete Beratungen und die darauf folgenden Interviews im Zeitraum zwischen September 2020 und Dezember 2020 statt. Dafür wurden in Summe 22 Personen über den E-Mail-Account des Schreibzentrums der Universität Bayreuth angeschrieben, ob sie an meiner Studie teilnehmen möchten. Drei der angeschriebenen Personen gaben an, nach der Beratung keine Zeit zu haben, einer Person war es unangenehm, an der Forschung teilzunehmen, sodass diese vier nicht an der Studie teilnahmen. Bei einer Person, die der Teilnahme an der Forschung zugestimmt hatte, war die Internetverbindung während der Beratung so schlecht, dass die Beratung telefonisch weitergeführt werden musste. Daher wurde die Beobachtung abgebrochen und auch das Interview ausgesetzt.¹⁰²

Die 17 vollständig interviewten Personen (elf davon sind weiblich gelesen, sechs davon sind männlich gelesen) sind zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 21 und 33 Jahren alt und haben zwischen einer und 15 wissenschaftliche Arbeiten geschrieben. Sie studieren außerdem an den folgenden Fakultäten: Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät und Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften – neun davon im Bachelor, sieben im Master, sowie eine Person im Lehramt-Studium für Gymnasium.

Bei der tatsächlichen Beratung schaltete ich mich als Beobachterin zunächst mit Audio und Video zur Zoom-Konferenz zu, die beratende Person stellte mich vor und erklärte noch einmal den Ablauf. Ich stellte mich bewusst nicht als erstes vor, um während der Beratung im Hintergrund bleiben zu können und, um der beratenden Person nicht die Leitung der Konversation abzuerkennen. Die beratende Person klärte die ratsuchende Person noch einmal darüber auf, dass es sich bei der folgenden Beratung um einen sicheren Raum handelt und dass die in der Beratung besprochenen Inhalte nicht von mir bewertet werden. Die ratsuchende Person konnte sich frei und ungezwungen verhalten und hatte zu jeder Zeit die Möglichkeit, die Beobachtung und die Aufzeichnung der Beratung abubrechen. Schließlich bedankte ich mich

¹⁰⁰ Auch die jeweils beratende Person füllte vorab für jede Beratung eine Einverständniserklärung aus (siehe Anhang).

¹⁰¹ Die Anzahl der geführten Interviews geht auf eine Empfehlung Helfferichs (vgl. 2011: 174f.; sie bezieht sich hierbei auf Bertaux 1981: 37) im Rahmen des „Saturierungsprinzip[s]“ zurück: Nach 17 geführten Interviews hatte ich das Gefühl, keine weiteren für meine Forschungsfrage relevanten Erkenntnisse mehr gewinnen zu können.

¹⁰² Das bereits entstandene Datenmaterial wurde darüber hinaus gelöscht.

selbst für die Teilnahme, fragte noch einmal mündlich nach der Einwilligung zur Aufnahme, gab ein Zeichen, dass ich beginne, die Audio-Spur aufzunehmen, und verabschiedete mich in der Zwischenzeit in den Hintergrund, indem ich in der Software Zoom sowohl mein Video als auch mein Audio abstellte. Während der Beratung machte ich mir zusätzlich Notizen, um im Rahmen des darauffolgenden Interviews besser auf die Beratung eingehen zu können. Dabei notierte ich Gedanken zum Ablauf der Beratung und interessante Vorkommnisse. Zusätzlich hielt ich weitere Gesprächstechniken fest, die mir auffielen, und notierte die Reaktionen, die die ratsuchende Person während der Beratung zeigte. Bei der vorgenommenen Beobachtung handelte es sich nach Kochinka (2010) um eine *offene* (wissentliche) Beobachtung, bei der ich als *passive Teilnehmerin im Feld* (also in der sozialen Situation) anwesend war. Des Weiteren war die Beobachtung *strukturiert*, das bedeutet, sie wurde von bestimmten Aspekten geleitet. Die Beobachtung war außerdem *technisch vermittelt*, da ich ihre Audiospur aufnahm und gegebenenfalls zur späteren Analyse und Interpretation hinzuzog (vgl. Kochinka 2010: 453ff.).

Nach der abgeschlossenen Schreibberatung gab die beratende Person mir ein Zeichen und ich schaltete mich wieder mit Audio und Video der Konversation zu. Die beratende Person verabschiedete sich und ich übernahm die Gesprächsleitung, indem ich noch einmal über das folgende Interview aufklärte und – zusätzlich zum schriftlichen Einverständnis – ein mündliches Einverständnis zur Aufnahme erfragte. Das Interview führte ich sowohl mithilfe des erstellten Leitfadens als auch mit meinen Notizen aus der Beobachtung der Beratung. Nach jedem geführten Interview erstellte ich ein Postskript, wie etwa Witzel (vgl. 2000) und Kruse (vgl. 2015: 278f.) es empfehlen, um erste Beobachtungen aus dem Interview festzuhalten und die gesamte Situation unmittelbar danach zusammenfassend zu reflektieren.

Bei den Interviews war es mir wichtig, eine angenehme Gesprächsatmosphäre und Rapport aufzubauen, um einen vertrauensvollen Rahmen zu gewährleisten, wie es etwa auch Hooley et al. empfehlen (vgl. 2012: 67). Ich versuchte, das Interview wie ein normales Gespräch wirken zu lassen und auf die interviewten Personen bestmöglich einzugehen, indem ich ihre Antworten teilweise paraphrasierte, auf das Gesagte einging und auf die jeweils nächste Frage überleitete. Bei neuen Erkenntnissen wurden gegebenenfalls neue Fragen eingefügt, die im weiteren Verlauf in den Leitfaden miteinbezogen und gestellt werden, um auch neue Erkenntnisse und Ideen miteinbeziehen zu können.

Die Tonspuren der 17 geführten Interviews wurden von mir nach und nach mit der Software f4transkript transkribiert und mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

nach Kuckartz (vgl. 2018) ausgewertet. Das Vorgehen bei der Transkription und die Auswertungsmethode der Interview-Transkripte sollen im folgenden Kapitel erläutert werden.

6.4 Transkription und Auswertung mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2018

Dieses Kapitel geht zunächst auf die Art und Weise ein, wie die geführten Interviews transkribiert wurden. Danach wird sowohl auf die Methode der Auswertung – die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018) – als auch auf das dazugehörige Kategoriensystem eingegangen.

6.4.1 Transkription

Die 17 geführten Interviews haben eine durchschnittliche Dauer von 55 Minuten. Jedes Interview wurde zeitnah nach dem Interview-Termin mit der Software f4transkript¹⁰³ transkribiert. Dabei wurden Sprechersignale wie *mhm*, *hmm*, *ähm* und *äh* notiert und paraverbale Signale wie Lachen, Räuspern und dergleichen festgehalten sowie Pausen mit ‚(...)‘ gekennzeichnet, um Zustimmung deutlich zu machen oder Nachdenk-Pausen oder sonstiges Stocken im Redefluss kenntlich zu machen. Zusätzlich wurden Versprecher weitestgehend beibehalten und kleine Unterbrechungen etwa in Form von paraverbalen Signalen wie *mhm* und *oh* oder begonnenen Aussagen der jeweils anderen Person wurden festgehalten. Zeitliche Überlappungen zwischen Aussagen der Interviewerin und den interviewten Personen wurden bereinigt und mithilfe eckiger Klammern mit der entsprechenden Sprecher*innen-Bezeichnung und der Aussage dargestellt. Kurze unverständliche Passagen oder Wörter wurden mit dem Kürzel ‚unv.‘ gekennzeichnet. Dialektale Färbungen wurden weitestgehend geglättet, um die Texte einheitlicher und verständlicher zu machen, Abkürzungen wie *ne* für eine oder *ne* für ‚nein‘ wurden allerdings beibehalten. Sollte von einer der Sprecher*innen Ironie verwendet worden sein – erkennbar etwa durch die Stimmlage oder den Kontext – habe ich dies in meinen persönlichen Kommentaren zum Interview mit der betreffenden Zeilennummer vermerkt und werde dies bei Verwendung des Ausschnittes kenntlich machen. Diese festgehaltenen paraverbalen Informationen helfen gegebenenfalls bei der Interpretation der Daten (vgl. Misoch 2019: 265f.).

¹⁰³ Diese Software erlaubt es, Audiodateien zu importieren und erleichtert mithilfe bestimmter Tastenkombinationen zum Starten und Stoppen die Transkription. Außerdem kann das Audiomaterial schneller oder langsamer abgespielt werden.

Zusammenfassend soll die Transkription im Großen und Ganzen ‚lediglich‘ den Inhalt des Gesagten wiedergeben, da die Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation keine genauere linguistische beziehungsweise konversationsanalytische Interpretation verlangen. So ist die gewählte Genauigkeit der Umwandlung des Audiomaterials in Textmaterial ausreichend für den Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit.

Informationen, die einen Rückschluss auf die Identität der interviewten Person oder die Identität der sie betreuenden Person erlauben könnten, beziehungsweise im Interview genannte Studiengänge sowie spezifische Themen wurden durch allgemeine Informationen¹⁰⁴ substituiert. Des Weiteren wurden etwaige im Interview vorkommende Eigennamen und Hinweise auf das Gender einer beratenden Person oder einer Betreuungsperson unkenntlich gemacht beziehungsweise durch andere sprachliche Mittel in eckigen Klammern ersetzt. Außerdem wurden die am Ende eines jeden Interviews abgefragten ethnographischen Daten aus den Transkripten entfernt, um auch hier eine mögliche Zuordnung beziehungsweise Identifikation der Befragten durch Außenstehende zu verhindern. Eine Zusammenschau der erfragten demographischen Daten wurde in Kapitel 6.3 dieser Arbeit präsentiert.

Als Interviewerin habe ich mich in den Transkripten mit meinen Initialen ‚MM‘ kenntlich gemacht und die Interviewten habe ich als ‚I1‘ bis ‚I17‘ gekennzeichnet. Nach der Transkription wurde die Nummerierung der Interviewten durchmischt, um auch in dieser Hinsicht keine Rückschlüsse auf die Identität der befragten Personen zuzulassen. Durch diese Durchmischung zugunsten der gesteigerten Anonymität kann der Prozess der Leitfadenentwicklung während der Interviewphase nicht mehr aus der Transkript-Reihenfolge nachvollzogen werden.

6.4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Das gesamte transkribierte Datenmaterial wurde mithilfe der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (vgl. 2018) bearbeitet und analysiert.¹⁰⁵ Diese Methode der Auswertung folgt einem Ablauf aus sieben Phasen (Kuckartz 2018: 100)¹⁰⁶:

¹⁰⁴ Nannte eine interviewte Person beispielsweise das Thema ihrer Arbeit, ersetzte ich diese Information durch die Formulierung ‚fachspezifisches Thema‘.

¹⁰⁵ Neben der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt Kuckartz des Weiteren die evaluative qualitative Inhaltsanalyse sowie die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. 2018). Für die Zwecke dieser Dissertation erschien die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse die geeignetste Methode der Datenauswertung zu sein.

¹⁰⁶ In einer ergänzenden Anleitung zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, der fokussierten Interviewanalyse, die in sechs nahezu identische Phasen aufgeteilt ist, merken Kuckartz und Rädiker an, dass die Verteilung der jeweiligen Inhalte einer Phase unerheblich ist: So kann der Analysevorgang auch

1. Initiierende Textarbeit
2. Entwickeln von Hauptkategorien
3. Codieren des gesamten Materials mit Hauptkategorien
4. Zusammenstellen aller mit den Hauptkategorien codierten Textstellen
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6. Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7. Auswertung beziehungsweise Analyse

Im Rahmen der ersten Phase, der initiierenden Textarbeit, wird das zu analysierende Transkript zunächst in Bezug auf die Forschungsfragen untersucht, indem es intensiv gelesen wird und zentrale Begriffe sowie wichtige Abschnitte gekennzeichnet werden. Dabei sollen auch die inhaltliche Struktur des Transkripts und der Ablauf der vorkommenden Inhalte ausgemacht werden (vgl. Kuckartz 2018: 57, 101). Während dieser Phase empfiehlt sich, vor allem im Zusammenhang mit der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse, die Arbeit mit Memos. Mit deren Hilfe können „Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ bezüglich des auszuwertenden Materials direkt im Text notiert werden (vgl. Kuckartz 2018: 58). Schließlich können die zu analysierenden Texte in dieser Phase kurz zusammengefasst werden. Daraus entstehen Fallzusammenfassungen aus der „Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (Kuckartz 2018: 58), die sich an den Aussagen der interviewten Personen orientieren und noch keine Interpretation durch die forschende Person enthalten (vgl. Kuckartz 2018: 59). Es bietet sich an, diese meist stichworthaften Kurzzusammenfassungen mit einer Überschrift, also mit einer Art „Motto“, zu versehen (vgl. Kuckartz 2018: 59f.). In diese Kurzbezeichnungen fließen allerdings bereits erste Zuordnungen „mit einem mehr oder weniger hohen interpretativen Anteil“ der forschenden Person mit ein (Kuckartz 2018: 60).

In der zweiten Phase werden Hauptkategorien gebildet (vgl. Kuckartz 2018: 83), was entweder induktiv direkt am Material und/oder deduktiv mithilfe der Theorie geschehen kann (vgl. Kuckartz 2018: 102). Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist im Allgemeinen die Herangehensweise der sogenannten „deduktiv-induktive[n] Kategorienbildung“ üblich (Kuckartz 2018: 96). Dies bezieht sich auf die Bildung von „A-priori-Kategorien“ aus dem theoretischen Kontext der Arbeit und die anschließende Bildung von Kategorien direkt am Material (vgl. Kuckartz 2018: 95f.).

„zirkuläre Elemente“ enthalten und es kann beispielsweise im Rahmen von Tätigkeiten innerhalb einer Phase auch auf eine andere Phase vorgegriffen werden (vgl. 2020: XXI).

Diese Kategorien, die auf eine „inhaltliche Strukturierung der Daten“ (Kuckartz 2018: 101) abzielen, lassen sich aus der begründeten thematischen Einordnung von Inhalten ableiten (vgl. Ryan/Bernhard 2003: 85f.). Es kann zwischen fünf Arten von Kategorien beziehungsweise Codes¹⁰⁷ unterschieden werden: Die *Fakten-Kategorien* sind jene Kategorien, die auf „eine bestimmte objektive oder vermeintlich objektive Gegebenheit“ (Kuckartz 2018: 34) bezogen werden können; als Beispiele nennt Kuckartz etwa Berufsbezeichnungen, Orte oder Ereignisse (vgl. 2018: 34). *Thematische Kategorien* beziehen sich auf Themen oder Argumente, die im Text vorkommen, und fassen deren Inhalt zusammen; dabei markieren sie gleichzeitig die jeweiligen Stellen im Text (vgl. Kuckartz 2018: 34). *Evaluative Kategorien* übernehmen eine bewertende Funktion der Äußerungen der Befragten hinsichtlich „externe[r] Bewertungsmaßstäbe“ (Kuckartz 2018: 34) festgelegt durch die forschende Person und ermöglichen die Einteilung einer Kategorie in verschiedene Stufen ihrer Ausprägung (vgl. Kuckartz 2018: 34). Die *analytischen Kategorien* gehen über eine bloße Beschreibung hinaus und entstehen aus interpretativen Leistungen der forschenden Person, die sich aus dem Zusammenspiel von Haupt- und Subkategorien ergeben (vgl. Kuckartz 2018: 34). Die *natürlichen Kategorien* (auch *in-vivo-Codes*) schließlich erwachsen aus jenen Worten, welche die im Rahmen der Interviews befragten Personen selbst benutzen, um ihre Lebenswelt für sich und andere begreifbarer zu machen. Die natürlichen Kategorien sind demnach eng verzahnt mit den analytischen Kategorien, da ihnen eine analytische Leistung vorangeht (vgl. Kuckartz 2018: 35). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse sind Mischungen aus den genannten Formen möglich (vgl. Kuckartz 2018: 83). Bei dieser Dissertation stehen wohl die thematischen, die analytischen und die natürlichen Kategorien im Vordergrund.

Die Bildung der Hauptkategorien erfolgt nun im Speziellen in Anlehnung an die ursprünglichen Forschungsfragen und deren Operationalisierung durch die Fragen im Rahmen des Interviewleitfadens. So werden die Transkripte durchgearbeitet und mehr oder weniger umfangreiche codierte Segmente¹⁰⁸ gebündelt, die mit zusammenfassenden Bezeichnungen versehen werden. Wie oben erwähnt, ist hier außerdem die deduktive Kategorienbildung mithilfe des Hintergrundwissens aus der Theorie möglich. Die deduktiv entstandenen

¹⁰⁷ Kuckartz verwendet die beiden Begriffe ‚Kategorie‘ und ‚Code‘ synonym (vgl. 2018: 36).

¹⁰⁸ Diese codierten Segmente beziehungsweise Codiereinheiten können entweder Wörter, Sätze oder Absätze sein und stellen die „Verbindung von Textstelle und Kategorie“ (Kuckartz 2018: 41) dar. Ein codiertes Segment kann in diesem Zusammenhang entweder unter eine bereits gebildete Kategorie subsumiert werden oder aber auch als ein eine neue Kategorie generierendes Element dienen (vgl. Kuckartz 2018: 41).

Kategorien sollten jedoch durch die intensive Arbeit mit dem Material, also induktiv, erprobt und gegebenenfalls überarbeitet werden (vgl. Kuckartz 2018: 101f.).

Die dritte Phase, das erste Codieren des Materials in die aus Phase zwei entstandenen Hauptkategorien, erfolgt durch das akribische Durcharbeiten des Textmaterials. Die Sequenzen des Textes, die für das Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind, werden also in die zuvor gebildeten Hauptkategorien eingeteilt, wobei „[n]icht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind“ (Kuckartz 2018: 102), außer Acht gelassen werden. Während des gesamten Vorganges ist die mehrfache Zuordnung von Textstellen zu Kategorien möglich (vgl. Kuckartz 2018: 102f.).

Phase vier kann zusammen mit Phase fünf betrachtet werden: Es werden also zunächst jene Hauptkategorien ausgewählt, für die Subkategorien gefunden werden sollen. Danach werden der Reihe nach alle zuvor zu einer Hauptkategorie codierten Textauszüge zusammengestellt. Diese Zusammenstellungen werden sukzessive systematisch geordnet und im weiteren Verlauf werden daraus induktiv verschiedene Aspekte identifiziert und differenziert. Aus diesen Differenzierungen werden die Subkategorien abgeleitet (vgl. Kuckartz 2018: 106).

6.4.3 Kategoriensystem

Die Hauptkategorien, die sich aus dem Interviewleitfaden und aus den Phasen 1-5 ergeben haben, werden im Folgenden genannt und zusammen mit ihren dazugehörigen Subkategorien, die größtenteils induktiv (also aus dem Datenmaterial) entstanden sind, kurz definiert beziehungsweise beschrieben, falls ihre Bezeichnungen nicht bereits selbsterklärend sind. Dies dient sowohl einem ersten Überblick über die Inhalte der Ergebnisse dieser Interviewstudie, die in Kapitel 7 im Detail vorgestellt werden, als auch der Transparenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Kruse 2015: 629) meiner Interpretationen. Die Subkategorien haben dabei verschiedene Abstraktionsgrade, die sich daraus ergeben, wie konkret ich die vorkommenden Phänomene zum Zeitpunkt der Codierung bereits benennen konnte. Eine vollständige Auflistung aller Haupt- und Subkategorien in Tabellenform zusammen mit der Definition und Anwendung der Kategorie und Beispielen für die jeweilige Kategorie, wie Kuckartz (vgl. 2018: 40) es empfiehlt, befinden sich im Anhang dieser Dissertation. Die Beispiele für die Kategorien bestehen dabei jeweils entweder aus dem gesamten codierten Segment oder aus einem aussagekräftigen Ausschnitt daraus.

Die Hauptkategorie *Verständnis Wissenschaft/Ich und Wissenschaft* umfasst Aussagen, die sich mit den Vorstellungen der Ratsuchenden von Wissenschaft und wissenschaftlichem Schreiben beschäftigen. Dabei soll insbesondere der theoretische Handlungsrahmen abgesteckt und charakterisiert werden, in dem sich die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben sehen, und aus ihrer Perspektive beschrieben werden. Daraus sollen im weiteren Verlauf Rückschlüsse auf deren Motivation beim Schreiben gezogen werden. Die Subkategorie *Anforderungen an einen wissenschaftlichen Text* beschäftigt sich dabei mit den subjektiven Anforderungen, die die Studierenden beim Schreiben an sich gestellt sehen. Die Subkategorie *Schwierigkeiten mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Schreiben* beinhaltet die (aus den Anforderungen folgenden) Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben. Bei der *Verortung Studierender in der Wissenschaft und im wissenschaftlichen Schreiben* geht es um den Platz, den Studierende aus ihrer Sicht in der Wissenschaft einnehmen, und die Subkategorie *Nutzen/Sinn von Wissenschaft und wissenschaftlichem Schreiben* beinhaltet Aussagen der Ratsuchenden, die sich um den Nutzen von wissenschaftlichem Arbeiten für die Gesellschaft/die Wissenschaft/die Ratsuchenden persönlich drehen.

Die Hauptkategorie *Erfahrungen wissenschaftliches Schreiben* umfasst die allgemeine Wahrnehmung der Ratsuchenden bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität – es geht darum, wie sie das Schreiben erleben, und damit um den praktischen Handlungsrahmen. Auch hier sollen an späterer Stelle Rückschlüsse auf Motivation beim Schreiben möglich werden. Die Subkategorie *Sich einfinden müssen* beschreibt dabei, wie die Schreibenden die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens erst kennenlernen müssen – sowohl auf der Makroebene (wissenschaftliches Schreiben allgemein) als auch auf der Mikroebene (das jeweilige Thema eines Schreibprojektes). *Spaß beim Arbeiten am Schreibprojekt/Was fällt leicht* bezieht sich auf das Erleben von Spaß beim Schreiben und auf die damit verbundenen Tätigkeiten. Die Subkategorie *Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben/Was hilft?* beinhaltet die allgemeinen Ausgangspunkte, die gegeben sein müssen, um effizientes Schreib-Handeln zu ermöglichen. Die Subkategorie *Erfolge beim Schreiben* bezieht sich darauf, was beim Schreiben als Erfolg wahrgenommen wird und wie sich diese Erfolge auf das Schreiben auswirken. Die Subkategorie *Individualität beim Schreiben* schließlich beinhaltet Aussagen, die sich implizit oder explizit auf die individuelle Beschaffenheit des Schreib-Erlebens und Schreib-Handelns beziehen.

Die Hauptkategorie *Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben* sammelt allgemeine und konkrete Schwierigkeiten, denen die ratsuchenden Personen beim wissenschaftlichen

Schreiben begegnen. Diese Kategorie deckt somit unter anderem die negativen Erfahrungen ab, die die befragten Personen innerhalb des Handlungsraumes wissenschaftliches Schreiben machen beziehungsweise gemacht haben – auch in diesem Rahmen sollen im weiteren Verlauf der Arbeit Schlussfolgerungen für die Motivation beim Schreiben erfolgen. Zunächst war diese Kategorie als Subkategorie der Hauptkategorie *Schreib-Erleben* angelegt, aufgrund der zahlreichen codierten Einheiten habe ich mich jedoch dazu entschieden, eine eigene Hauptkategorie daraus zu machen und diese weiter in Subkategorien aufzuspalten. Die Subkategorie *Allgemeine Abneigung* beschreibt ein allgemeines Missfallen dem (wissenschaftlichen) Schreiben gegenüber, während die anderen Subkategorien spezifische Probleme und Schwierigkeiten beinhalten: Die Subkategorie *Auf sich allein gestellt sein* beinhaltet Aussagen, die implizit oder explizit ausdrücken, dass sich die Schreibenden beim wissenschaftlichen Arbeiten allein (gelassen) fühlen. Die Subkategorie *Ansprüche (an sich selbst)* umfasst jene Ansprüche, die an die schreibende Person (durch sich selbst oder durch außen) gestellt werden, und deren Ursprünge. *Angst, Unsicherheit, Druck* beschäftigt sich mit der expliziten oder impliziten Ansprache dieser Aspekte durch die Studierenden in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben. Die weiteren Subkategorien umfassen folgende Schwierigkeiten: *Unklare Vorgaben/Anforderungen, Anfangen und Dranbleiben, Thema und Fragestellung, Roter Faden und Struktur, Zeit als Faktor, Relevantes und Irrelevantes unterscheiden, Wissenschaftlicher Schreibstil/Formulieren und Evaluieren* sowie *Umgang mit Quellen/Material*. Die Subkategorie *Folgen der Probleme, Angst und Unsicherheit* schließlich sammelt Aussagen, die beschreiben, wie sich diese Aspekte auf das Schreib-Handeln der Studierenden auswirken. Und die Subkategorie *Lösungen für Probleme/Strategien* beinhaltet schließlich Strategien der Studierenden, Probleme zu lösen beziehungsweise ihnen vorzubeugen.

Die Hauptkategorie *Schreiben und Motivation/Demotivation* setzt sich zum einen aus Aussagen zusammen, welche die Ratsuchenden selbst explizit mit dem Begriff ‚Motivation‘ oder mit dem Begriff ‚motiviert‘ in Verbindung bringen. Es sind also Beschreibungen, die entweder von selbst oder auf meine Nachfragen folgen, wenn die Ratsuchenden diese Begriffe verwenden. Zum anderen finden sich in dieser Kategorie Aussagen wieder, die implizit mit dem Konzept Motivation (vgl. die theoretischen Ausführungen in Kapitel 4 dieser Arbeit) in Verbindung gebracht werden können. Dabei geht es um implizite Antriebe zum Schreib-Handeln und Antriebe, das Schreib-Handeln weiterzuführen. Diese Kategorie speist sich induktiv aus den erhobenen Daten. Die Subkategorie *Motivation von innen* sammelt Aussagen, die explizit oder

implizit Gründe zum Schreib-Handeln aus der Person selbst heraus beschreiben. Dazu werden Aussagen gezählt, die etwa das Konzept *Interesse* beinhalten. Die Subkategorie *Motivation von außen* beinhaltet Aussagen, die den Grund zum Schreib-Handeln außerhalb der Person verorten (etwa zu erzielende Noten). In die Subkategorie *Auf etwas hinarbeiten* werden Aussagen kodiert, die ausdrücken, dass der Wunsch, das Schreibprojekt voranzutreiben beziehungsweise auf einen bestimmten Zustand in der Zukunft hinzuarbeiten, einen Antrieb zum Schreib-Handeln darstellt. Die Subkategorie *Schreibprojekt als Job* beschreibt Aussagen, die die Auffassung vertreten, dass die konkrete Schreibaufgabe als Teil des Berufs ‚Student*in‘ gesehen wird, womit der Grund für das Schreib-Handeln gegeben ist. Die Subkategorie *Flow beim Schreib-Handeln* sammelt Erlebnisse, die entweder explizit oder implizit auf ein Flow-Erleben (vgl. etwa Csikszentmihalyi 1987) beim Schreib-Handeln schließen lassen. Die Subkategorie *Rolle von Abwechslung/Ausgleich* beleuchtet die Relevanz, die Pausen beim Schreib-Handeln und der Motivation dafür haben. Die Subkategorie *Demotivation beim Schreib-Handeln* beinhaltet schließlich Aussagen, die implizit oder explizit auf Unlust beim Schreib-Handeln schließen lassen.

Die Hauptkategorie *Corona und Schreib-Erleben* beinhaltet Aussagen, die sich mit der Corona-Pandemie und den damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Schreib-Erleben und Schreib-Handeln beschäftigen. Auch dies soll an späterer Stelle mit Motivation verknüpft werden. Die Subkategorien sind hierbei *Negative Auswirkungen* auf das Schreiben, *Positive Auswirkungen* auf das Schreiben und *Keine Auswirkungen* auf das Schreiben.

Die Hauptkategorie *Gespräche mit anderen übers Schreiben* beinhaltet Aussagen dazu, wie Studierende mit anderen über das Schreiben beziehungsweise über ihre Schreibprojekte sprechen – dieses Sprechen wird dabei als Teil des Kontextes des Schreib-Handelns gesehen. Diese Kategorie ist aus dem Interviewleitfaden entstanden und soll später einen Vergleich mit dem Schreibberatungsgespräch als handlungsunterstützendes Instrument ermöglichen und eine Verbindung mit Motivation erlauben. Die Subkategorie *Allgemein* hält dabei allgemeine Merkmale der Gespräche über das Schreiben fest, während die Subkategorie *Mit wem* zusammenfasst, mit wem die Gespräche geführt werden. Die Subkategorie *Beweggrund* fasst zusammen, aus welchen Gründen Gespräche in Bezug auf das Schreiben mit anderen geführt werden, und die Subkategorie *Wirkung* beschäftigt sich mit den Auswirkungen dieser Gespräche auf die schreibende Person. Zuletzt beinhaltet die Subkategorie *Corona und Gespräche* die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Gespräche, die über das Schreiben

geführt werden – diese Kategorie schließt damit an die vorherige Hauptkategorie zusammen mit ihren Subkategorien an.

Die Hauptkategorie *Betreuungsperson/Betreuung* beinhaltet Aussagen, die sich mit der Betreuung bei wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigen. Ähnlich wie die obige Hauptkategorie deckt diese Kategorie das spezifische Gespräch mit der Betreuungsperson ab und umfasst die hilfreichen und hinderlichen Auswirkungen auf das Schreib-Handeln. Diese Hauptkategorie beinhaltet folgende Subkategorien: *Anlass der Gespräche mit Betreuungspersonen*, *Inhalt der Gespräche mit Betreuungspersonen*, *Zeitliche Faktoren*, *Hierarchie zwischen Betreuungsperson und studierender Person*, *Subjektive Befindlichkeit in den Gesprächen*, *Positive Auswirkungen der Gespräche*, *Negative Auswirkungen der Gespräche* und *Erwartungen an die Betreuungsperson*. Die Subkategorie *Heterogenität zwischen Betreuungspersonen* umfasst Aussagen, die auf die (intra- und interpersonalen) Unterschiede zwischen Betreuungspersonen hinweisen.

Die Hauptkategorie *Beweggründe Schreibberatung* sammelt die Gründe dafür, dass Studierende sich an das Schreibzentrum wenden, um eine Schreibberatung zu vereinbaren. Dieser Kategorie knüpft an die Kategorie *Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben* an und beleuchtet die Gründe für das Aufsuchen der Schreibberatung in Bezug auf das Schreib-Erleben; die hier genannten Aspekte können in weiterer Folge mit Motivation in Verbindung gebracht werden. Die Subkategorie *Lösung für ein Problem, um weitermachen zu können*, beinhaltet Aussagen, die damit zu tun haben, dass Ratsuchende eine Lösung für ein Problem erhalten wollen, um das Weiterarbeiten am Schreibprojekt zu erleichtern. Weitere Subkategorien sind *Wunsch nach Feedback* und *Wunsch nach Austausch*, *Schreibprojekt verbessern/Kompetenz verbessern*, *Vorbereitung für Gespräch mit Betreuungsperson* und *Fragen klären*. Die Subkategorie *Empfehlung durch andere* sammelt Hinweise darauf, durch wen und auf welche Weise die Ratsuchenden die Empfehlung bekommen haben, in die Schreibberatung zu kommen. Die Subkategorie *Sonstige Erwartungen* fasst außerdem allgemeine Erwartungen an die Schreibberatung zusammen.

Die Hauptkategorie *Befinden vor der Schreibberatung* beschreibt, wie es den Ratsuchenden subjektiv vor der Beratung geht und/oder wie sie ihr Schreibprojekt wahrnehmen. Sie sammelt somit einen momentanen Zustand innerhalb des Schreib-Handelns, um später Vergleiche zu den Auswirkungen anstellen zu können, welche die Schreibberatung auf das Schreib-Handeln und damit auf motivationale Aspekte hat. Zu dieser Kategorie gehören die Subkategorien

Nervosität, Blockiert sein/nicht weiterkommen, Unsicherheit, Schreibprojekt als Belastung, Pessimismus, Demotivation/Frustration/Unzufriedenheit, Angst und Überforderung. Die Subkategorie *Motivation* beinhaltet Aussagen, die sich explizit oder implizit dem Zustand ‚motiviert sein‘ zuordnen lassen, und die Subkategorie *Optimismus/Zuversicht* schließlich fasst Aussagen zusammen, die darauf schließen lassen, dass die Ratsuchenden der zukünftigen Arbeit an ihren Schreibprojekten optimistisch und zuversichtlich entgegenblicken.

Die Hauptkategorie *In der Schreibberatung* beinhaltet Aussagen, mit denen die Ratsuchenden ihre Wahrnehmung der Mechanismen in der Schreibberatung charakterisieren. In den Subkategorien dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die jeweils beschreiben, wie die Ratsuchenden die entsprechenden Phänomene schildern. Im weiteren Verlauf sollen diese Mechanismen wieder mit dem Schreib-Handeln und mit Motivation in Verbindung gebracht werden: *Vorbereitung auf das Gespräch, Die eigenständige/aktive Rolle der ratsuchenden Person, Die ratsuchende Person im Mittelpunkt¹⁰⁹, Schreibberatung als strukturiertes Gespräch über das Schreiben und Geleitete Arbeit an Ideen.* Die Subkategorie *Feedback* fasst zusammen, wie Feedback in der Schreibberatung von den Ratsuchenden beschrieben und wahrgenommen wird, und die Subkategorie *Schreibberatung als sicherer Rahmen* beinhaltet Informationen, die darauf hindeuten, dass die Ratsuchenden die Schreibberatung als Rahmen empfinden, in dem sie sich wohlfühlen können. Weitere Subkategorie sind *Rolle von Fragen in der Schreibberatung, Pläne schmieden/erproben* und *Inputs der Beratenden.* Die Subkategorie *Zeit als Faktor* beleuchtet aus der Perspektive der ratsuchenden Personen, welche Rolle Zeit für die Schreibberatung (sowohl auf der Seite der Beratenden als auch auf der Seite der Ratsuchenden) spielt. Die Subkategorie *Schreibberatung versus herkömmliche Gespräche* beinhaltet Aussagen, welche Unterscheidungen zwischen dem Gespräch in der Schreibberatung und anderen Gesprächen (beispielsweise mit Freund*innen oder mit Betreuungspersonen) über Schreibprojekte treffen. Die Subkategorie *Unterschiede im Erleben der Schreibberatung* schließlich sammelt unterschiedliche Wahrnehmungen im subjektiven Erleben der ratsuchenden Personen.

¹⁰⁹ Diese Formulierung findet sich auch bei Peters (vgl. 2011: 55) als Dimension einer der von ihr gebildeten Kategorien. Die Benennung der Kategorie im Rahmen meiner Studie entstand jedoch unabhängig davon.

Die Hauptkategorie *Meta-Kommentare zur Schreibberatung/Kritik an der Schreibberatung*, die keine Subkategorien enthält, fasst jene Aussagen zusammen, die auf einer Meta-Ebene über die Schreibberatung reflektieren oder Kritik an der Schreibberatung ausdrücken.

Die Hauptkategorie *Die Beratenden* beschäftigt sich damit, wie die beratenden Personen von den ratsuchenden Personen charakterisiert und wahrgenommen werden. Diese Kategorie knüpft dabei an die Hauptkategorie *In der Schreibberatung* an und kann an späterer Stelle weiteren Rückschlüssen auf Motivation dienlich sein. Die Subkategorien dieser Kategorie sind: *Rolle als außenstehende Lesende*, *Sind interessiert*, *Nehmen sich Zeit*, *Sind auf einer Ebene*, *Sind kompetent*, *Sind konstruktiv*, *Sind freundlich* und *Sind verständnisvoll*.

Die Hauptkategorie *Nach der Schreibberatung* beinhaltet Aussagen, die beschreiben, wie sich die Schreibberatung auf die ratsuchenden Personen und deren Schreib-Erleben und Schreib-Handeln – und somit auf die Motivation – auswirkt. Darunter lassen sich folgende Subkategorien zählen: *Neue Perspektive auf das Schreibprojekt*, *Ziele haben/Zielgerichtetheit erfahren/Struktur haben*, *Selbstbewusstsein stärken*, *Bestätigung/Sicherheit erlangen* sowie *Explizit motiviert sein und positive Emotionen haben*. Die Subkategorie *Sich selbst im Schreibprojekt finden* umfasst Aussagen, in denen die Ratsuchenden ihre Rolle/Effizienz im Rahmen ihres Schreibprojektes erkennen und die Subkategorie *Erfolgserlebnisse in der Schreibberatung* sammelt, inwiefern die Ratsuchenden innerhalb der Schreibberatung Erfolge in Bezug auf ihr Schreibprojekt wahrgenommen haben. In der Subkategorie *Bewusstsein für den Schreibprozess bekommen* werden Aussagen codiert, die darauf schließen lassen, dass die Ratsuchenden nach der Beratung ihren Schreibprozess anders reflektieren als vorher. Weitere Subkategorien sind *Neues Wissen über wissenschaftliches Arbeiten mitnehmen*, *Effizienteres Arbeiten möglich*, *Weitermachen können/wollen beziehungsweise anfangen können/wollen*. Die Subkategorie *Immer noch Schwierigkeiten* beleuchtet offene Beratungsbedarfe der Ratsuchenden und die Subkategorie *Sonderfall Schreibberatung als „Betäubungs-Pille“* beinhaltet Reflektionen der ratsuchenden Personen darüber, ob und wie hilfreich die Schreibberatung für sie war.

Die Hauptkategorie *Schreibberatung begleitet weiterhin* beleuchtet die erwartete längerfristige Auswirkung von Schreibberatung auf das Schreib-Erleben und das Schreib-Handeln der ratsuchenden Personen. Die Subkategorie *Erwartete Dauer der Auswirkung* beleuchtet dabei zunächst, wie die Ratsuchenden die Dauer der Auswirkung der Schreibberatung einschätzen. Die Subkategorie *Erwartung: Der Text wird gut/besser* fasst die optimistische Haltung der

Ratsuchenden dem Schreibprojekt gegenüber zusammen. Die Subkategorie *Hilfe holen ist okay/weniger allein sein* sammelt entsprechende Aussagen, während die Subkategorie *Strategien der Schreibberatung verinnerlichen* Aussagen umfasst, die darauf schließen lassen, dass die Ratsuchenden das eigene Denken und Handeln bezüglich des Schreibens durch die Beratung anders wahrnehmen, indem sie einzelne Tipps und Strategien, die sie in der Schreibberatung erfahren haben, internalisieren und so gewissermaßen zu ihrer eigenen schreibberatenden Person werden. Die Subkategorie *Weiterer Termin* schließlich beinhaltet Aussagen, in denen Ratsuchende darüber sprechen, ob sie einen Folgetermin in der Schreibberatung wahrnehmen möchten.

Die Hauptkategorie *Beratung digital*, die ohne Subkategorien auskommt, beschreibt die Erfahrung der Ratsuchenden mit der digitalen Schreibberatung aufgrund der Maßnahmen im Rahmen der Corona-Pandemie. Sie dient damit als Indikator für die Zufriedenheit der Ratsuchenden mit der Schreibberatung in Bezug auf ihr Schreib-Handeln.

Die Hauptkategorie *Wünsche ans Schreiben an der Uni* sammelt Wünsche und Erwartungen, welche die ratsuchenden Personen bezüglich der Anleitungen und Hilfestellungen beim wissenschaftlichen Schreiben an der Universität äußern. An späterer Stelle (vgl. Kapitel 8.4) sollen unter anderem aus dieser Kategorie weitere Implikationen für das Schreib-Erleben an der Universität formuliert werden, um positive Erfahrungen und damit die Motivation zu stärken. Die Subkategorie *Wünsche an sich selbst* beinhaltet dabei zunächst selbstreflexive Wünsche, die von den ratsuchenden Personen ausgedrückt werden. Dazu kommen die beiden Subkategorien *Wunsch nach mehr Unterstützung* und *Mehr Austausch ermöglichen*. In den beiden Subkategorien *Angepasste Seminarkonzepte und Einbindung ins Studium* und *Genauere Vorgaben/Anforderungen transparent machen* werden Aussagen zusammengefasst, die diesbezügliche Wünsche beinhalten. Die Subkategorie *Infrastruktur zum Arbeiten* beinhaltet beispielsweise den Wunsch nach mehr Arbeitsplätzen und Verbesserung der technischen Ausstattung, die das wissenschaftliche Arbeiten an der Universität erleichtern, und die Subkategorie *Vorschläge in Bezug auf das Schreibzentrum* umfasst Wünsche, die die Studierenden bezüglich des Schreibzentrums haben. In die Subkategorie *Keine Wünsche* schließlich fallen die Aussagen, jener Interviewten, die keine Wünsche oder Verbesserungsvorschläge bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität nennen.

Aus den Beschreibungen dieser Kategorien wird ersichtlich, dass diese das Schreiben immer in seiner Funktion als *Handeln* betrachten und dabei das subjektive Erleben der befragten Personen in den Mittelpunkt stellen. Diesbezüglich wird im Rahmen der Interpretation und Einordnung des codierten Materials in Kapitel 8 dieser Arbeit eine Verknüpfung mit den Konzepten *Motivation* und *Emotion* möglich: Handeln, und damit eben auch das Schreiben, ist immer verknüpft mit Motivation und Emotion (vgl. etwa Fix 2006: 228; Geppert/Kilian 2018: 242; Rothermund/Eder 2009: 684; vgl. Kapitel 5.2).

Mit dem hier vorgestellten Kategoriensystem wird in Phase sechs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ein zweiter, umfangreicher Codierprozess vollzogen, indem das gesamte erhobene Datenmaterial den entsprechenden Kategorien zugeordnet wird. Dabei werden alle Transkripte erneut intensiv und systematisch durchgearbeitet (vgl. Kuckartz 2018: 110). Einzelne Textstellen können dabei in mehrere Kategorien eingeordnet werden, „[d]a ein Textabschnitt, sogar ein einziger Satz, mehrere Themen enthalten kann“ (Kuckartz 2018: 102). Diese Mehrfach-Kodierungen werden insbesondere für die weitere Analyse des Materials von Bedeutung sein, wenn es darum geht, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Phänomenen und Kategorien zu interpretieren. Ist der zweite Codierprozess abgeschlossen, können vor der Analyse erneut Zusammenfassungen der einzelnen Fälle angefertigt werden (Kuckartz 2018: 111ff.).

In Phase sieben sind verschiedene Formen der Auswertung in verschiedenen Abstufungen von Komplexität möglich. Diese Arbeit beschränkt sich auf die einfacheren Möglichkeiten der Auswertung und beruft sich auf die „Kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz 2018: 118), die „Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie“ (Kuckartz 2018: 119) und auf die „Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien“ (Kuckartz 2018: 119). So können die Ergebnisse zunächst anhand der Hauptkategorien und ihren Inhalten präsentiert werden. Außerdem können die Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie auf ihre Zusammenhänge untersucht und Beziehungen zwischen ihnen herausgearbeitet werden (vgl. Kuckartz 2018: 119).

Im Rahmen dieser Dissertation werden die Phasen eins bis sieben der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe der QDA-Software f4analyse¹¹⁰

¹¹⁰ Diese QDA-Software habe ich ausgewählt, da sie eine einfache und intuitive Bearbeitung des Datenmaterials ohne lange Einarbeitungszeiten ermöglicht; auch die vorhandenen Funktionen waren für das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation ausreichend. So bietet f4analyse die Möglichkeit, Transkripte direkt im Programm zu bearbeiten, mit Memos zu versehen und Kategorien zu bilden.

durchgeführt. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse festgehalten; Kapitel 7 stellt damit die siebte Phase der Auswertung dar. Die Struktur der einzelnen Unterkapitel richtet sich dabei nach der Struktur der einzelnen Codes – es werden jedoch, entsprechend den Empfehlungen von Kuckartz (vgl. 2018: 119), inhaltlich passende Aspekte zusammengefasst und gemeinsam besprochen. Darauf folgt in Kapitel 8 eine Diskussion dieser Ergebnisse unter Berücksichtigung der in den Kapiteln 2-5 beschriebenen Theorien und Erkenntnisse und gegebenenfalls unter Hinzuziehen ergänzender theoretischer Aspekte.

Außerdem können Textstellen direkt in diese Kategorien eingeordnet beziehungsweise codiert werden. Die genaue Funktionsweise von f4analyse beschreibt etwa Kruse (vgl. 2015: 603-612).

7. Beschreibung der Ergebnisse – Das Schreib-Erleben an der Universität Bayreuth aus Studierendensicht und die Rolle der Schreibberatung

Dieses Kapitel stellt eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Interviewstudie dar. Diese Zusammenfassung geschieht entsprechend der Grob-Struktur des Codesystems, welches aus den ersten sechs Schritten der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) entstand. In erster Linie geht es im Folgenden darum, eine Basis für die weitere Analyse des Daten-Materials im Rahmen der Diskussion in Kapitel 8 dieser Arbeit zu schaffen. Das Ziel dabei ist es, eine erste beschreibende Einordnung der Aussagen der interviewten Personen vorzunehmen, ohne tiefergreifende Interpretationen zu tätigen. Kruse empfiehlt diese Vorgehensweise zugunsten der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. 2015: 629). Speziell bei der Auseinandersetzung mit komplexen Themenbereichen wie Motivation und Emotion liegt eine solche Vorgehensweise nahe, um weiterführende interpretierende Schritte¹¹¹ erst zu tätigen, nachdem die Ergebnisse als Ganzes offengelegt wurden; so besteht auch die Möglichkeit einer ganzheitlichen Reflexion. Aussagen, die explizit und implizit¹¹² motivationale und emotionale Aspekte beinhalten, werden dabei ebenso zunächst neutral beschrieben, ohne mit den entsprechenden Theorien in Verbindung gebracht zu werden. Auf diese Weise können dementsprechend auch die weiteren Schritte der Interpretation besser begründet und nachvollzogen werden (vgl. Kruse 2015: 629).

Zu Beginn der Darstellung der Ergebnisse soll zunächst bereits an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die befragten Personen in den Interviews oftmals explizit die Individualität von Schreibverhalten und Schreib-Erleben reflektieren. So sprechen beispielsweise I4 und I12 an, dass Studierende beim wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedliche Vorlieben haben können (vgl. Interview 4: Absatz 27; Interview 12: Absatz 3), was Arbeitsschritte betrifft, die sie gerne ausführen. I5, I15 und I17 reflektieren über die ihres Wissens existierenden unterschiedlichen Vorgehensweisen beim wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Interview 5: Absatz 19, 31; Interview 15: Absatz 15; Interview 17: Absatz 23).

¹¹¹ An dieser Stelle soll gesagt werden, dass auch in diesem Kapitel erste Interpretationen nicht völlig ausgeschlossen werden können, da bereits die Einteilung von Aussagen in bestimmte Kategorien sowie das Zusammenfassen dieser Inhalte in Kapiteln einer Interpretation bedarf.

¹¹² Mit ‚implizit‘ ist hierbei gemeint, dass sich in den Aussagen der befragten Personen zielgerichtetes Handeln und somit ein Ausdruck von Motivation (vgl. Brandstätter et al. 2013: 4; Schunk et al. 2014: 5) erkennen lässt (vgl. auch Sennewald 2021: 65f.).

I5 und I14 äußern sich bezüglich der unterschiedlichen Situationen, in denen individuelle Schreibende ideale Voraussetzungen zum Schreiben finden (vgl. Interview 5: Absatz 33; Interview 14: Absatz 3). I7, I12 und I16 sprechen darüber hinaus über unterschiedlich wahrgenommene Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Interview 7: Absatz 31; Interview 12: Absatz 15; Interview 16: Absatz 63). I14 reflektiert schließlich sowohl über unterschiedliche Umgangsweisen mit Betreuungspersonen (vgl. Interview 14: Absatz 29) und über unterschiedliche Erwartungen an die Schreibberatung (vgl. Interview 14: Absatz 59). Diese individuellen Unterschiede beim wissenschaftlichen Schreiben werden im weiteren Verlauf an verschiedenen Stellen noch detaillierter erläutert und ausgeführt.

Im Folgenden wird das wissenschaftliche Schreib-Erleben der interviewten Ratsuchenden unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet und des Weiteren wird beschrieben, aus welchen Gründen die Ratsuchenden die Schreibberatung aufsuchen. Darauf folgen die Beschreibung der Schreibberatung und deren Auswirkungen aus der Perspektive der ratsuchenden Personen. Diese Betrachtungen sollen als Ausgangspunkte dafür dienen, um die Aussagen der interviewten Personen ganzheitlich mit Motivations- und Emotionstheorien in Verbindung bringen und in diesem Rahmen auf die Bedeutung der Schreibberatung schließen zu können.

7.1 Verständnis und Nutzen von Wissenschaft

Um zu erörtern, wie die befragten Studierenden sich im Verhältnis zur Wissenschaft sehen, wird zunächst ihr Verständnis von Wissenschaft beschrieben. In diesem Zusammenhang werden erstens kurz die Merkmale und Anforderungen gesammelt, welche die Studierenden dem wissenschaftlichen Schreiben zuschreiben. Zweitens erfolgt eine Einschätzung darüber, welchen Nutzen beziehungsweise Sinn wissenschaftliches Schreiben erfüllen kann, und drittens wird ausgehend von ihren Aussagen die Verortung der Studierenden innerhalb der Wissenschaft und des wissenschaftlichen Schreibens beschrieben.

Mit der Bezeichnung wissenschaftlicher „Denk-Trott“ versteht I15 die Haltung, die für das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten notwendig sei (vgl. Interview 15: Absatz 73). Die dafür geltenden Vorgaben, meint I15 dabei, seien abhängig vom jeweiligen Fach (vgl. Interview 15: Absatz 7) und I11 verweist darauf, dass die Anforderungen von Betreuungsperson zu Betreuungsperson unterschiedlich sein können (vgl. Interview 11: Absatz 17). Letzteres wird in Kapitel 7.3 näher ausgeführt. Wie die befragten Personen diese Vorgaben und Anforderungen subjektiv charakterisieren, zeigen die folgenden Ausführungen. So erfordert die laut I15 „langwierig[e]“ (Interview 15: Absatz 73) Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens

im Allgemeinen einen hohen Zeitaufwand (vgl. Interview 7: Absatz 11), Disziplin (vgl. Interview 1: Absatz 9) und Selbstständigkeit im Arbeiten (vgl. Interview 9: Absatz 87). Außerdem zeichnet das wissenschaftliche Arbeiten, I2 zufolge, korrektes Arbeiten, Genauigkeit sowie Klarheit und Deutlichkeit aus (vgl. Interview 2: Absatz 5, 7, 9). I5 fügt dieser Liste noch den Begriff ‚Präzision‘ hinzu (vgl. Interview 5: Absatz 5). In diesem Zusammenhang spielen in den Aussagen der interviewten Personen auch Nachvollziehbarkeit (vgl. Interview 2: Absatz 7; Interview 6: Absatz 15; Interview 16: Absatz 11) und Verständlichkeit für fachfremde Personen (vgl. Interview 9: Absatz 99) eine wichtige Rolle. Erwähnt werden außerdem ein logischer Aufbau und eine folgerichtige Argumentation beziehungsweise ein roter Faden (vgl. Interview 5: Absatz 7; Interview 6: Absatz 15; Interview 8: Absatz 13; Interview 16: Absatz 9; Interview 10: Absatz 113), anhand dessen die lesenden Personen durch das Thema geführt werden (vgl. Interview 8: Absatz 27; Interview 1: Absatz 9).

Darüber hinaus wird das richtige Zitieren von den befragten Personen als wichtig erachtet (vgl. Interview 2: Absatz: 9, 15; Interview 3: Absatz 7; Interview 11: Absatz 15; Interview 12: Absatz 9). I13 nennt dabei noch die Relevanz „seriöse[r] Quellen“ (Interview 13: Absatz 4). Weiters wird dem wissenschaftlichen Schreibstil große Bedeutung beigemessen (vgl. Interview 3: Absatz 7, 9; Interview 10: Absatz 113; Interview 15: Absatz 7). I15 beschreibt dabei die Diskrepanz zwischen Texten, die sie für ihre Arbeiten liest, und ihren Vorstellungen davon, was wissenschaftliches Schreiben bedeutet:

„Ja, das meinte ich vorhin, glaub ich, auch, dass ich mir momentan ganz viel Gedanken drüber mache [MM: Mhm], was überhaupt wissenschaftlich is und (...) wenn ich irgendwie wiss-, ob Wissenschaft überall das Gleiche is, wenn ich mal in die Wissenschaft gehen sollte vielleicht oder ähm (...). Dass ich mir dann schon auch oft denke, (...) wenn ich Literatur lese so (...): ‚Oh, da fehlt mir aber was‘ oder: ‚Das ist mir jetzt auch nicht wissenschaftlich genug‘ so ungefähr [lacht] ähm (...). Dass da (...) also (...) ja ich denk mir dann oft auch, da hätte man irgendwie mehr Überleitungen machen müssen oder (...) [MM: Mhm] mmh irgendwie fehlt mir so n bisschen n Aspekt oder (...) ja also, dass man schon auch so mit diesem Blick Literatur (...) liest, das auf jeden Fall.“ (Interview 15: Absatz 17)

Diese Diskrepanz und das Problem der unklaren beziehungsweise widersprüchlichen Anforderungen greift auch I5 auf, wenn sie sagt:

„Ähm (...) genau und äh, ich find halt, wenn man, aber gut, das ist weniger mein eigenes wissenschaftliches Schreiben, sondern eher, wenn man wissenschaftliche Texte liest, (...) dass (...) ähm manche wissenschaftliche Texte (...) sagen- wissenschaftlich wirken wollen oder es

vielleicht auch sind, ähm, aber das dadurch nicht grade verständlicher wird oder (...) ja genau ähm (...) wo ich mir auch irgendwie manchmal so bisschen denk: ‚Ok, was bringt es, wissenschaftliches Schreiben, wenn's kein Mensch versteht oder man irgendwie (...) krasse Skills haben muss, um das zu verstehen?‘, weil irgendwie, ja, ich weiß nicht, also, wenn ich Wissenschaft betreibe, will ich ja auch Leute damit erreichen (...) und nicht nur irgendwelche Menschen in ihrem Elfenbeinturm sozusagen, sondern irgendwie auch (...) ja mehr so breite Masse, sag ich jetzt mal mehr oder weniger. Ähm genau, aber ich denke, da gibt's ja vielleicht auch (...) unterschiedliche Grade und man kann ja auch wissenschaftlich schreiben und es trotzdem verständlich machen und so.“ (Interview 5: Absatz 9)

Wissenschaftliche Texte sollten dementsprechend nicht nur für das enge akademische Umfeld, sondern für die Allgemeinheit zugänglich und verständlich sein – wie auch schon von I9 (vgl. Interview 9: Absatz 99) erwähnt, um die Relevanz verschiedener Themen zu verdeutlichen und zu vermitteln (vgl. Interview 5: Absatz 27, 35). Den Aspekt des Vermittelns von Inhalten als ultimativen Sinn des wissenschaftlichen Schreibens spricht auch I7 an (vgl. Interview 7: Absatz 97). Dies bezieht I5 auch auf ihren subjektiven Anspruch an ihre studentischen Texte:

„Also ich glaub, dass man durch Schreiben (...) ähm bei anderen Menschen im besten Fall auch so voll den Aha-Effekt irgendwie erzielen kann, also so geht's mir zumindest auch, wenn ich gute Texte lese und ich glaub, das is so äh (...) mein Ziel [lacht], irgendwann so gut formulieren oder sonst irgendwas äh schreiben halt zu können, dass man auch so, weiß ich nicht, Menschen halt so n Aha-Effekt irgendwie (...) geben kann und vielleicht dann auch andere Menschen dazu motiviert, (...) sich mehr mit dem Thema zu befassen ähm (...) und irgendwie auch die Relevanz dann dementsprechend zu verdeutlichen.“ (Interview 5: Absatz 35)

In diesem Zusammenhang nennt I2 im Rahmen ihrer Masterarbeit den Mehrwert, etwas Neues herauszufinden und einen Beitrag zur bestehenden Forschung zu leisten (vgl. Interview 2: Absatz 37, 39). Dies vermutet auch I12 als Anforderung beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Interview 12: Absatz 9). I7 verweist des Weiteren auf eine Forschungslücke, die es im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit zu füllen gilt (vgl. Interview 7: Absatz 11) und I11 spricht davon, dass bei der Masterarbeit eine „Eigenleistung“ zu erfüllen ist (vgl. Interview 11: Absatz 53). Zur fehlenden Sichtbarkeit studentischer Arbeiten abseits der Augen der betreuenden Person äußert sich I9. Dem gegenüber stellt sie ihren Anspruch, mit ihrer Masterarbeit etwas zu machen, das Mehrwert für die Arbeit ihres Professors liefert und somit indirekte Sichtbarkeit schafft:

„Ich hab so n bisschen für mich selbst so die Herausforderung, dass ich was Sinnvolles mache, dass ich jetzt da nicht zwei Monate bei der Bachelorarbeit oder jetzt sechs Monate bei der Masterarbeit an was arbeite und dann null Mehrwert liefer, sondern, dass das dann einmal von [einem Professor/einer Professorin] durchgelesen wird und dann nie wieder angeschaut wird. So das ist so mein eigener, sagen wir mal Anspruch daran und deswegen wollt ich jetzt bei der Masterarbeit auch nicht n eigenes Thema machen, weil das war bei meiner Bachelorarbeit so. Da hatte ich halt das, auf was ich Lust hatte. Bei drei Monaten ist das noch ok, wenn's dann nach [dem Professor/der Professorin] niemand mehr ankuckt, aber bei sechs Monaten Masterarbeit wollt ich, war das dann so mein Anspruch an mich selbst, dass ich halt nen Mehrwert liefer, wenn ich da schon so viele Stunden reinstecke.“ (Interview 9: Absatz 35)

Auch I17 sieht es als Ideal an, mit seiner Bachelorarbeit einen Gewinn für die bestehende Forschung zu erzielen, kalkuliert aber auch seinen persönlichen Anspruch mit ein, wenn er erklärt:

„[...] [A]lso das ist äh der Unterschied, glaub ich, zwischen nem (...) meinem persönlichen Anspruch jetzt und was beim wissenschaftlichen Arbeiten im Allgemeinen der Anspruch is: Also im Allgemeinen is es natürlich der Anspruch, etwas (...) ähm Neues, was vorher noch nicht gemacht wurde, äh zu erforschen und äh das zu Papier zu bringen und dem Leser zu zeigen ähm vielleicht auch nich unbedingt äh auf sehr komplizierte Art und Weise, sondern auch einfach zu zeigen: ‚Ok, dieses Thema ist jetzt äh relevant und ich mach das und das anders und schaffe dadurch einen Mehrwert für die Welt der Wissenschaft‘ und bei mir isses so, da ich (...) äh einfach nur grade [lacht] ne Bachelorarbeit schreiben möchte und einfach nur fertig sein möchte, hab ich nicht den Anspruch, dass ich jetzt zur Forschung beitrage [MM: Ich versteh]. Also das ist glaub ich so n bisschen der Unterschied, also [MM: Mhm] ja ich muss jetzt nichts unbedingt Neues machen, wär vielleicht ideal, wenn das so wär, aber mir isses relativ egal, weil ich möcht einfach nur gerne mein Studium abschließen.“ (Interview 17: Absatz 11)

I9 geht noch einen Schritt weiter, wenn sie erklärt, dass sie „überhaupt nicht für den wissenschaftlichen [...] Mehrwert“ studiert, sondern weil sie „später in dem Bereich arbeiten möchte“ (Interview 9: Absatz 3). Während in den Aussagen von I17 und I9 dem wissenschaftlichen Schreiben noch eine gewisse Sinnhaftigkeit beigemessen wird, betrachtet I8 das wissenschaftliche Schreiben als so sinnlos, dass er schildert, neben dem Arbeiten an seinen Schreibprojekten Computerspiele zu spielen, „damit ich das Gefühl hab, ich mach was Sinnvolles beim Schreiben“ (Interview 8: Absatz 53):

„Also [MM: Mhm] das Spielen wirklich nur (unv.), dass ich das Gefühl hab, ich mach was Sinnvolles nebenbei, wo ich das Gefühl hab, ich erreiche [lacht] was nebenbei, weil das Schreiben

für mich, das is so, ich hab das eh schon im Kopf, das, was soll ich damit? Und ich krieg eh ne Note, es wird eh nich veröffentlicht dann, ja.“ (Interview 8: Absatz 57)

Auch, wenn I8 zugibt, dass er nach der Abgabe seiner wissenschaftlichen Arbeiten immer das Gefühl hat, etwas dabei gelernt zu haben (vgl. Interview 8: Absatz 5), sieht er den Sinn von Wissenschaft eher im mündlichen Austausch als im schriftlichen Niederschreiben der eigenen Gedanken und Ergebnisse (vgl. Interview 8: Absatz 77).

Enthusiastischer äußern sich andere interviewte Personen zum Aspekt des Wissenszuwachses durch wissenschaftliches Arbeiten. So freuen sich etwa I11 und I12, wenn sie dabei etwas dazulernen können (vgl. Interview 11: Absatz 27, 37; Interview 12: Absatz 3). I11 beschreibt des Weiteren:

„Und (...) eben auch irgendwann, ja, irgendwann hat man, wenn man wirklich keinen Druck dahinter hat, hat man Lust drauf irgendwie, also doch (...) dass man halt sich weiterbildet, also eigentlich dieses Weiterbilden [MM: Mhm] ist für mich äh so n großer Faktor, wo ich sag: ‚Ok, das ist eigentlich cool‘. Da hat man dann auch vielleicht mal Gesprächsthemen später irgendwann, wenn man sagt: ‚Ja, ich hab drüber was gelesen.‘“ (Interview 11: Absatz 37)

Zusätzlich haben wissenschaftliche Arbeiten einen größeren Mehrwert als das Lernen auf Klausuren, da die Themen im Rahmen eines Schreibprojektes tiefgreifender und intensiver bearbeitet werden können. I13 spricht von einer tiefen Auseinandersetzung mit einem Thema (vgl. Interview 13: Absatz 18), was I7 noch einmal aufgreift:

„[D]adurch [...] lernt man einfach wirklich so viel mehr inhaltlich, als wenn man eben nur (...) ähm sein Skript sich anschaut und dann vielleicht auch mal links und rechts was liest (...) aber ähm für mich (...) ja, ist das oder, ist es einfach intensiver die Wissens- (...) der Wissenstransfer [MM: Mhm mhm] oder der der Aufbau, der Erwerb, ja.“ (Interview 7: Absatz 9)

Auch I1 spricht von „neue[n] Perspektiven“ und der Erforschung eines „Wissensnetzwerk[s]“ (Interview 1: Absatz 3) und I16 sieht den Nutzen des wissenschaftlichen Schreibens darin, sein „Weltverständnis“ (Interview 16: Absatz 7) erweitern zu können. I14 erweitert dies noch und spricht davon, dass das wissenschaftliche Schreiben die Auseinandersetzung „mit sich selbst und seinen Interessen“ fördert:

„Ja, weil, also, wissenschaftliches Schreiben beinhaltet für mich halt schon den ersten Denkprozess. Also für mich ist der erste Denkprozess schon (...) find ich n Thema, über was will ich schreiben? Damit muss man sich ja schon mit sich selbst und seinen Interessen

auseinandersetzen und äh da fängts bei mir eigen-, da fängt bei mir schon wissenschaftliches Schreiben an. [MM: Mhm] Mit der Findung einer Idee.“ (Interview 14: Absatz 7)

Diese Vorstellungen wirken sich darauf aus, wo sich Studierende in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben verorten. So hat beispielsweise I12 das Gefühl, dass sie aufgrund der Anforderungen und Ideen ihrer Betreuungsperson ihre eigenen Interessen vernachlässigt hat (vgl. Interview 12: Absatz 51), und I5 beschreibt, wie sie ihren eigenen Schreibstil aufgrund der Anforderungen an einen wissenschaftlichen Text verliert, was ihre Texte weniger „lebhaft macht“ (Interview 5: Absatz 9). I11 erzählt außerdem, dass es beim wissenschaftlichen Schreiben schwierig sei, einzuschätzen, wann es erwünscht ist, die eigene Meinung anzubringen – dies sei auch abhängig von den Vorstellungen der jeweiligen Betreuungsperson (vgl. Interview 11: Absatz 17). I16 fragt sich in diesem Zusammenhang: „Wo ist denn da meine Meinung?“ (Interview 16: Absatz 15). Zusätzlich meint I11: „Aber ich hab auch immer das Gefühl, (...) dass die Anforderung irgendwie ist, dass man halt eben nur Sachen abschreibt und praktisch nichts selber macht [lacht]“ (Interview 11: Absatz 13):

„Ähm, naja, weil man alles belegen muss und wenn man irgendeine Aussage macht ähm, muss man das auch irgendwie kucken: ‚Hat das jemand anderes schon gesagt, äh kann ich das irgendwie belegen?‘, weil das eigene Wort zählt dann praktisch nicht so viel, [MM: Hm] hab ich so das Gefühl, weil (...) weil man ja sonst alles Mögliche erzählen kann [MM: Mhm] und wenn das aber auch noch irgendjemand Wichtiges auch so sieht, dann ist es halt gleich viel mehr wert, als wenn du einfach nur sagst: ‚Ich seh das so.‘“ (Interview 11: Absatz 15)

I16 bestätigt dies noch einmal, wenn er im Zusammenhang mit der Anforderung des Zitierens in wissenschaftlichen Texten sagt: „Ne, ah [MM lacht] [lacht] jetzt muss ich da noch irgendwie was dazu finden und au, das kann ich so natürlich auch wieder nicht sagen, das muss irgendwer anderes gesagt haben“ (Interview 16: Absatz 7). Er führt dies an späterer Stelle weiter aus:

„Du kannst halt nicht einfach mal so n Gedankengang laufen lassen, wenn du sagst: ‚Ah, kann jemand anderes nachvollziehen‘, sondern jeder einzelne Punkt muss nachvollziehbar sein [MM: Mhm] und das muss halt schon irgendjemand mal gesagt haben. (...) Auch nur, weil der ne Autorität ist und wenn der, wenn's der gesagt hat, auch wenn's der jetzt nirgendwo nachweist, aber der ist Philosoph und der ist anerkannt und der hat die Theorien gemacht und er hat's gesagt, dann (...) [MM: Mhm] kann ich's nehmen. Wenn ich's sag, dann nicht.“ (Interview 16: Absatz 11)

Diese Empfindung wird von I8 noch einmal im Allgemeinen aufgegriffen, indem er sich auf das Ergebnis einer studentischen Hausarbeit bezieht: „Auch wenn ich jetzt nicht glaube, dass so viel Akademisches rum kommt bei ner Hausarbeit, die von irgendnem Pimpf geschrieben wird“

(Interview 8: Absatz 269). I7 äußert sich, obwohl er oft Angst davor hat, im wissenschaftlichen Arbeiten etwas zu machen, das zu banal ist (vgl. Interview 7: Absatz 13), dennoch optimistisch: „[I]ch mein, man hat so dieses (...) dieses generelle Bild Wissenschaft, da sind alles krasse Leute (...) aber am Ende haben die ja auch mal alle irgendwie angefangen [lacht] mit nem Studium“ (Interview 7: Absatz 15).

Dieser Gedanke wird im folgenden Kapitel wieder aufgegriffen, wenn es um die freudvollen und problematischen Aspekte beim wissenschaftlichen Schreib-Erleben, wie sie von den befragten Personen beschrieben werden, geht.

7.2 Freud und Leid beim wissenschaftlichen Schreib-Erleben

Zunächst wird dabei gesammelt erläutert, wie die befragten Personen das wissenschaftliche Schreiben als Tätigkeit ausdrücken, in die sie sich erst einfinden müssen beziehungsweise mussten und wie sie dies reflektieren.

7.2.1 Sich einfinden in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben

Dass Schreiben erlernbar ist, beschreibt I4, wenn er sagt: „Schreiben ist wirklich- ich dachte immer, sowas muss man irgendwie drin haben, aber das ist wirklich auch, kann man auch lernen zu nem gewissen Grad“ (Interview 4: Absatz 89). Auch I1 beschreibt, dass er bei jedem seiner Schreibprojekte etwas dazugelernt hat (vgl. Interview 1: Absatz 129), I7 bezieht sich im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens auf den Learning-by-Doing-Ansatz (vgl. Interview 7: Absatz 121) und I9 fügt hinzu: „[J]a im Prinzip ist das, baut man sich das halt so selber auf“ (Interview 9: Absatz 103). Auch I3 reflektiert über die Bedeutung von Übung beim wissenschaftlichen Schreiben, nachdem sie beschreibt, dass es ihr nicht leichtfällt: „[A]lso generell tu ich mich eher schwerer damit [lacht]. Ich bin auch froh, dass ich jetzt nicht so viele Seminararbeiten schreiben muss, weil's-, obwohl, vielleicht wär's sogar hilfreich, wenn ich dann irgendwann Übung bekommen würde“ (Interview 3: Absatz 3).

So müssen, wie die befragten Personen beschreiben, erst einmal die Anforderungen, die das wissenschaftliche Schreiben an die schreibenden Personen stellt, durchdrungen werden, um sie anwenden zu können (vgl. Interview 4: Absatz: 27); „[u]nd dann isses immer dieses selbe Muster? Und wenn man das einmal hat, dann geht es eigentlich“ (Interview 8: Absatz 5). Dies bestätigen auch I2 (vgl. Interview 2: Absatz 3), I4 (vgl. Interview 4: Absatz 7) und I17 (vgl. Interview 17: Absatz 9):

„[T]endenziell würd ich sagen, das sind eher so ähm nicht so hohe Anforderungen, wenn man mal herausgefunden hat, wie's geht [MM: Mhm], also, das hab ich jetzt noch nicht [MM lacht], aber ich kann mir das vorstellen, dass [lacht] ähm, dass ich, wenn ich jetzt (...) vielleicht auch im Master oder was auch immer jetzt äh, wenn ich in meinem, im Laufe des Studiums noch mehr ähm schreiben müsste, dann hat man das glaub ich, wenn man n paar geschrieben hat, relativ schnell raus und kann dann Schemata entwickeln, ähm (...) die auch vielleicht sogar themenübergreifend ähm funktionieren.“ (Interview 17: Absatz 9)

Auch I12 erzählt eindrücklich davon, wie das wissenschaftliche Schreiben mit der Erfahrung immer leichter wird:

„Ja und dann, selbst wenn ich zum Beispiel jetzt die [Hausarbeit im Themenbereich] mal endlich so n bisschen anfang [lacht] dann freu ich mich halt, dass ich das dann vielleicht auch einfach mal geschissen krieg [MM lacht] [lacht] diese diese [Hausarbeit im Themenbereich] zu schreiben [lacht] und dann weiß ich halt, dass ich's beim nächsten Mal halt leichter, mir's leichter fällt oder so [MM: Mhm]. Wenn ich dann halt schon weiß, wie's geht und nicht wieder so dasitz und mir denk: ‚Was soll ich machen?‘“ (Interview 12: Absatz 25)

Aus einer Art Retroperspektive berichtet I4 von seinen anfänglichen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben, die er aber im Laufe seines Studiums überwinden konnte (vgl. Interview 4: Absatz 3, 11). Er erwähnt dabei unter anderem die Rolle, welche die Schreibberatung dabei gespielt hat:

„Ähm, das Ganze hat sich dann aber durch (...) vor allem Schreibberatungstermine, aber auch im Master ähm, wo man das dann nochmal bisschen intensiver erfährt, wo die Ansprüche auch hochgehen, wo man nochmal ein zwei Kurse bekommen hat, wo man die Quellen am besten sucht, wie man die am besten einbringt (...) ähm damit hat sich das auch ziemlich gebessert.“ (Interview 4: Absatz 7)

Inzwischen hat I4 beim wissenschaftlichen Schreiben Routine entwickelt – „also alles lösbar, würd ich mal sagen [lacht]“ (Interview 4: Absatz 13). I16 beschreibt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit dafür, mit der Zeit ein Bewusstsein und ein Verständnis für die Schwierigkeiten zu bekommen, die mit dem wissenschaftlichen Schreiben einhergehen können, um diese besser einschätzen zu können (vgl. Interview 16: Absatz 5, 61).

Es gilt nicht nur, sich in die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und die damit einhergehenden neuen Arbeitsweisen auf der Makro-Ebene einzufinden. Die interviewten Personen beschreiben des Weiteren, dass sie sich auch auf der Mikro-Ebene in jedes Schreibprojekt neu einfinden müssen. Dies wird sowohl für das Thema des Schreibprojektes

und den Umgang damit als auch für die zu verwendende Methode erwähnt – so beschreibt etwa I10, dass sie sich in die von ihr in ihrer Arbeit verwendeten Methode der systematischen Literaturreview „jetzt erstmal reindenken“ (Interview 10: Absatz 3) musste. Bezüglich des Themas beschreibt I1, wie bei ihm durch die Beschäftigung mit seinem Thema mit der Zeit Hürden abgebaut wurden und „das auch nicht mehr so overwhelming“ war (Interview 1: Absatz 141) und I7 meint: „[E]s ist ja meistens so in der Wissenschaft, dass die Verflechtungen dann doch am Anfang recht äh (...) undurchschaubar erscheinen, äh, man aber dann mit der Zeit reinkommt“ (Interview 7: Absatz 3). Außerdem erzählt I5, dass sie sich „nach ner Zeit auch gut reingefunden“ (Interview 5: Absatz 49) hat, als die Forschungsfrage und damit der Auftrag der Arbeit für sie geklärt war (vgl. Interview 5: Absatz 49).

Aus diesem Sich-Einfinden können die im folgenden Unterkapitel behandelten Aspekte entstehen – es soll um die Voraussetzungen gehen, die die befragten Personen für gelungenes Schreibverhalten nennen. Außerdem wird behandelt, wie die befragten Personen Spaß beim Schreiben beschreiben und was sie als Erfolge beim Schreiben wahrnehmen sowie wie sich diese auf ihr weiteres Schreibverhalten auswirken.

7.2.2 Voraussetzungen für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben

Zunächst können die Voraussetzungen bezüglich gelungenen Schreibverhaltens, wie die interviewten Personen sie beschreiben, in verschiedene Bereiche eingeteilt werden. So können die Stimmung der schreibenden Person, die Umgebung beziehungsweise die Rahmenbedingungen, in der sich die schreibende Person befindet, sowie das Schreibprojekt und die dabei geltenden Parameter hilfreich für das Schreibverhalten sein. In den Interviews genannte Aspekte, welche spezifische motivationale und emotionale Faktoren beziehungsweise Aspekte beim Schreiben betreffen, werden in Kapitel 7.2.4 behandelt.

In Bezug auf die Stimmung, in der die schreibenden Personen sein müssen, sprechen I3 und I17 etwa von einem gewissen „Mindset“, das notwendig ist, um an ihren Schreibprojekten zu arbeiten (vgl. Interview 3: Absatz 15; Interview 17: Absatz 23). I17 bezieht sich dabei darauf, nicht von „anderen Sachen“ abgelenkt zu sein (Interview 17: Absatz 23). Dies sprechen auch I1 und I5 an, wenn sie von Ablenkungen auf der gedanklichen Ebene sprechen (vgl. Interview 1: Absatz 33; Interview 5: Absatz 33). I5 führt dies weiter aus:

„[J]a und ich mein, wenn man irgendwelche (...) so Probleme oder so hat, die einem im Kopf herumschwirren, (...) weiß ich nich, Streit mit irgendwem [MM: Mhm] oder (...) irgendwelche

familiären Probleme oder keine Ahnung was, äh, das is natürlich nich so, weil man halt abgelenkt is, leicht [...].“ (Interview 5: Absatz 33)

Das Mindset, welches I17 anspricht, kann vermutlich mit den Aussagen von I3, I6 und I11 näher ausgeführt werden. I11 beschreibt dementsprechend auf einer basalen Ebene, dass sie ausgeschlafen sein muss, um gut schreiben zu können, „weil, wenn ich irgendwie nich wirklich ausgeschlafen bin, ist mein Hirn zu neblig und dann bin ich grumpy und dann (...) äh hab ich keine Lust“ (Interview 11: Absatz 31). Im Gegensatz dazu beschreibt I15, unter anderem dann effektiv schreiben zu können, wenn sie wütend ist:

„Keine Ahnung, vielleicht ist es dann dieses (...) diese Wut is einfach irgendwie zu (...) groß jetzt, dass ich schon so lang nix geschafft hab oder auch irgendwas anderes, keine Ahnung so (...) dass es einfach irgendwas sich jetzt bewegen muss [lacht]. [MM: Ja ja] Und dann kommt's auch manchmal raus [lacht].“ (Interview 15: Absatz 65)

Zusätzlich dazu nennt I15 jedoch auch gute Laune als treibende Kraft für ihr Schreib-Handeln. I3 betont ebenso die Relevanz guter Stimmung, wenn sie sagt:

„[A]uch generell die Stimmung eigentlich muss irgendwie bereit, sag ich mal, dafür sein [MM: Ja], ähm, was schreiben zu wollen. Genau und in ner guten Stimmung halt sein [MM: Ja], wenn ich schlecht gelaunt bin oder so, fällt's mir deutlich schwerer [MM: Ja] generell irgendwie vieles zu machen.“ (Interview 3: Absatz 17)

Diese negative Auswirkung von schlechter Laune unterstreicht auch I6: „[A]lso ich finde eher, dass sich schlechte Laune negativ auswirken kann, wie dass sich positive Laune unbedingt positiv auswirkt“ (Interview 6: Absatz 41). Sie führt dies im Folgenden weiter aus:

„Ähm eben das und dieses, dass wenn man dann auch weiß, was man schreiben möchte, also natürlich, wenn man schlecht drauf is (...) man hat irgendwie ne Deadline im Nacken und weiß aber auch überhaupt nich, was man schreiben möchte, dann kann es auch sehr kontraproduktiv sein, schlechte Laune zu haben, weil man ist dann noch schlechter gelaunt (...) aber eben wenn, ich sag mal, es sind immer so, es sind halt verschiedene Faktoren, die sich bedingen und eben ja. [MM: Ja] Man kann supergut gelaunt sein, aber wenn man nicht weiß, was man schreiben möchte und auch keine Deadline hat, dann (...) sitzt man halt mit Spaß vorm Laptop.“ (Interview 6: Absatz 45)

Auf die verschiedenen Faktoren, die I6 in diesem Zitat anspricht, soll im weiteren Verlauf teilweise näher eingegangen werden. Ein wichtiger Faktor und damit eine wichtige Voraussetzung für das Schreiben scheint es dabei zu sein, zu wissen, was im Rahmen eines

Schreibprojektes zu tun ist. I6 bezieht sich dabei auf die Vorgaben, die sie bezüglich eines Schreibprojektes zu erfüllen hat: „[A]lso sobald ich genau weiß, das und das muss ich so und so machen, bin ich total happy“ (Interview 6: Absatz 5). Unklare Anforderungen und die Möglichkeit, Entscheidungen im Rahmen des Schreibprojektes selbst zu treffen, findet sie dabei eher hinderlich für ihr Schreiben (vgl. Interview 6: Absatz 5). Ähnlich beschreibt es I12, wenn sie sagt:

„Und dann bin ich mir auch sicher, dass das so passt, was ich schreib, weil oft zweifelt man an dem, was man schreibt vielleicht n bisschen? So, ist das überhaupt das, was jemand jetzt grade von mir will? Und das bringt mich so n bisschen raus. Und wenn mir halt jemand sagt: ‚Ja, also ich will das von dir hören‘, dann (...) läuft's halt, weil ich dann weiß, dass es passt, also dann macht's auch n bisschen Spaß, weil dann weiß ich, ok, Haken dahinter, fertig, und nicht so ‚Ja, vielleicht hab ich jetzt zwei Stunden was gemacht, was für die Katz war.‘“ (Interview 12: Absatz 5)

Diese Aussagen stehen im Gegensatz zu I14, die einen hohen Wert auf ihre Eigenständigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben legt und dabei auch die unterschiedlichen existierenden Vorlieben Studierender reflektiert:

„Also ich bin jetzt zum Beispiel niemand, der gerne was vorgegeben hat. Es gibt ja wirklich Leute, die brauchen so: ‚Das ist dein Thema, das schreibst du jetzt‘. Da ist ja jeder anders. Bei mir ist es so, umso freier ich mich dafür entscheiden kann, was ich mach, umso besser komm ich dann damit auch klar.“ (Interview 14: Absatz 3)

Unabhängig von diesen Unterschieden beschreibt I4, wie wichtig ein gewisses „Basic-Wissen“ (Interview 4: Absatz 7) über das wissenschaftliche Schreiben für das eigene wissenschaftliche Schreiben ist, da er sich aufgrund dieser Grundlagen beim Schreiben mehr auf die tatsächlichen „Inhalte konzentrieren“ (Interview 4: Absatz 7) kann. I2 beschreibt Ähnliches in Bezug auf die Vorgehensweise beim Zitieren, die es vor Beginn einer wissenschaftlichen Arbeit zu erlernen gilt (vgl. Interview 2: Absatz 3). Darauf aufbauend schildert I16, dass er bezüglich seines Schreibprojektes einen Plan braucht, nach dem er sich und seine Arbeitsschritte richten kann:

„[U]nd ansonsten pff (...) also ich muss mir (...) wenn's ähm gut laufen will, eigentlich echt jeden Schritt beschreiben. Also: ‚So, jetzt kommt das Kapitel, (...) und was will ich in dem Kapitel schreiben? Ok, der Punkt, der Punkt, der Punkt, der Punkt, der Punkt, dann komm ich dahin‘ und wenn ich dann, also das wird wahrscheinlich jetzt dann bei der Bachelorarbeit noch schwieriger, dass ich halt nicht so: ‚Ok, der Punkt, der Punkt, und den kann ich untergliedern‘, sondern, dass halt jeder einzelne Punkt schon wie ne Hausarbeit ist und ich dann nochmal- also ich kann nicht

einfach losschreiben [MM: Mhm]. So, ich muss eigentlich schon n Plan haben, was schreib ich in diesem Kapitel? Und wo will ich am Ende hin? Und dann kann ich [MM: Mhm] die Sätze so bauen und kann meine Zitate dann so reinfügen, dass das Sinn ergibt.“ (Interview 16: Absatz 17)

Hier sind wiederum Parallelen zu den Beschreibungen von I6 zu finden: „Und dieses zu wissen: ‚Ok, was möchte ich-‘, also wenn ich genau weiß: ‚Was werd ich jetzt schreiben über welches Thema‘, wenn ich auch gleich die Punkte in meinem Kopf schon habe und das eigentlich nur noch abarbeite“ (Interview 6: Absatz 41). Eine wichtige Rolle spielt dabei, wie bereits von I6 angesprochen, das Thema eines Schreibprojektes – wenn dieses feststeht und eingegrenzt ist, fällt das Schreiben viel leichter (vgl. Interview 8: Absatz 5; Interview 17: Absatz 19; Interview 3: Absatz 23). In diesem Zusammenhang nennen einige interviewte Personen den Zugang zu relevanten Quellen als Voraussetzung zum erfolgreichen Schreib-Handeln (vgl. etwa Interview 11: Absatz 29; Interview 17: Absatz 21; Interview 13: Absatz 90). I11 beschreibt dabei, wie wichtig es ist, relevante Literatur zu finden „die auch wirklich zu meinem Thema passt, wo ich sag: ‚Ok, das macht Sinn““ (Interview 11: Absatz 29) und I15 betont, dass sie, um gut schreiben zu können, idealerweise genügend Informationen über das jeweilige Thema rezipiert haben muss (vgl. Interview 15: Absatz 53).

Zusätzlich ist die vorhandene Struktur eines Schreibprojektes für das Schreiben von Bedeutung – dies knüpft an die Relevanz des Themas einer Arbeit an, welche oben beschrieben wurde. I1 fasst dies folgendermaßen zusammen:

„[N]aja, es is ja schon keine (...) kleine Aufgabe, es is ja schon irgendwie n komplexes Thema, wo auch viele Dinge zu bedenken sind (...) deswegen muss ich da, denk ich, erst mal in meinem Kopf praktisch ne Struktur reinbringen, wo ich anfang, wo ich dann hinkommen möchte und ich glaub, wenn ich die mal hab, dann äh ist das auch nicht mehr so overwhelming.“ (Interview 1: Absatz 141)

Dies beschreibt auch I5: „[A]uch vom Aufbau her ähm (...) wenn ich das einmal so klar hab irgendwie, erst kommt das, dann kommt das, dann kommt das vom Aufbau, von der Struktur her, dann ist es eigentlich so ok für mich irgendwie“ (Interview 5: Absatz 3). Dem schließt sich auch I12 an und meint zusätzlich: „Aber wenn ich keine Struktur hab, dann weiß ich nicht, wo ich anfangen soll?“ (Interview 12: Absatz 21). Die Struktur gibt I12 außerdem das Vorgehen bei der Literaturrecherche vor (vgl. Interview 12: Absatz 5). Bezüglich der Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit sind die Forschungsfrage und die Gliederung bedeutsam. Beginnend mit der Forschungsfrage beschreibt I3:

„[W]eil mit der Forschungsfrage halte ich ja fest, was ich am Ende eigentlich bezwecken will mit meiner Arbeit, ähm, das finde ich ganz gut und auch mit der Forschungsfrage, weil ich glaub ich eher ein strukturierter Mensch bin, ich brauch dann irgendwie so step by step, [MM: Mhm] arbeite ich mich dann vor und so und an der Gliederung kann ich mich dann glaub ich ganz gut entlanghangeln und wenn die jetzt schon am Anfang ähm ganz gut [...] feststeht, dann äh arbeite ich glaub ich so n bisschen nach der Gliederung dann.“ (Interview 3: Absatz 69)

Diese Vorstellung bestätigt auch I10 und betont, wie wichtig eine adäquate Forschungsfrage mit einem geeigneten Umfang als „Grundlage für die gesamte Arbeit“ (Interview 10: Absatz 109) ist. Sie beschreibt außerdem, dass gegebenenfalls auftretende Probleme während der Bearbeitung des Schreibprojektes oft auf eine ungeeignete Forschungsfrage zurückzuführen sein können (vgl. Interview 10: Absatz 109). I5 schildert in diesem Zusammenhang des Weiteren, dass sie erst dann beginnt zu recherchieren und zu schreiben, wenn die Forschungsfrage für die jeweilige Arbeit feststeht (vgl. Interview 5: Absatz 13).

Auch die Gliederung, die bei I3 schon explizit erwähnt wird, spielt in den Erläuterungen einiger interviewter Personen eine wichtige Rolle als Voraussetzung zum Schreiben. I3 beschreibt beispielsweise, dass „die Gliederung schon am Anfang halt ganz gut strukturiert ist, weil ich daraufhin ja auch meine ähm meinen Text dann aufbau“ (Interview 3: Absatz 49). Dies betont auch I13 – mit einer guten Gliederung muss sie die zu schreibenden Inhalte „einfach nur noch runterschreiben“ (Interview 13: Absatz 90). I13 spricht zusätzlich noch an, dass eine Gliederung hilfreich dabei sein kann, Arbeitspakete einzuteilen, um einen Zeitplan zu erstellen (vgl. Interview 12: Absatz 3).

Von diesen Vorstellungen kann die Notwendigkeit für eine innere Sicherheit bezüglich der zu erfüllenden Aufgaben im Rahmen eines Schreibprojektes abgeleitet werden, die einige Interviewte als Voraussetzung zum Schreiben erwähnen. So braucht I2 etwa „für mich die innere Sicherheit, ich hab es korrekt gemacht“ (Interview 2: Absatz 23). An späterer Stelle fügt sie hinzu:

„[U]nd wenn man dann eben diese Sicherheit sozusagen hat, dass [...] das große Ganze stimmig ist oder dass es nachvollziehbar ist, dann ähm bin ich für mich jetzt auch auf nem guten Weg, würd ich sagen, dass ich die restlichen Dinge auch gut abarbeiten kann [MM: Mhm], weil ich diese Sicherheit hab, dass ähm (...) dass das von der Struktur her eigentlich schon so (...) in Ordnung ist.“ (Interview 2: Absatz 71)

Ähnlich äußert sich auch I4: Wenn sie bereits zu Beginn des Schreibprojektes zufrieden damit ist, wie sich das Schreibprojekt entwickelt, hat sie die Sicherheit, dass am Ende alles zusammenpassen wird (vgl. Interview 4: Absatz 63): „[B]ei bei mir mach ich das immer (...) je nachdem, wie zufrieden ich mit dem mit der Grundlage einer Arbeit bin, [...] mach ich's daran fest, inwiefern ich mir vorstellen kann, dass die darauffolgenden Teile sehr gut zu dem passen, was ich [...] bis jetzt hab“ (Interview 4: Absatz 63). I15 schließlich beschreibt einen förderlichen Zustand fürs Schreiben als Zustand abseits von Selbstzweifeln und „Hin- und Hergedenke“ (Interview 15: Absatz 53, 63). Dieses beschreibt sie allerdings als abgelöst von Gedanken über „Gliederung und Ordnung“ (Interview 15: Absatz 53).

Hinsichtlich der Schreibumgebung sprechen einige interviewte Personen die Relevanz einer guten beziehungsweise „gemütlichen“ Arbeitsatmosphäre an (vgl. Interview 3: Absatz 13; Interview 5: Absatz 31; Interview 8: Absatz 53, 57; Interview 14: Absatz 33). Anschaulich beschreibt I12 eine Atmosphäre, die ihr beim Schreiben hilft:

„Und dann richt ich mir das auch alles schön her, also ich mach dann meinen Diffuser an, dass es gut riecht [lacht]. Dann hab ich meine Kopfhörer auf und mach so bisschen so Plätscher-Geräusche an, weil dann hör ich auch schon nix, was im Raum so oder im Haus passiert. Dann hab ich halt meine Bücher neben mir liegen, ich hab das halt alles recht geordnet, also ich bin so n bisschen (...) wie heißt der? Monk, [MM lacht], der alles so, seinen Stift genau grade hinlegt also so n bisschen isses schon so [lacht] [MM lacht], dass es bei mir alles seine Ordnung hat, dann steht halt mein Wasser da und dann mach ich mir zwischendurch nen Tee und dann fühl ich mich generell schon wohler [...].“ (Interview 12: Absatz 25)

Während I12 hier offensichtlich ein ideales Arbeitsumfeld außerhalb der Universitätsbibliothek beschreibt und auch I5 sehr ungern in der Bibliothek an ihren Schreibprojekten arbeitet (vgl. Interview 5: Absatz 31), nennen einige interviewte Personen explizit die Bibliothek als bevorzugten Arbeitsort. So braucht etwa I4 idealerweise einen „externe[n] Platz“ zum Schreiben – diesen sieht er in der Bibliothek (vgl. Interview 4: Absatz 33). Auch I6 kann „zu Hause nicht so gut arbeiten“ (Interview 6: Absatz 31) und geht zum Schreiben bevorzugt in die Bibliothek. Als wichtigstes Argument hierfür nennen die interviewten Personen, dass sie in der Bibliothek beim Schreiben nicht abgelenkt werden (vgl. Interview 4: Absatz 33; Interview 7: Absatz 35; Interview 9: Absatz 25; Interview 11: Absatz 31; Interview 13: Absatz 38). I9 beschreibt des Weiteren die Routine, die ihr das Arbeiten in der Bibliothek ermöglicht (vgl. Interview 9: Absatz 25). I6 sieht außerdem die „Hürde“, die Bibliothek zu verlassen als hoch an, was sich positiv auf das Arbeiten am Schreibprojekt auswirken kann (vgl. Interview 6:

Absatz 31). Im Gegensatz dazu kann I6 zuhause allerdings ohne Bedenken „alle 20 Minuten aufstehe[n] [MM: Mhm] (...) und kurz irgendwohin gehe[n]“ (Interview 6: Absatz 31). Sie weiß jedoch auch:

„[W]enn ich zuhause arbeite, muss vorher meine, also mein Zimmer aufgeräumt sein (...), so dieses Geschirr muss gespült sein, also es darf nich groß irgendwas geben, was ich (...) anderweitig [MM: Ja] machen könnte. Ähm ich hab auch so, um mich, also ich hab auch immer irgendwie Einkaufszettel neben mir liegen, damit nicht irgend- also wenn dann im Kopf is: ‚Ah, ich muss einkaufen‘, dass ich's halt aufschreib, dann ist es wieder weg [...].“ (Interview 6: Absatz 31)

Daraus geht hervor, dass auch für diejenigen interviewten Personen, die nicht explizit angeben, am liebsten in der Bibliothek zu arbeiten, das Arbeiten außerhalb der Bibliothek ohne große äußerliche Ablenkungen und Störungen vonstattengehen muss. I10 beschreibt dies folgendermaßen:

„Ähm, also auf jeden Fall [lacht] ne ruhige Atmosphäre, also ich hab jetzt auch die Bachelorarbeit die meiste Zeit jetzt bei mir zuhause geschrieben, also ich, manche sind dann ja auch immer abgelenkt oder so und machen dann keine Ahnung, dillern dann am Handy oder so, aber [...] ich komm halt ganz gut klar, wenn ich bei mir zuhause schreib, äh (...), jo. [MM: [lacht] Okay, ähm] Ja, ruhige Atmosphäre, und ja, dass ich halt auch wirklich mal das Handy dann weglege, weil wenn das dann immer nebenan liegt, dann schreibt dann doch wieder jemand und dann macht man doch wieder ne Pause und dann ist man dann halt wieder raus aus dem einen Absatz jetzt und sowas ist halt, ist mir halt wichtig, dass ich mich hinsetz und ja, mein Handy wegleg und mal wirklich nur schreibe und sonst alles fernhalten, sozusagen.“ (Interview 10: Absatz 9)

In diesem Zusammenhang sprechen I2, I4 und I5 die Notwendigkeit an, Zeit dafür zu haben, sich jedes Mal wieder in das Schreibprojekt einzufinden (vgl. Interview 2: Absatz 51; Interview 4: Absatz 33; Interview 5: Absatz 45). I2, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits berufstätig ist, beschreibt dementsprechend etwa die Bedeutung, die das Wochenende für sie bezüglich der Arbeit an ihrem Schreibprojekt hat, um „sich da reinzufuchsen, sich da reinzudenken“ (Interview 2: Absatz 51). Dies betont auch I4, wenn er sagt:

„Ich muss äh am Stück dran sitzen, das merk ich immer wieder, also wenn's (...) ähm (...) aufgestückelt ist und dass ich mal- ich mach zwei Stunden was, dann hab ich ne Stunde Arzttermin, dann mach ich zwei Stunden was, dann geh ich zum Sport und dann mach ich zwei Stunden was und dann geh ich abends weg (...) das fällt mir sehr schwer, weil ich immer kurz brauch, um reinzukommen. Also ich brauch so mein mein Setting, wo mich möglichst wen- wenig

drum [...] rum stört und da möchte ich dann auch mal gerne paar Stunden mehr einfach durcharbeiten und bloß kurz zum Essen oder so Pause machen (...). Und dass es nicht immer so zerstückelt ist.“ (Interview 4: Absatz 33)

I15 hebt außerdem hervor, dass sie allein sein muss, um in eine gutes Arbeitssetting kommen zu können:

„[A]lso auf jeden Fall hilfreich ist es, glaub ich, wenn ich alleine bin auch, also wenn ich, oder entweder in der Bib oder wenn ich zuhause bin (...) also ich wohn mit meinem Freund zusammen, aber (...) es geht immer besser, wenn ich alleine bin [lacht] auf jeden Fall. Auch, wenn er jetzt nich sonst irgendwie stört, oder so, aber (...) einfach, dass da jemand irgendwo in der Wohnung rum (...) kruscht [lacht] [MM: Ja ja]. Ja, das geht am besten auf jeden Fall. Alleine und (...) konzentriert auf das, was ich machen will, und dass ich auch weiß, dass es jetzt grade keinen Störfaktor (...) geben kann, also es kann jetzt nich grad jemand reinkommen und irgendwas fragen oder so.“ (Interview 15: Absatz 63)

Im Kontrast dazu geben einige andere Interviewte an, dass sie sehr wohl andere Menschen um sich brauchen, um konzentriert arbeiten und schreiben zu können – dies wird zum Großteil wiederum auf die Atmosphäre in der Bibliothek bezogen. I1 meint beispielsweise: „[E]s hilft mir schon sehr, wenn Leute um mich rum sind, die auch arbeiten, also in der Bib oder in ner in ner Lerngruppe oder so ähm geht das schon deutlich besser, weil zuhause lenk ich mich einfach zu sehr ab“ (Interview 1: Absatz 31) und I14 beschreibt:

„[U]nd da ist die Uni [...] schon schöner und natürlich siehst du halt viele andere, die auch am Arbeiten sind, das spornt natürlich an, also mich (...) spornt es eher an, zu sagen: ‚Okay, du machst jetzt noch keine Pause, da sitzen noch alle.‘ [MM [lacht] Mhm] So n bisschen schon der Gruppenzwang, [...]“. (Interview 14: Absatz 33)

Auch I9 hebt die Bedeutung hervor, die „Leidensgenossen“ (Interview 9: Absatz 47) für sie haben und damit ebenfalls das Gemeinschaftsgefühl, das in der Bibliothek entsteht, da dort gleichzeitig auch andere Menschen sitzen, „die mit einem schreiben quasi aber nur halt zufällig zur gleichen Zeit“ (Interview 9: Absatz 103). Diese Gemeinschaftlichkeit nutzen auch I6 und I15, die aus eigenen Stücken unabhängig voneinander Schreibgemeinschaften gegründet haben. So verabredet I6 sich zum Zeitpunkt der Interviews jeden Morgen mit einem Bekannten über Skype und schreibt gemeinsam mit ihm den ganzen Tag über (vgl. Interview 6: Absatz 49). I15 hat mit Mitstudierenden eine „Selbsthilfegruppe“ gegründet, deren Mitglieder gemeinsam To-Do-Listen erstellen, Fortschritte besprechen und gemeinsam über die individuellen Schreibprojekte sprechen (vgl. Interview 15: Absatz 35).

Weitere Aspekte, die hilfreich für das Schreiben sein können, sind laut I15, Ideen das Schreibprojekt betreffend sofort aufzuschreiben (vgl. Interview 15: Absatz 61). I15 sieht außerdem das Schreiben selbst als wichtiges Hilfsmittel, um ihre Gedanken zu ordnen (vgl. Interview 15: Absatz 9). I16 erachtet es als hilfreich, Rohtext zu schreiben (vgl. Interview 16: Absatz 19) und I5 muss sich, um schreiben zu können, zunächst Stichpunkte aufschreiben, um dann damit weiterzuarbeiten (vgl. Interview 5: Absatz 23). I12 und I14 beschreiben außerdem, welche wichtige Rolle das Anfangen beim Schreiben spielt (vgl. Interview 12: Absatz 3; Interview 14: Absatz 11). So meint I14: „Ja doch, [...] wenn ich mal angefangen habe, was (...) ähm, wenn der Stein mal rollt, dann ist es auch gut“ (Interview 14: Absatz 11).

7.2.3 Spaß und Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben

In der Überwindung der Hürde des Anfangens sehen I4 und I1 die Basis von Spaß-Erleben beim Schreiben (vgl. Interview 4: Absatz 7; Interview 1: Absatz 25). So beschreibt I4, wie ein konzentriertes Arbeiten an Inhalten beim wissenschaftlichen Schreiben Spaß machen kann (vgl. Interview 4: Absatz 4):

„Ich find, wenn man sich in ein Thema, das einen interessiert, ähm, auch bisschen reingefuchst hat, und da hatten wir grad am Ende von der Schreibberatung, auch bisschen- da so Experte in dem Thema, dass es auch mega interessant sein kann, vor allem, wenn's nen gewissen Praxisbezug auch hat. Also inzwischen, klar, gibt's schönere Sachen für die Freizeit, aber, ich sag mal untechnisch isses was, das mir, denk ich, einigermaßen liegt inzwischen und äh auch ja zu Teilen Spaß machen kann auf jeden Fall.“ (Interview 4: Absatz 3)

Ähnlich beschreiben es auch I16 und I12: So gefällt es I16, sich in Themen einzuarbeiten (vgl. Interview 16: Absatz 3) und I12 hat Freude am wissenschaftlichen Schreiben, sobald sie weiß, was zu tun ist (vgl. Interview 12: Absatz 5). Generell bereitet das Schreiben I5 Spaß (vgl. Interview 5: Absatz 3) und auch I7 hat positive Assoziationen mit dem Schreiben (vgl. Interview 7: Absatz 7) – dabei genießt er vor allem das Formulieren von Gedanken (vgl. Interview 7: Absatz 7, 29). Das sprachliche Formulieren im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens nennen auch I17 und I9 als Quelle der Freude (vgl. Interview 17: Absatz 17; Interview 9: Absatz 31). I17 führt dies folgendermaßen weiter aus:

„Ja, also Formulieren [...] das hängt ja mitm Schreiben zusammen [MM: Mhm] also nicht nur den Inhalt auf Papier zu bringen, sondern auch Formulieren, [...] weil ich Sprache sehr interessant finde und äh spr-, mich gerne ausdrücke und sprachlich mich gerne ähm gut ausdrücke und

deshalb äh find ich das schön, auch beim Schreiben auf irgendwie schöne Formulierungen irgendwie oder auf, ja flüssiges Lesen (...) ähm hinauszuwollen.“ (Interview 17: Absatz 17)

Ansonsten erwähnen I4 und I8, dass ihnen das Aufbauen und Aufrechterhalten eines roten Fadens (vgl. Interview 4: Absatz 27) und die Leserführung beim wissenschaftlichen Schreiben leichtfallen (vgl. Interview 8: Absatz 27).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, wie viele Interviewte ausdrücken, dass ihnen das Recherchieren und Lesen im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Arbeiten leichtfällt beziehungsweise Spaß macht und Freude bereitet. Dies äußern I1 (vgl. Interview 1: Absatz 25), I4 (vgl. Interview 4: Absatz 27), I5 (vgl. Interview 5: Absatz 23), I6 (vgl. Interview 6: Absatz 27, 29), I7 (vgl. Interview 7: Absatz 31), I9 (vgl. Interview 9: Absatz 13, 21), I11 (vgl. Interview 11: Absatz 25), I15 (vgl. Interview 15: Absatz 49) und I16 (vgl. Interview 16: Absatz 7).

Außerdem macht es I4 Spaß, neue Ideen zu generieren und umzusetzen, was ihm „Geistesblitz[e]“ (Interview 4: Absatz 29) in Bezug auf die Arbeit eingeben. I14 findet es schön, beim wissenschaftlichen Schreiben an bestimmten Stellen ihre Meinung ausdrücken zu können (vgl. Interview 14: Absatz 3) und I13 schreibt besonders gern Einleitung und Schluss einer Arbeit, da sie damit das Thema, über das sie schreibt, gut abschließen kann (vgl. Interview 13: Absatz 20). Auch I9 schreibt besonders gern an den Einleitungen eines Schreibprojektes. Sie erklärt dies folgendermaßen: „So Einleitung find ich auch schön, da kann man so n bisschen was ähm ja so schreiben, dass die Leute Bock haben, das zu lesen und so. Das mag ich eigentlich echt gerne“ (Interview 9: Absatz 31).

I8 und I16 nennen auf der Meta-Ebene zusätzlich noch mündlichen Austausch über ein Thema (vgl. Interview 8: Absatz 77) und das Präsentieren der Ergebnisse einer wissenschaftlichen Arbeit vor einem Plenum (vgl. Interview 16: Absatz 3) als schöne Erlebnisse, die an das wissenschaftliche Arbeiten geknüpft sind.

Von diesen positiven Eindrücken der befragten Personen beim Schreiben, lässt sich dazu überleiten, wie sie über Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben sprechen beziehungsweise was als Erfolg wahrgenommen wird und wie sich dieser auf das weitere Schreib-Handeln auswirkt. Ein Großteil der Aussagen der befragten Personen hinsichtlich subjektiv wahrgenommener Erfolge beim Schreiben bezieht sich darauf, etwas geschafft zu haben und im Schreibprojekt vorangekommen zu sein (vgl. Interview 1: Absatz 39; Interview 2: Absatz 57, 59; Interview 8: Absatz 41, 73; Interview 9: Absatz 23, 81; Interview 13: Absatz 34). I12

beschreibt dies im Speziellen damit, eine Arbeitsphase mit irgendeiner Art sichtbaren Ergebnisses abzuschließen:

„Dann (...) ja, also, blöd gesagt, ich mach halt einfach weiter, bis ich irgendwas hab, selbst wenn's das kleinste Ding ist, wo ich sag: ‚Ok, es hat mich n bisschen weitergebracht.‘ Also, ich brauch schon irgend- ich kann halt nicht leer da aus der Sache rausgehen [MM: Mhm]. Also ich wär nicht zufrieden quasi mit meinem mit meiner Leistung, wenn ich sag: ‚Ich hab jetzt vier Stunden gegoogelt und ich hab nichts‘. Deswegen würd ich mir zumindest nen Ordner am PC erstellen, wo ich irgendwelche Sachen speicher, die ich gefunden hab, die eventuell interessant sein könnten [...].“ (Interview 12: Absatz 17)

In diesem Zusammenhang bezeichnet sie ihre Arbeitsweise als strukturiert – möchte sie doch „gerne nen Haken hinter Sachen machen“ (Interview 12: Absatz 12), um ihre Erfolge mithilfe ihres Terminplaners dokumentieren zu können (vgl. Interview 12: Absatz 21). I2 und I4 sprechen außerdem von „inhaltliche[n] Meilensteine[n]“ (Interview 2: Absatz 57) beziehungsweise Zielen, die sie sich im Rahmen ihrer Schreibprojekte setzen und deren Erreichen sie als Erfolge verbuchen (vgl. Interview 2: Absatz 57; Interview 4: Absatz 41). I17 beschreibt als mögliches Ergebnis dieser Prozesse: „[D]ann denkt man: ‚Cool, jetzt is (...) is man noch näher an seinem, am Ende des Studiums oder am Ende dieser Arbeit‘ und so weiter“ (Interview 17: Absatz 5).

Auf einer anderen Ebene verbindet I9 Erfolge damit, eine Schwierigkeit im Rahmen des Schreibprojektes zu überwinden:

„Ähm, ja weil man dann das Gefühl hatte, man ist n Stück weitergekommen. Man hat da an dieser Lücke irgendwie zwei Tage gearbeitet und dachte sich, man kommt nicht vom Fleck und sitzt da immer noch dran, und dann hat man auf einmal diese eine Quelle gefunden und ähm ist jetzt dann so eine Seite weiter und hat einfach die Lücke halt gefüllt und kann mit nem neu-, neuen Punkt weitermachen.“ (Interview 9: Absatz 23)

Diese Überwindung von Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben schildert auch I4 als Erfolg:

„Ja, also ich denke, dass es (...) allgemein schön ist, wenn man n Problem hat und das löst, das ist, ja, auch in ganz anderen Bereichen (...) n geiles Gefühl ist, also sei's auf der Arbeit oder im (...) keine Ahnung, im Sport, wenn man sich Challenges setzt oder wenn man ne Herausforderung hat und ne Herausforderung überwindet, denk ich, ist das einfach n schönes Gefühl und es lässt sich dann auch aufs wissenschaftliche Schreiben übertragen, auch wenn's natürlich nicht so emotional ist wie andere Themen, aber kann trotzdem schön sein [...].“ (Interview 4: Absatz 31)

Als weitere konkrete Quellen von Erfolgserlebnissen nennen viele befragte Personen die Menge an Seiten, die sie beim Schreiben erzeugen. So messen etwa I6 (vgl. Interview 6: Absatz 47), I4 (vgl. Interview 4: Absatz 41), I7 (vgl. Interview 7: Absatz 5, 41), I9 (vgl. Interview 9: Absatz 33), I10 (vgl. Interview 10: Absatz 27, 29) und I11 (vgl. Interview 11: Absatz 41) Erfolg an der Quantität der an einem Tag produzierten Seitenanzahl. I15 betont dabei, dass diese Messzahl „tagesformabhängig“ sei (vgl. Interview 15: Absatz 51). Des Weiteren wird die Entstehung von verwertbaren neuen Ideen für die Weiterentwicklung des Schreibprojektes als Erfolg verbucht (vgl. Interview 10: Absatz 31, 101; Interview 7: Absatz 31; Interview 14: Absatz 42, 44). Wichtig dabei ist, dass sich eine neue Idee irgendwo „widerspiegelt“ und somit einen sichtbaren Mehrwert für die Arbeit mit sich bringt (vgl. Interview 7: Absatz 41). Auch das Auffinden von Literatur, die für die gerade zu bearbeitende wissenschaftliche Arbeit nützlich sein kann, wird als Erfolg gesehen (vgl. Interview 4: Absatz 41; Interview 7: Absatz 41; Interview 9: Absatz 21; Interview 11: Absatz 41) und I7 empfindet es als „befriedigend“, wenn er nach einer gewissen Recherchezeit Autor*innen, die sich mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen, wiedererkennt und einordnen kann (vgl. Interview 7: Absatz 3).

Auch auf einer Ebene jenseits des Schreibprozesses im Rahmen eines Schreibprojektes beschreiben die interviewten Personen Erfolgserlebnisse. Ein solches stellt sich etwa nach erfolgreicher Abgabe des Schreibprojektes ein und ist verbunden mit dem Gefühl, etwas geschafft zu haben, „dass ich auch selber so was erstellt hab für mich“ (Interview 13: Absatz 22). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Emotion Stolz, wie etwa I8 es beschreibt:

„Also nach (...) im Nachhinein war die Erfahrung dann meist positiv, weil ich hab meistens was gelernt, das stimmt auf jeden Fall (...) ähm also grade jetzt beim wissenschaftlichen Schreiben hab ich eigentlich immer was mitgenommen (...) und war schon eigentlich immer auch relativ stolz auf das, was ich abgeliefert hab [...].“ (Interview 8: Absatz 5)

I4, I5, I11 und I16 verbinden Erfolgserlebnisse außerdem mit dem Erhalt einer guten Note (vgl. Interview 4: Absatz 27; Interview 5: Absatz 37; Interview 11: Absatz 39; Interview 16: Absatz 3). I5 sieht sich beim Schreiben außerdem als erfolgreich, wenn sie positive Rückmeldungen auf ihre Texte oder Gedanken abseits von den Rückmeldungen der Betreuungsperson, etwa von Freund*innen oder ihren Eltern, erhält (vgl. Interview 5: Absatz 37).

Wenig überraschend wirken sich, wie aus den Schilderungen der interviewten Personen hervorgeht, die oben beschriebenen Erfolgserlebnisse positiv auf die schreibenden Personen aus: So schaffen Erfolgserlebnisse ein gutes Gefühl beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl.

Interview 1: Absatz 41; Interview 5: Absatz 39). Erfolgserlebnisse werfen zusätzlich während des Schreibprozesses das weitere Arbeiten am Schreibprojekt „in ein positiveres Licht“ (Interview 1: Absatz 41) und werden etwa in den Ausführungen von I7 und I12 mit dem Konzept der Belohnung in Verbindung gebracht (vgl. Interview 7: Absatz 43; Interview 12: Absatz 27):

„[J]a, ich find's ganz cool, vor allen Dingen, weil ich danach halt auch so n bisschen stolz drauf bin, dass ich was gemacht hab und so [MM: Mhm]. Das ist zwar nicht so das Gefühl in dem Moment, aber es ist so das Gefühl danach. Und ich freu mich halt auch schon, wenn ich's mir grade [...] quasi verdien, dass ich's mir danach gönnen kann. Das ist wie, wenn ich jetzt joggen gehen würde, weiß ich, dass ich mir danach halt meine Pizza schmecken lassen kann oder so [lacht].“ (Interview 12: Absatz 27)

Des Weiteren ist es im Rahmen eines Arbeitens, welches von Erfolgen begleitet ist, leichter, das Durchhaltevermögen aufzubringen, das Schreibprojekt weiter auszuführen. So meint etwa I5,

„dass ich mich zum Beispiel nach ner längeren Pause [lacht] oder nach nem Wochenende oder so weniger stark motivieren muss, mich wieder ranzusetzen [lacht] genau, also ja, manchmal hat man das ja, wenn man n Wochenende irgendwie weg war [MM: Mhm] und sich dann wieder ran setzt, ist man so: ‚Oh pfuh, ich wünschte, das wär schon fertig‘ oder so ähm (...) ja und wenn man das Gefühl hat, dass es ähm schon irgendwie auf nem guten Weg is, dann (...) hab ich das also weniger.“ (Interview 5: Absatz 41)

In dieser Aussage von I5 lässt sich ein Gefühl der Sicherheit erkennen, welches auch I10 erwähnt. Als Ergebnis eines Erfolges beim Schreiben schildert sie Folgendes:

„Ähm, ja erstmal Erleichterung sozusagen, weil ich weiß, ah jetzt hab ich da schonmal n Leitfaden und weiß, was ich da schreiben will ja und auch ne in ner gewissen Art und Weise auch ähm gibt mir das dann Sicherheit. Dass ich weiß, ja, das steht schon und weil wenn ich jetzt zum Beispiel ja Diskussion, da fehlt jetzt der eine Teil, da muss ich noch überlegen oder so, dann ähm ja ist das ist halt so wie soll ich sagen so bisschen bedrückend so, [MM: Mhm] wenn man weiß, ah, was? Und wenn man dann wenn einem das jetzt wirklich eingefallen ist, is es so ne gewisse Erleichterung und so ne Sicherheit dann.“ (Interview 10: Absatz 33)

Auch I4 beschreibt die Auswirkung eines Erfolgserlebnisses beim wissenschaftlichen Arbeiten als die Gewissheit, dass effektives Weiterarbeiten möglich ist (vgl. Interview 4: Absatz 31): „[U]nd das sind so Momente wo's dann [MM: Mhm], wo's halt so Klick macht und wo das dann auch [...] Spaß macht sich ranzusetzen: ‚Yo, das möchte ich jetzt umsetzen.‘“ (Interview 4:

Absatz 29). Kontinuierliche Erfolge können dementsprechend als Ansporn gesehen werden (vgl. Interview 2: Absatz 59), sie können motivieren (vgl. Interview 11: Absatz 41).

Das nächste Kapitel widmet sich jenen Aussagen im Rahmen der Interviews, die sich explizit oder implizit auf das Konzept *Motivation* und dessen Rolle im Schreib-Erleben und Schreib-Handeln beziehen. Dies betrifft meist den Alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes und wie dabei von den befragten Personen darüber gesprochen wird. Explizite Verweise auf Motivation ergeben sich aus der expliziten Nennung von Begriffen innerhalb des Wortfeldes ‚Motivation‘ beziehungsweise ‚motiviert‘ durch die befragten Personen und meinen daraus folgenden Nachfragen während des jeweiligen Interviews. Implizite Verweise auf Motivation ergeben sich aus meinem theoretischen Vorwissen und der daraus resultierenden Codierung des Datenmaterials. Auf diese Weise wird der Zustand, den I6 zunächst als „tagesabhängig“ (Interview 13: Absatz 38) beschreibt und in dessen Zusammenhang I6 meint: „[...] [E]s gibt halt so Tage, da läuft's“ (Interview 6: Absatz 37), in den folgenden Ausführungen in verschiedene Bereiche eingeteilt, um eine weitere Grundlage für die Diskussion in Kapitel 8 zu schaffen. Dabei findet unweigerlich bereits eine erste Interpretation der Aussagen statt.

7.2.4 Schreib-Erleben und der Anreiz zu schreiben

Einführend können an dieser Stelle jene Aussagen von I4, I9 und I14 genannt werden, welche das Schreibprojekt, an dem sie gerade arbeiten, und die damit verbundenen Aktivitäten als Tätigkeiten betrachten, die eben eigenständig getan werden *müssen* – „[k]ontrolliert ja prinzipiell außer mir keiner [MM: Mhm]. Also krieg ja nirgendwo n Fleißbienenchen [lacht]. Ja, die Zeiten sind halt rum. Oder irgendwo ne Tüte Gummibärchen, aber äh schon, man selbst mit dem Gedanken halt, basically, ‚Es ist n Job‘, ne“ (Interview 14: Absatz 37). Auch I4 drückt es auf ähnliche Art und Weise aus: „Ja, muss halt, ne [lacht] [MM lacht]. Äh, klar, das-, Masterarbeit [...] ist wie Arbeiten quasi, das ist ja mein mein Job aktuell, ich sag mal mein Haupt-Job (...) ähm und der muss halt erledigt werden, ne“ (Interview 4: Absatz 35). Auch I9 begründet die Motivation und deren Aufrechterhaltung im Rahmen ihrer Masterarbeit damit, dass dieses Schreibprojekt für sie einen Job darstellt:

„Also das [MM: Ja?] ja, kommt drauf an also, je nach der Situation, aber es ist schon so, dass ich bei ähm in Bezug auf ner Masterarbeit motiviert sein sehe ich, das schreiben zu wollen und zu schreiben und da auch nicht mir jeden Morgen denke: ‚Boah gar keinen Bock‘, äh, sondern, ich geh da jetzt hin und schreib das, weil das mach ich jetzt einfach so, [MM: Mhm] das ist jetzt mein Job für die nächsten sechs Monate.“ (Interview 9: Absatz 43)

Davon lassen sich zunächst weitere Quellen von Anreizen beziehungsweise von Motivation ableiten, die sich außerhalb der schreibenden Person befinden.

Motivation von außen

Zunächst nennt I15 in diesem Zusammenhang den spezifischen Grund, ihre Betreuungsperson nicht damit enttäuschen zu wollen, indem sie für die Bearbeitung ihres Schreibprojektes zu lange braucht (vgl. Interview 15: Absatz 67). In eine ähnliche Richtung geht auch die Motivation, die I9 daraus zieht, dass ihre Masterarbeit in ein größeres Projekt ihrer Betreuungsperson eingebunden ist (vgl. Interview 9: Absatz 37, 39). Unter anderem stellt dies für sie das Warum ihrer Schreibhandlung dar: „[D]ann muss ich mir wieder vor Augen führen, wieso ich das Ganze mach und ähm immer nen Grund brauche, so“ (Interview 9: Absatz 79). Bezüglich des Projektes ihrer Betreuungsperson führt sie diesen Aspekt weiter aus:

„Dass ähm ich da jetzt zum Beispiel bei der Arbeit, die ich jetzt schreibe, weil die braucht [mein Professor/meine Professorin] für [seine/ihre] eigene Arbeit, dass mich das n bisschen mehr motiviert, weil ich weiß, das wird gebraucht und das braucht dann auch jemand zum Arbeiten und [der/die] hat da auch n Vorteil davon [MM: Mhm]. Und [der/die] kann damit besser arbeiten, wenn es gut ist. Und ähm deswegen motiviert mich das schon [...].“ (Interview 9: Absatz 39)

I9 beschreibt außerdem ihren Wunsch, in dem Bereich, den sie studiert, arbeiten zu wollen und begründet damit auch für sich, warum sie ihre Masterarbeit schreibt (vgl. Interview 9: Absatz 3). Auch I4 bezieht sich in seinen Ausführungen darauf, dass ihm die Arbeit an seinem Schreibprojekt „für die Zukunft was bringt“ (Interview 4: Absatz 37; vgl. auch Interview 4: Absatz 39, 67) und I17 will durch seine wissenschaftlichen Arbeiten hauptsächlich sein Studium abschließen (vgl. Interview 17: Absatz 11). Eine weitere Grundlage für Motivation beziehungsweise Anreize zum Schreiben sehen I6, I7 und I17 in Belohnungen (vgl. Interview 6: Absatz 139; Interview 7: Absatz 43; Interview 17: Absatz 21). I17 benötigt dementsprechend zum Arbeiten „Motivation auch wieder aufzuhören, ähm n gutes Essen, [...] was Schönes, äh guten Kaffee, irgendwie so auch [...] n schönes Ziel auch fürs Abend vielleicht, dass man sich [MM: Ja] dann äh, dass man sich belohnen äh kann irgendwie“ (Interview 17: Absatz 21). I7 beschreibt in diesem Zusammenhang, dass er nach einem unproduktiven Tag im Rahmen der Arbeit an seinem Schreibprojekt das Gefühl hat, sich nicht mit angenehmeren Tätigkeiten belohnen zu dürfen (vgl. Interview 7: Absatz 43). In Zusammenhang damit lassen sich nach getaner Arbeit – sowohl in Form von Zwischentappen als auch in Form einer Abgabe des Schreibprojektes – Gefühle wie Stolz, Zufriedenheit und das Empfinden von Freiheit und

Befriedigung bringen, welche einige befragte Personen als Antrieb für ihr Schreib-Handeln nennen (vgl. Interview 1: Absatz 35, 37; Interview 2: Absatz 41; Interview 7: Absatz 43; Interview 8: Absatz 51, 73; Interview 12: Absatz 27; Interview 13: Absatz 22; Interview 6: Absatz 3). Für I1 ist das, was ihn zum Arbeiten an seinen Schreibprojekten motiviert,

„so das Gefühl, was ich dann danach hab tatsächlich, also das Gefühl, was ich dann hab, wenn ich mich hingesezt hab, wenn ich das gemacht hab, äh, was ich machen wollte oder (...) was ich mir vorgenommen hab oder vielleicht sogar n bisschen mehr ähm einfach dieses [sic] [...] Zufriedenheit, was getan zu haben.“ (Interview 1: Absatz 35)

Ferner berichten einige interviewte Personen davon, dass sich die Anwesenheit anderer arbeitender Menschen positiv auf ihren Antrieb zur Arbeit an ihren Schreibprojekten auswirkt. Dies kann sich demnach etwa auf die Atmosphäre in der Bibliothek beziehen, in der gemeinschaftlich konzentriert an den jeweiligen Projekten gearbeitet wird (vgl. Interview 1: Absatz 31; Interview 7: Absatz 35; Interview 9: Absatz 47, 103; Interview 14: Absatz 33). I14 beschreibt dies folgendermaßen, wenn sie sagt:

„[U]nd da ist die Uni schon [...] schöner und natürlich siehst du halt viele andere, die auch am Arbeiten sind, das spornt natürlich an, also mich (...) spornt es eher an, zu sagen: ‚Okay, du machst jetzt noch keine Pause, da sitzen noch alle.‘ [MM [lacht] Mhm] So n bisschen schon der Gruppenzwang [...].“ (Interview 14: Absatz 33)

Diese „soziale Kontrolle“ (Interview 6: Absatz 49) kann sich auch bei Treffen mit anderen Schreibenden beispielsweise im Rahmen einer autonomen Schreibgruppe positiv auf die Motivation auswirken (vgl. Interview 6: Absatz 41). In diesem Zusammenhang beschreibt auch I15 die Rolle von äußeren Einflüssen in Form von Erfolgsberichten anderer Menschen:

„Aber einfach irgendwie zu hören von jemandem so: ‚Ja, ich hab das und das gemacht, dann hab ich das und das nachgesehen und dann hab ich mir überlegt, da schreib ich das dazu so‘ das, also allein schon das zu hören, glaub ich, motiviert mich dann auch manchmal n bisschen. [MM: Ja? Cool] Dass es ja bei mir auch so gehen könnte [lacht].“ (Interview 15: Absatz 39)

Des Weiteren sind schließlich Drucksituationen beziehungsweise von außen vorgegebene Deadlines von Bedeutung für die Motivation von außen. Anders als von I5, die Druck als kontraproduktiv für die Arbeit an ihren Schreibprojekten wahrnimmt (vgl. Interview 5: Absatz 33), wird dieser von einigen anderen befragten Personen als hilfreich empfunden (vgl. Interview 7: Absatz 35, 39; Interview 8: Absatz 63; Interview 9: Absatz 79; Interview 11: Absatz 25; Interview 16: Absatz 17; Interview 17: Absatz 23). I16 drückt dies folgendermaßen aus:

„Was mir was mir hilft, ist, Druck zu haben [lacht]. Also, wenn man weiß, es geht dem Ende entgegen, man hat so n bisschen n Druck, dann kann ich mich auch überwinden und einfach wieder so: ‚Ok, wie geht's jetzt weiter? So. Nächster Punkt‘. Ähm mich halt immer so über diesen Schweinehund hinwegzusetzen und dann geht's schon immer wieder weiter, also (...) es ist jetzt keine Methode, aber ich weiß halt (...) da flutschts dann besser [...].“ (Interview 16: Absatz 17)

Und auch I11 beschreibt, dass es ihr leichter fällt, sich „aufzuraffen“, wenn sie Zeitdruck hat – dadurch bekommt sie die Motivation, „nich irgendwie aufm (...) Platz [zu; M.M.] treten und [...] [zu; M.M.] jammern, dass es alles so nervig ist [lacht]“ (Interview 11: Absatz 25). In diesen Zusammenhang gehört auch eine, von außen gesetzte, Deadline beziehungsweise ein Abgabetermin für ein Schreibprojekt, welche I2, I6, I7, I9 und I11 als motivierend betrachten (vgl. Interview 2: Absatz 55; Interview 6: Absatz 39, 41, 43; Interview 7: Absatz 37; Interview 8: Absatz 39, 41; Interview 9: Absatz 15; Interview 11: Absatz 35). I7 beschreibt eine Art positiven Getrieben-Seins (vgl. Interview 7: Absatz 39) im Sinne eines „Ich-muss-etwas-Schaffen“-Druckes (Interview 7: Absatz 37). Eine zentrale Rolle spielt dabei I8 zufolge auch die Note für das abgeschlossene Schreibprojekt (vgl. Interview 8: Absatz 19). In Bezug auf eines ihrer früheren Schreibprojekte beschreibt I9:

„Ich musst es ja machen [lacht]. Ähm, also viel hat glaub ich auch tatsächlich am Ende geholfen (...) n dann nen Abgabetermin zu haben (...). Dass du weißt: ‚Ok, da ist jetzt mein Termin, den muss ich halt jetzt einhalten und das muss ich jetzt auch machen‘ [MM: Mhm] und das war glaub ich der motivierendste Faktor.“ (Interview 9: Absatz 15)

Eine interessante Bemerkung macht in diesem Zusammenhang I17, wenn er für sich eine Motivation von außen und damit die Abgabe des Schreibprojektes als *Müssen* definiert und dies in Verbindung mit einer inneren Motivation, im Sinne von *Lust haben* setzt:

„Motiviert äh wär für mich, würd ich mit äh Lust äh zu schreiben ähm gleichsetzen [MM: Mhm], also ähm (...) ah, wo's jetzt weiß ich gar- ja, is schwierig mit einem Wort, also einersei-, ja so ganz, rein intuitiv Lust zu schreiben, andererseits natürlich auch Motivation auch n Ende in Sicht zu haben, also zu müssen, sozusagen. [MM: Mhm] Also äh [MM: Witzig, ne?] es ist interessant, so ne Gratwanderung zwischen Freiwilligem, Lust dazu, aber auch Müssen und die diese zwei Sachen treffen sich dann in der Mitte und [...] würden dann für mich Motivation ausmachen.“ (Interview 17: Absatz 25)

Motivation kann dabei, laut der Definition von I17, als Mischung von „Lust und Zwang“ (vgl. Interview 17: Absatz 17) gesehen werden. Dies scheint ein geeigneter Ausgangspunkt für die

von den befragten Personen beschriebenen Quellen von innerer Motivation zu sein, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen.

Motivation von innen

Im Rahmen der Motivation aus der schreibenden Person heraus kann dementsprechend zunächst die Beschreibung einer gewissen Lust, am Schreibprojekt zu arbeiten, gesehen werden, wie I9, I13 und I16 es ausdrücken (vgl. Interview 9: Absatz 13; Interview 13: Absatz 36; Interview 16: Absatz 7). I6 beschreibt in diesem Zusammenhang eine „professionelle Lust“ (Interview 6: Absatz 69), die sie in Verbindung bringt mit der Beschreibung „eher so weg von diesem Gefühl: ‚Ich muss das jetzt machen‘ hin zu dem Gefühl: ‚Ich möchte das gerne machen‘“ (Interview 6: Absatz 69). Auch I14 spricht davon, wenn sie meint, „[d]ass man das nicht schreibt, weil man's schreiben muss, sondern weil man's schreiben wollte“¹¹³ (Interview 14: Absatz 63) – dies bringt sie in Verbindung mit dem Ausdruck „Bock haben“ auf das Schreibprojekt, ein Ausdruck, der auch von einigen anderen interviewten Personen genannt wird (vgl. Interview 4: Absatz 29; Interview 6: Absatz 65; Interview 12: Absatz 25; Interview 16: Absatz 31). I4 spricht dabei explizit von intrinsischer Motivation und verbindet diese mit Spaß am Schreib-Handeln (vgl. Interview 4: Absatz 29, 35, 37, 39). Der Fokus liegt dabei also auf dem Schreiben-Wollen (vgl. Interview 9: Absatz 43) und darauf, sich nicht selbst dazu zwingen zu müssen (vgl. Interview 15: Absatz 63). I15 knüpft daran an, wenn sie von einer „Eigenmotivation“ (Interview 15: Absatz 67) spricht, die sie veranlasst, aus eigenem Antrieb an ihrem Schreibprojekt zu arbeiten, „nich nur, weil ich muss“ (Interview 15: Absatz 67). Dieser „Drang, was zu machen“, speist sich aus dem Interesse für ein im Rahmen eines Schreibprojektes zu bearbeitendes Thema (vgl. Interview 15: Absatz 69). I11 verwendet in diesem Zusammenhang das Wort „Drive“ (Interview 11: Absatz 3), wenn sie „wirklich was packt“ (Interview 11: Absatz 25).

Interesse für ein Thema ist auch für andere befragte Personen von großer Bedeutung beziehungsweise stellt eine Voraussetzung für positiv konnotiertes Arbeiten an einem Schreibprojekt dar (vgl. Interview 1: Absatz 3; Interview 3: Absatz 11; Interview 4: Absatz 3; Interview 7: Absatz 37; Interview 8: Absatz 19, 61; Interview 9: Absatz 13; Interview 10: Absatz 3; Interview 11: Absatz 29, 37; Interview 12: Absatz 25, 63; Interview 14: Absatz 3; Interview 15: Absatz 49, 69; Interview 16: Absatz 3). I7, I11 und I15 heben dabei die Rolle der

¹¹³ I14 zufolge wird diese Einstellung der schreibenden Person auch für die Leser*innen des Textes sichtbar (vgl. Interview 14: Absatz 63).

Aneignung von Wissen über ein Thema im Rahmen von dessen Bearbeitung hervor (vgl. Interview 7: Absatz 37; Interview 11: Absatz 37; Interview 15: Absatz 49); I4 genießt es, durch das wissenschaftliche Schreiben ein Experte für ein bestimmtes Themengebiet zu werden, welches seinen Interessen entspricht (vgl. Interview 4: Absatz 3). I14 betont, wie wichtig es für sie ist, dass sie sich ihr Thema ihren Interessen entsprechend selbst aussuchen kann (vgl. Interview 14: Absatz 3):

„Also bei mir ist es echt so: Ich find wissenschaftliches Schreiben an sich sehr ähm interessant und mir macht das auch Spaß, sofern es was ist, was man frei (...) aussuchen kann, also vor allen Dingen das Thema (...) was man dann sich selber aussuchen kann. Also ich bin jetzt zum Beispiel niemand, der gerne was vorgegeben hat.“ (Interview 14: Absatz 3)

Weitere Relevanz für die Motivation beim Schreiben hat dabei, einigen befragten Personen zufolge, die Idee, in der Arbeit am Schreibprojekt einen Sinn abseits der Note sehen zu können (vgl. Interview 4: Absatz 37; Interview 5: Absatz 27, 35; Interview 9: Absatz 35; Interview 12: Absatz 25). So erzählt etwa I5 davon, dass sie sich mit dem gesellschaftlich relevanten Thema ihres Schreibprojektes identifizieren kann und daraus ihre Motivation schöpft, sich weiter damit zu beschäftigen (vgl. Interview 5: Absatz 27), um auch andere darüber aufzuklären (vgl. Interview 5: Absatz 35). I12 reflektiert außerdem darüber, wie die Beschäftigung mit dem Thema ihres aktuellen Schreibprojektes sie wieder für ihre in Zukunft antizipierte Tätigkeit begeistert: „Also deswegen mach ich’s ja“ (Interview 12: Absatz 25).

Flow

In diesem Zusammenhang beschreiben einige befragte Personen das Erleben von Flow im Kontext des Schreib-Handelns und Schreib-Erlebens. So bringt I4 damit etwa ein kontinuierliches Voranschreiten im Schreibprozess in Verbindung, wenn er eine neue und passende Idee für sein Schreibprojekt bekommt, „die’s einem leichter macht, die die Arbeit besser macht“ (Interview 4: Absatz 29). Aus diesem „Gedanken-Flow“ (Interview 4: Absatz 29) entwickelt sich „wieder Lust, sich dranzusetzen, weil man merkt, okay, man erreicht seine Ziele, die man sich setzt“ (Interview 4: Absatz 73). I8 drückt dies in Bezug auf gelungenes Formulieren im Rahmen seines Schreibprojektes aus (vgl. Interview 8: Absatz 73). Dies schildert auch I2, wenn sie erzählt:

„[D]ann ist man schon angespornt, also (...) wenn’s dann wirklich so Tage sind, wo man ähm stetig vorankommt, dann ist man angespornt oder dann ist man so in der Sache drin und dann ähm (...) ja ich glaub, angespornt [MM: Mhm] trifft’s am besten, dass man eben weiter in diesem (...)

Flow, sag ich mal, weiter in dieser, ja Arbeit, dass man ähm so weiter macht, einfach.“ (Interview 2: Absatz 59)

Auch I7 beschreibt diesen merklichen Fortschritt bei der Arbeit am Schreibprojekt und verknüpft ihn mit einem „befreiende[n] Gefühl“ (Interview 7: Absatz 33). Zusätzlich äußert sie, dass sie in solchen Situationen, in denen sie Lust hat, an ihrem Schreibprojekt zu arbeiten, „so n bisschen halt Sachen drumherum“ (Interview 7: Absatz 33) vergisst. Auch für I10 vergeht die Zeit, „wenn’s läuft“ (Interview 10: Absatz 7) unmerklich und es ist keine Anstrengung vonnöten, die Arbeit aufrechtzuerhalten (vgl. Interview 10: Absatz 7). Ähnliches beschreibt auch I12 und merkt die Voraussetzung dafür an, zu wissen, „was ich zu tun hab“ (Interview 12: Absatz 3).

Auf etwas hinarbeiten

Motivation wird in den alltagssprachlichen Schilderungen der interviewten Personen des Weiteren mit der Idee in Verbindung gebracht, auf etwas hinzuarbeiten. Dies stellt in einigen Fällen das Ende des Studiums repräsentiert durch die Abgabe des jeweiligen Schreibprojektes dar, wie es I15 und I17 beschreiben (vgl. Interview 15: Absatz 69; Interview 17: Absatz 5, 25). Dabei spielt auch die Ausrichtung auf ein Ziel außerhalb des Schreibprozesses eine Rolle – so ist etwa bei I17 in Bezug auf sein Studium ein „Ende in Sicht“ (Interview 17: Absatz 21), was ihn antreibt. Auch innerhalb des Schreibprozesses sind selbst gesetzte Ziele für die befragten Personen von Bedeutung: So nennen I1, I4, I6 und I14 explizit und implizit (kleinschrittige) Ziele und deren Erreichen als Motivatoren für ihr Schreib-Handeln (vgl. Interview 1: Absatz 29; Interview 4: Absatz 41, 73; Interview 6: Absatz 51; Interview 14: Absatz 35; Interview 16: Absatz 5). I14 sagt in diesem Zusammenhang:

„Also ich muss schon (...) Ziele abstecken können, also zu sagen: ‚Okay, innerhalb von dem Tag will ich das erreichen‘, das ist jetzt nicht so, dass die Ziele unerreichbar sein sollten oder es schlimm ist, wenn man mal nen blöden Tag hatte und das erreicht man nicht, aber ähm wenn keine Ahnung, wenn vier Wochen gesetzt sind, dass man auch diese vier Wochen hat, egal, ob man zwischendrin drei Tage Husten hatte oder nicht, aber man sollte halt schon kucken, dass man in den vier Wochen das erreicht, was geht. [MM: Mhm] Oder halt sich immer Ziele absteckt, zu sagen: ‚Heute Einleitung bis zur Mittagspause zum Beispiel‘ und danach les ich die nochmal 20 Minuten, also so, ich bin da schon sehr Struktur (...) besessen vielleicht fast schon.“ (Interview 14: Absatz 35)

I2 spricht dabei von „inhaltliche[n] Meilensteinen“ (Interview 2: Absatz 57):

„[E]s ist dann schon so, dass ich mir so inhaltliche Meilensteine, sag ich mal, vornehm, dass ich sag: ‚An dem und dem Tag möchte ich so und so weit gekommen sein oder das geschafft haben.‘ Wenn ich das dann geschafft hab, dann hab ich das Gefühl, dass ich vorangekommen bin, dass ich ähm genau, das erreicht hab, was ich mir vorgenommen hab [...] ähm und (...) auf neue Gedanken oder neue äh Inhalte stößt, die einem jetzt so noch gar nicht im Sinn waren, dann find ich auch, dann fühl ich mich, als hätt ich jetzt was geschafft, als hätt ich irgendwas ähm Gutes zu meiner Arbeit beigetragen [MM: Mhm] (...) und ähm bin weitergekommen sozusagen.“ (Interview 2: Absatz 57)

Mit diesem Streben danach weiterzukommen, umschreiben auch andere befragte Personen ihre Motivation im Rahmen des Schreib-Handelns (vgl. Interview 2: Absatz 53, 55; Interview 4: Absatz 67; Interview 5: Absatz 43; Interview 6: Absatz 41; Interview 7: Absatz 33, 41; Interview 9: Absatz 81; Interview 11: Absatz 37; Interview 12: Absatz 17, 19, 63; Interview 13: Absatz 34, 36; Interview 16: Absatz 31). I14 erwähnt in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung von Motivation mit Produktivität:

„[A]lso bei mir ist Motivation schon ähm (...) einfach da auch produktiv zu sein (...) an was (...) nicht zu erreichen, aber was [...] zu schaffen und zu sagen: ‚Okay (...) ich hab jetzt was gearbeitet, ich hab was geschafft, ich war motiviert, ähm, ich bin damit sehr zufr- zufrieden‘ also so diese (...) ja, schon (...) schon so, würd ich's würd ich's beschreiben.“ (Interview 14: Absatz 41)

Dies kann sich auch auf kleine Schritte in Richtung Fertigstellen des Schreibprojekts und dann Ruhe vom Schreibprojekt zu haben (vgl. Interview 12: Absatz 25) beziehen:

„Ähm, also in der Regel bin ich relativ ehrgeizig, was das angeht, also ich bin dann nicht so jemand, der dann sagt: ‚Boah, das nervt mich jetzt, ich hab keinen Bock mehr‘ und dreh komplett durch und klapp den Laptop zu oder so. Zum Glück [lacht]. Also es kommt auf die Tagesform an, manchmal isses halt einfach so [MM lacht]. Meistens denk ich mir dann: ‚Ok, es bringt jetzt nichts, du musst diese Hausarbeit schreiben, du findest schon irgendwas. Les [sic] einfach und irgendwas kommt schon.‘ Dann (...) ja, also, blöd gesagt, ich mach halt einfach weiter, bis ich irgendwas hab, selbst wenn's das kleinste Ding ist, wo ich sag: ‚Ok, es hat mich n bisschen weitergebracht.‘ Also, ich brauch schon irgend- ich kann halt nicht leer da aus der Sache rausgehen [MM: Mhm]. Also ich wär nicht zufrieden quasi [...] mit meiner Leistung, wenn ich sag: ‚Ich hab jetzt vier Stunden gegoogelt und ich hab nichts‘. Deswegen würd ich mir zumindest nen Ordner am PC erstellen, wo ich irgendwelche Sachen speicher, die ich gefunden hab, die eventuell interessant sein könnten [...].“ (Interview 12: Absatz 17)

Daran schließt der Wunsch an, etwas „fertig [zu] machen“, den etwa I9 und I13 mit Motivation, am Schreibprojekt weiterzuarbeiten, gleichsetzen (vgl. Interview 9: Absatz 41; Interview 13:

Absatz 96). Dieses sich selbst Motivieren-Müssen charakterisiert I9 allerdings als schwierig (vgl. Interview 9: Absatz 19). Eine weitere Rolle spielt dabei die Überwindung von Herausforderungen und Problemen, die einen Motivationsschub gibt und damit die Energie, eine Aufgabe im Kontext des Schreibprojektes umzusetzen (vgl. Interview 4: Absatz 29, 31). Das beschreibt auch I9, wenn sie meint:

„Ähm, ja weil man dann das Gefühl hatte, man ist n Stück weitergekommen. Man hat da an dieser Lücke irgendwie zwei Tage gearbeitet und dachte sich, man kommt nicht vom Fleck und sitzt da immer noch dran, und dann hat man auf einmal diese eine Quelle gefunden und ähm ist jetzt dann so eine Seite weiter und hat einfach die Lücke halt gefüllt und kann mit nem neu-, neuen Punkt weitermachen.“ (Interview 9: Absatz 23)

I6 erwähnt weiters eine kontinuierliche Abwesenheit von Problemen als förderlich für die reibungslose Arbeit am Schreibprojekt (vgl. Interview 6: Absatz 141):

„Ich glaube, das hängt halt so n bisschen daran [sic] ab, wie intensiv man dann immer wieder weiterarbeitet [...] und wie das Arbeiten läuft. [MM: Ja] Weil wenn dann halt am Anfang es gut läuft, dann ist dieses Gefühl von so nem von so ner Lust, von so ner motivierten Lust, daran weiterzumachen natürlich viel länger da, wie (...) wenn man sich dann nicht damit beschäftigt und das wieder länger liegen lässt. Oder wenn man (...) relativ früh schon auf Probleme stößt, also nichts findet oder ja.“ (Interview 6: Absatz 141)

Dabei scheint auch eine gewisse Sicherheit im Schreib-Handeln relevant zu sein (vgl. Interview 11: Absatz 41; Interview 12: Absatz 5), wie sie bereits in Kapitel 7.2.2 erwähnt wurde. I5 beschreibt dementsprechend, dass sie, wenn sie „das Gefühl hat, dass es ähm schon irgendwie auf nem guten Weg is“ (Interview 5: Absatz 41), sich auch nach etwaigen längeren Schreib-Pausen „weniger stark motivieren muss, mich wieder ranzusetzen“ (Interview 5: Absatz 41).

Abwechslung / Ausgleich

Die allgemeine positive Auswirkung von Ausgleich beziehungsweise Pausen für die Motivation in Bezug auf das Schreib-Handeln wird von I15, I16 und I17 erwähnt (vgl. Interview 15: Absatz 31; Interview 16: Absatz 21, 23, 37; Interview 17: Absatz 21, 23). Für I16 haben Pausen etwa den Effekt einer neu gewonnenen Offenheit dem Schreibprojekt gegenüber – und damit die Aufhebung von Blockaden (vgl. Interview 16: Absatz 27).

Demotivation

Auch die Abwesenheit von Motivation oder Emotionen, die mit Motivation in Verbindung gebracht werden können, wird in den Interviews von den befragten Personen implizit oder explizit erwähnt. So beschreibt etwa I8, dass er allgemein keinen eigenen Antrieb dafür hat, wissenschaftlich zu schreiben (vgl. Interview 8: Absatz 67). I12 nennt in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten, mit dem Schreiben anzufangen, „weil ich mich ehrlich gesagt auch oft nicht aufraffen kann“ (Interview 12: Absatz 3) und I11 berichtet davon, keine Lust zu haben, wenn sie nicht genug geschlafen hat (vgl. Interview 11: Absatz 31). Ferner spricht I15 von einem inneren Widerstand, der sie daran hindert, mit Elan an ihrem Schreibprojekt zu arbeiten (vgl. Interview 15: Absatz 43) – sie erklärt dies an späterer Stelle mit ihren Selbstzweifeln (vgl. Interview 15: Absatz 67): „[D]as is manchmal so der Hindernispunkt, dass ich (...) also wenn's nich geht, dann isses eher wegen mir persönlich, dass ich mir denke so: ‚Oah, du bist so langsam und du schaffst heute eh nix‘ [MM: Mhm] [lacht]“ (Interview 15: Absatz 67).

Auf einer anderen Ebene wiederum schildert I11 eine eher negative allgemeine Einstellung dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber:

„Ich hab da eigentlich immer nicht wirklich viel Lust drauf, bis ich dann ein Thema gefunden hab, was mich dann einigermaßen interessiert, was ich dann auch cool find. Dann hab ich so bisschen Drive dahinter, dass ich da mehr mis- wissen möchte, ähm, aber ab irgend nem Zeitpunkt nervt's mich dann nur noch [lacht].“ (Interview 11: Absatz 3)

Auch an späterer Stelle beschreibt sie: „[G]egen Ende sinkt halt dann auch die Motivation [lacht]“ (Interview 11: Absatz 9). Sie führt dies weiter aus, wenn sie meint:

„Ähm, ich hab dann einfach keine Lust, also mich nervt das dann [lacht] einfach nur noch und ich möcht's einfach nur weghaben und möchte mich damit nicht mehr auseinandersetzen, weil irgendwann hab ich's dann so bis zum, also Geht-nicht-Mehr durchgekauft, äh gekaut oder ich dreh mich im Kreis (...) und hab irgendwie keine neuen Erkenntnisse oder Wow-Effekte mehr, wo ich sag: ‚Ok, das motiviert mich jetzt nochmal.‘“ (Interview 11: Absatz 11)

Außerdem beschreibt dies I16 an mehreren Stellen (vgl. Interview 16: Absatz 5, 7, 29, 33, 55) und bezieht sich dabei unter anderem auch darauf, dass er daran zweifelt, ob sein Studium überhaupt einen Mehrwert für seine berufliche Laufbahn hat (vgl. Interview 16: Absatz 29).

Ein weiterer Grund für Demotivation ist es I9 und I12 zufolge, wenn kein merklicher Fortschritt im Kontext des Schreibprojektes feststellbar ist (vgl. Interview 9: Absatz 81; Interview 12: Absatz 63). So beschreibt I9 etwa:

„[U]nd wenn man aber dann am Ende des Aben- am Ende des Tags feststellt: ‚Ok, alles, was ich rausgesucht hab, hat mir eigentlich überhaupt nichts gebracht‘, dann is es sehr unmotivierend. [MM: Mhm] Und dann wird der Tag drauf, kommt drauf an, manchmal wird er dann besser, weil man sich dann denkt: ‚Jetzt aber heute‘, oder der Tag wird dann schlechter, weil man sich denkt: ‚Ach, nicht, bitte nicht schon wieder wie gestern.‘“ (Interview 9: Absatz 81)

I12 fasst dies noch einmal treffend zusammen, wenn sie sagt: „Dieses Auf-der-Stelle-stehen-Bleiben ist so, das Schlimmste eigentlich, wenn man [...] nicht vorankommt“ (Interview 12: Absatz 63). Schließlich führen auch Schwierigkeiten und sonstige Unterbrechungen im Rahmen des Schreibprojektes zu Demotivation und Frustration (vgl. Interview 4: Absatz 73; Interview 9: Absatz 11; Interview 12: Absatz 15; Interview 13: Absatz 6; Interview 14: Absatz 33). Von welchen Schwierigkeiten und Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben die befragten Personen im Rahmen der Interviewstudie berichten, wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

7.2.5 Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben

Einige der befragten Personen äußern sich dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber bereits im Allgemeinen negativ. Bevor in diesem Kapitel die konkreten Schwierigkeiten und Probleme, von welchen die befragten Personen im Rahmen der Interviews berichten, gesammelt werden, soll einigen dieser Stimmen Raum gegeben werden. So ist vor allem I8 dem wissenschaftlichen Schreiben generell sehr abgeneigt und er verbalisiert dies auch deutlich; er würde etwa nie „freiwillig was schreiben“ (Interview 8: Absatz 69) und möchte im Master sogar ein Fach studieren, in dem nicht mehr so viele Arbeiten verpflichtend zu schreiben sind (vgl. Interview 8: Absatz 63). Als Grund für seine Abneigung nennt I8, dass er sich für zu viele Dinge interessiere (vgl. Interview 8: Absatz 3, 7), jedoch für das Schreiben einfach „zu faul“ sei (vgl. Interview 8: Absatz 9, 51) – lieber rede er über Themen, als über sie zu schreiben (vgl. Interview 8: Absatz 3). Auch I16 schreibt nicht gerne wissenschaftlich, so meint er beispielweise zu Beginn des Interviews: „Ähm also ganz plakativ: Ich hasse es [lacht]. Oder was heißt-? Ist nicht so schlimm, aber es fällt mir ziemlich schwer“ (Interview 16: Absatz 3). Auch I6 und „wissenschaftliches Schreiben sind nicht die besten Freunde“ (Interview 6: Absatz 3), sodass sie, als sie sich zwischen einem Schreibprojekt und einem Praktikum entscheiden konnte, für

das Praktikum entschieden hat (vgl. Interview 6: Absatz 9). I11 hatte außerdem bereits in der Schule (vgl. Interview 11: Absatz 3) und im Rahmen ihrer Bachelorarbeit schlechte Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben gemacht und wollte „überhaupt gar [...] nicht erst irgendwie jemals ne Masterarbeit schreiben“ (Interview 11: Absatz 51).

Ein Grund dafür, dass I11 negative Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben gemacht hat, ist, dass sie sich während des gesamten Prozesses allein gelassen fühlte: „Erstmal (...) fühlt man sich irgendwie vollkommen alleine gelassen (...) und dass man da selber irgendwie klarkommen muss“ (Interview 11: Absatz 5). Sie führt dies noch einmal genauer aus, wenn sie beschreibt, dass sie von der Betreuung bei wissenschaftlichen Arbeiten, die sie bisher erlebt hat, enttäuscht war (vgl. Interview 11: Absatz 5) und noch nie zufriedenstellendes Feedback auf ihre Arbeiten bekommen hat (vgl. Interview 11: Absatz 57). Auch I9 spricht davon, dass sie sich mit der Methode der ‚Literature Review‘ auf sich „alleine gestellt“ (Interview 9: Absatz 5) fühlt. I8, I10 und I12 greifen dieses Auf-sich-allein-gestellt-Sein ebenfalls auf, verweisen allerdings darauf, dass sie dies beim wissenschaftlichen Schreiben als normal erachten (vgl. Interview 8: Absatz 177; Interview 10: Absatz 15; Interview 12: Absatz 39).

Neben den hohen Ansprüchen, welche Betreuungspersonen laut einigen der befragten Personen haben (vgl. Interview 2: Absatz 21; Interview 6: Absatz 5, 21; Interview 12: Absatz 51; Interview 16: Absatz 69), stellen die befragten Personen beim wissenschaftlichen Schreiben, eigenen Aussagen zufolge, auch hohe Ansprüche an sich selbst. Was I7 sich dadurch erklärt, dass die wissenschaftlichen Texte, welche im Zuge einer Literaturrecherche für eine wissenschaftliche Arbeit rezipiert werden, einschüchternd wirken können und das eigene wissenschaftliche Arbeiten ihnen gegenüber „banal“ wirkt (vgl. Interview 7: Absatz 15), kann mit den beiden Worten ‚Perfektionismus‘ und ‚Selbstkritik‘ zusammengefasst werden. So sprechen I6 und I16 explizit ihre Neigung zu Perfektionismus an (vgl. Interview 6: Absatz 21; Interview 16: Absatz 3). Auch I2 und I10 möchten ihre Arbeiten „so gut wie möglich“ (Interview 2: Absatz 21) machen beziehungsweise „recht [...] perfekt schreiben“ (Interview 10: Absatz 5). I10 bezieht sich dabei darauf, dass sie vor allem zu Beginn eines Schreibprojektes Schwierigkeiten damit hat, ihrem geschriebenen Rohtext nicht zu kritisch gegenüberzustehen (vgl. Interview 10: Absatz 5). Diese Schwierigkeit in Bezug auf Ansprüche an sich selbst beschreibt auch I6 (vgl. Interview 6: Absatz 21). Im Kontext ihrer eigenen Ideen ihre Schreibprojekte betreffend beschreibt I11 sich außerdem als „professionell drin äh, einfach superkritisch zu sein mit mir selbst“ (Interview 11: Absatz 65). I7 fragt sich im Rahmen seiner

Schreibprojekte regelmäßig, „ob man hätte mehr schaffen können oder [MM: Mhm] etwas Besseres [lacht]“ (Interview 7: Absatz 41) und I1 meint des Weiteren: „[A]lso ich fühl mich nie, als wär ich komplett fertig mit nem- mit dem Thema oder ner Arbeit. Ich fühl mich immer: ‚Da könnte man noch was machen, das könnte noch besser sein, das könnte noch tiefer gehen, das könnte noch-, [MM: Mhm] und so weiter und so fort, ja“ (Interview 1: Absatz 15). Diese Problematik beschreibt auch I15:

„[W]eil ich mir dann immer denke so: ‚Oah, ich will das aber (...) besser machen und ich will irgendwie alles (...) gut machen und für alles ne Begründung haben, was ich mache und was ich schreibe‘ [lacht] [MM: Mhm], ich mir dann denk: ‚Wenn ich das jetzt alles begründe, dann keine Ahnung (...) kann ich bis ins Unendliche ausführen, warum ich was wie denke‘ [lacht].“ (Interview 15: Absatz 21)

Dies erklärt sie damit, dass sie, je weiter fortgeschritten sie im Studium ist, den Anspruch an sich selbst als umso höher bewertet (vgl. Interview 15: Absatz 31), was auch noch einmal deutlich wird, wenn sie meint:

„Je älter, dass man wird, denkt man n bisschen mehr [lacht] drüber nach, glaub ich [MM lacht]. Beim Bachelor eher- manchmal frag ich mich dann auch selber so äh: ‚Warum konnt ich denn im Bachelor ne Hausarbeit in drei Wochen schreiben und jetzt nicht mehr?‘ [lacht] Also es sollte doch eigentlich eher schneller gehen als langsamer?“ (Interview 15: Absatz 29)

Diese hier beschriebenen Ansprüche können das wissenschaftliche Arbeiten „behindern“, wie I6 es ausdrückt (vgl. Interview 6: Absatz 19). Auch I1 beschreibt die Auswirkungen der an sich selbst gestellten Ansprüche, wenn er sagt: „[I]ch glaub, da verrenn ich mich dann immer so n bisschen“ (Interview 1: Absatz 11) und I11 belasten diese hohen Ansprüche ebenfalls (vgl. Interview 11: 51). In weiterer Folge können daraus Gefühle von Druck, Angst und Unsicherheit entstehen, die sich in den meisten Fällen negativ auf das Schreib-Handeln auswirken. Dies soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels genauer beleuchtet werden. Zuvor sollen jedoch die konkreten Probleme und Schwierigkeiten, welche die interviewten Personen im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens ansprechen, beschrieben werden.

Als eine allgemeine Schwierigkeit beim wissenschaftlichen Arbeiten nennen I6, I12 und I15 explizit die für sie unklaren Anforderungen, die ihre Schreibprojekte an sie stellen (vgl. Interview 6: Absatz 5; Interview 12: Absatz 5; Interview 15: Absatz 31). I6 beschreibt dabei etwa die Probleme, die sie mit Vorgaben beim wissenschaftlichen Schreiben hat, die „superweit“ sind (vgl. Interview 6: Absatz 5), und I12 beschreibt, wie schwierig es ist, mit

Arbeiten in unbekannten Fachgebieten und deren Anforderungen zurechtzukommen (vgl. Interview 12: Absatz 55). I15 fasst die Schwierigkeit, mit der sie zum Zeitpunkt des Interviews am meisten zu kämpfen hat, zusammen: „Also, ich weiß nich, das ist auch immer so ne Sache, wo ich mir grad unsicher bin, so, was is überhaupt, ne, der Anspruch jetzt von dieser Hausarbeit?“ (Interview 15: Absatz 31).

Weitere Schwierigkeiten, die in den Interviews oft beschrieben wurden, beziehen sich auf das Thema einer zu schreibenden wissenschaftlichen Arbeit und/oder die dazugehörige Fragestellung. So kann es schwierig sein, sich für ein Thema für eine wissenschaftliche Arbeit zu entscheiden und dieses dem Umfang der Arbeit entsprechend genauer einzugrenzen, falls dieses nicht in irgendeiner Weise von der Betreuungsperson vorgegeben wird (vgl. Interview 8: Absatz 5, 21, 33, 255; Interview 10: Absatz 35; Interview 14: Absatz 11). Außerdem kann ein Thema zu Beginn des Arbeitsprozesses noch recht unübersichtlich wirken (vgl. Interview 7: Absatz 3; Interview 15: Absatz 69). Aus diesem Grund hat I8 sich an sein Thema „nicht so ganz rangetraut [...], weil der Kontext so gigantisch is“ (vgl. Interview 8: Absatz 45) und auch I15 wird dadurch gehindert, effizient an ihrem Schreibprojekt zu arbeiten (vgl. Interview 15: Absatz 69). In diesem Zusammenhang wird auch die Schwierigkeit erwähnt, eine geeignete Forschungsfrage zu finden und zu formulieren (vgl. Interview 10: Absatz 35, 107). I5 fasst dies mit der folgenden Aussage zusammen:

„[I]ch find, eins [sic] der größten Schwierigkeiten is tatsächlich, sich die Fragestellung auszudenken (...) äh (...) das find ich sehr schwer immer, [...] weil ich vielleicht schon Interesse an dem Thema hab (...) auch schon das konkret eingegrenzt, aber dann irgendwie ne Fragestellung daraus zu entwickeln, die jetzt (...) keine dreißig Wörter umfasst, aber trotzdem irgendwie (...) ja, das (...) gut aufn Punkt bringt, was man halt einfach interessant findet, das find ich äh sehr schwer. Ähm (...) vielleicht sogar ja am schwersten, find ich für mich immer von dem ganzen Prozess her.“ (Interview 5: Absatz 11)

Des Weiteren ergeben sich für die interviewten Personen auch im Umgang mit den für eine Arbeit notwendigen Quellen und Materialien Schwierigkeiten. So erweist sich Literaturrecherche etwa für I3 und I11 allgemein als schwierig (vgl. Interview 3: Absatz 107; Interview 11: Absatz 7) und auch I4 rezipiert nur ungern Quellen (vgl. Interview 4: Absatz 27). I6 empfindet die Recherche mit Datenbanken als Herausforderung (vgl. Interview 6: Absatz 27). I2, I4 und I13 nennen außerdem die Schwierigkeit, die richtigen Quellen für ein bestimmtes Thema zu finden und deren Qualität richtig einzuschätzen (vgl. Interview 2: Absatz 15; Interview 4: Absatz 7, 11; Interview 13: Absatz 4). In diesem Zusammenhang kann die

Schwierigkeit genannt werden, Relevantes von Irrelevantem in Bezug auf die zu schreibende Arbeit und das jeweilige Thema zu unterscheiden: Dies erwähnen I2 (vgl. Interview 2: Absatz 13), I4 (vgl. Interview 4: Absatz 11), I7 (vgl. Interview 7: Absatz 23), I13 (vgl. Interview 13: Absatz 4) und I17 (vgl. Interview 17: Absatz 3).

Zusätzlich kann es schwierig sein, die Menge an gefundenem Material zu ordnen (vgl. Interview 5: Absatz 9) und den Überblick zu bewahren (vgl. Interview 7: Absatz 19; Interview 12: Absatz 15; Interview 15: Absatz 11; Interview 16: Absatz 15). I7 und I15 verlieren sich manchmal etwa regelrecht in der Literatur (vgl. Interview 7: Absatz 19; Interview 15: Absatz 11). I5 und I7 nennen außerdem die Schwierigkeit, manche wissenschaftlichen Texte zu verstehen und nachzuvollziehen (vgl. Interview 5: Absatz 9; Interview 7: Absatz 15). Ein weiterer Aspekt, der manchen interviewten Personen beim wissenschaftlichen Schreiben schwerfällt, ist das Zitieren beziehungsweise das Paraphrasieren von gelesenen Texten (vgl. Interview 6: Absatz 21, 23; Interview 9: Absatz 9; Interview 13: Absatz 4; Interview 15: Absatz 13; Interview 16: Absatz 3, 11).

Eine weitere Schwierigkeit, die die befragten Personen nennen, ist die Zeiteinteilung im Rahmen des Schreibprojektes (vgl. etwa Interview 1: Absatz 17). So berichtet I9 beispielweise davon, dass bezüglich des Faktors Zeit ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung vonnöten ist, um die Arbeit an einem Schreibprojekt adäquat zu planen (vgl. Interview 9: Absatz 19). I1, I6, I8 und I12 sprechen in diesem Rahmen davon, dass sie die Arbeit an ihren Schreibprojekten aufschieben, was sich sowohl negativ auf die Arbeitsweise als auch auf den fertigen Text auswirken kann (vgl. Interview 1: Absatz 7, 21; Interview 6: Absatz 5, 73; Interview 8: Absatz 37; Interview 12: Absatz 15). I1 fasst dies zusammen, wenn er zunächst sagt:

„Wann ich kein gutes Verhältnis zum wissenschaftlichen Schreiben habe, ist, wenn ich Zeitdruck habe [...] äh, weil ich mich dann immer fühle, als könnte ich nicht das in dem Ausmaß machen, wie ich das denn gerne wollte oder gerne hätte und äh da tendier ich dann dazu, alles sehr oberflächlich zu machen.“ (Interview 1: Absatz 7)

An späterer Stelle fügt er noch hinzu:

„Ähm (...) um mich dann tatsächlich mit der Arbeit nochmal auseinanderzusetzen, nachdem ich sie geschrieben hab, (...) äh da fehlt mir halt dann meistens die Zeit äh, weil ich Dinge gerne auf den letzten Drücker mache und dann ist da halt einfach nicht mehr die Zeit dazu, sich damit auseinanderzusetzen und dann bleibt das halt alles so stehen (...) ähm (...) ich glaub, ich sollte

einfach an meinem Zeitmanagement arbeiten, das wär glaub ich [lacht] ganz praktisch [lacht].“
(Interview 1: Absatz 21)

Im Zusammenhang damit steht die Schwierigkeit, mit dem Schreibprojekt beziehungsweise mit dem Arbeiten und Schreiben zu beginnen: „[P]raktisch äh Anfangsschwierigkeiten, also, dass ich mir vornehme, ich mach was und dann sitz ich halt davor und kuck n bisschen rum, aber so wirklich anfangen tu ich dann nich. [MM: Mhm]. Also [...] praktisch der Einstieg ins Schreiben äh ins Arbeiten is schwierig, find ich“ (Interview 1: Absatz 17). Auch I12 kann sich „oft nicht aufraffen“ und findet es „schrecklich“, „den Anfang zu finden“ (Interview 12: Absatz 3). I15 erklärt, dass ihr größtes Problem zum Zeitpunkt des Interviews ist, „dass ich da so (...) keine Ahnung, einfach irgendwie so innerlich so n so n Widerstand habe, was zu machen [lacht]“ (Interview 15: Absatz 43). Die Ursachen für diese Hindernisse für das Schreib-Handeln sehen einige Interviewte darin, dass das wissenschaftliche Arbeiten so viele Tätigkeiten umfasst, die zu organisieren herausfordernd sein kann (vgl. Interview 6: Absatz 171; Interview 10: Absatz 5; Interview 13: Absatz 6). I3 beschreibt dies folgendermaßen: „[W]eil ich find das grade am Anfang schwierig so, wo steige ich jetzt ein, und man hat so viele Sachen, Literaturrecherche, Gliederung aufstellen und dann irgendwie, wie beginne ich denn jetzt wirklich zu schreiben“ (Interview 3: Absatz 67). Außerdem ist es eine Herausforderung, kontinuierlich am Schreibprojekt zu arbeiten (vgl. Interview 5: Absatz 43; Interview 11: Absatz 9) und „am Ball zu bleiben“ (Interview 6: Absatz 31).

Den befragten Personen zufolge ist eine weitere Schwierigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben, eine Struktur für die im Schreibprojekt zu repräsentierenden Inhalte zu finden und diese aufrechtzuerhalten – dies berichten fast alle der Interviewten (vgl. Interview 2: Absatz 13; Interview 4: Absatz 11; Interview 5: Absatz 43; Interview 8: Absatz 27, 31, 129; Interview 10: Absatz 3; Interview 12: Absatz 13; Interview 13: Absatz 4; Interview 15: Absatz 9, 23; Interview 16: Absatz 17; Interview 17: Absatz 3, 19).

Eine weitere Quelle von Schwierigkeiten ist der Schreibstil, der im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten von Studierenden erwartet wird (vgl. Interview 4: Absatz 7; Interview 5: Absatz 3). Zusätzlich wird das schriftliche Formulieren von Gedanken und Ideen als schwierig beschrieben (vgl. Interview 7: Absatz 23; Interview 11: Absatz 7; Interview 12: Absatz 13). I7 beschreibt dies als die

„klassische Schwierigkeit des Man-hat's-im-Kopf, man weiß ungefähr, was man sagen möchte (...) und dann eben der der Schritt, das dann auch verbal so auszuformulieren (...) ahm, das, das

ist ne sehr große Schwierigkeit und ich würde sagen, das ist auch (...) eine der der größten Schwierigkeiten beim Schreiben.“ (Interview 7: Absatz 23)

Damit einher geht schließlich die Schwierigkeit, eigene Texte adäquat zu evaluieren beziehungsweise zu bewerten – I1 und I6 sind dabei beispielsweise oft zu streng mit sich selbst und löschen Sätze, die sie gerade erst geschrieben haben, gleich wieder (vgl. Interview 1: Absatz 17; Interview 6: Absatz 21). I1 beschreibt zusätzlich das Gegenteil davon, wenn er sagt: „Und [MM: Ja?] ähm dann, wenn ich dann mal was aufm Blatt hab, (...) ähm (...) das (...) kritisch zu beurteilen und nicht entweder äh gleich wieder zu löschen oder einfach so stehen zu lassen und nicht mehr draufzuschauen. Äh, das ist auch schwierig für mich“ (Interview 1: Absatz 17). Auch I5 fällt es schwer, einen „Schritt zurückzutreten“ und die eigene Arbeit kritisch zu betrachten:

„[J]a und dann gegen Ende hin, wenn man das sozusagen schon so alles geschrieben hat, vielleicht auch irgendwie schon mehrmals durchgelesen hat und überarbeitet hat, (...) ähm (...) wie so von außen draufzुकucken, aber ich mein, deshalb kann ma ja auch nochmal andere Leute drüberlesen lassen. Ähm, aber dann echt so bestimmte Formulierungen oder irgendwelche Logiken, die für einen selber im Kopf voll Sinn machen, weil man in dem Ganzen drin is und vielleicht auch schon weiß, was danach kommt ähm im nächsten Absatz, aber ähm eigentlich gar nicht so viel Sinn machen, [MM: Mhm] äh, das find ich dann auch immer is schwer, so, [MM: Ja] da so n Schritt zurückzutreten.“ (Interview 5: Absatz 11)

Aus den hier beschriebenen Problemen können Unsicherheit, Druck und Angst entstehen. Unsicherheit¹¹⁴ wird häufig in Bezug auf die Erwartungen ausgedrückt, die an das jeweilige Schreibprojekt geknüpft sind (vgl. Interview 6: Absatz 145; Interview 12: Absatz 5; Interview 15: Absatz 87). I6 beschreibt dies genauer, wenn sie sagt:

„Ich bin halt unsicher so [MM: Mhm], also ich will immer gerne, dass (...) dass das halt richtig is (...) und bin mir unsicher, dass, wenn ich jetzt für mich selber mache, das nicht richtig is [MM: Mhm]. Also deswegen denk ich so, wenn ich so weiß: ‚Ok, (...) das und das (...)‘ und wenn man wie so ne Liste hat, die man abhaken kann und, ich mein, nur weil zum Beispiel da steht, in der Introduction sollen die und die Punkte drinne sein, heißt es ja nicht, dass alle Punkte drinne sind, so, aber dass ich so weiß: ‚Ok, ich habe ungefähr (...) die und die Punkte drinne, also wird das schon gut sein.‘ [MM: Mhm ja] Also ich denke, es hat viel mit diesen (...) dieser eigenen Unsicherheit zu tun, äh Schreiben war noch nie so mein Ding [lacht].“ (Interview 6: Absatz 11)

¹¹⁴ Diese Unsicherheit wird in Bezug auf die Beweggründe, um in die Schreibberatung zu kommen, im Detail noch einmal in Kapitel 7.5.2 beschrieben.

Diese im letzten Satz dieses Zitats ausgedrückte Unsicherheit dem Können beim eigenen Schreiben gegenüber erwähnt auch I2 in dem Sinne, „dass man das dann eben immer hinterfragt und ähm, [...], dass man das dann in Frage stellt, ob das logisch is, ob das nachvollziehbar is, ob das einfach so passt, [...] wie man das macht“ (Interview 2: Absatz 71).

Als einen weiteren Aspekt nennen einige interviewte Personen, dass sie sich vom wissenschaftlichen Schreiben und/oder von den Schwierigkeiten, die damit für sie einhergehen, unter Druck gesetzt fühlen (vgl. Interview 2: Absatz 11; Interview 9: Absatz 5, 39; Interview 12: Absatz 55). I9 beschreibt dabei etwa beim wissenschaftlichen Schreiben den „dauernden Druck, dass du immer was machen musst, aber du wirst auch nie richtig fertig“ (Interview 9: Absatz 5). Dies begründet sie vor allem damit, dass ihre Masterarbeit im Rahmen eines Projektes ihrer Betreuungsperson entsteht und sie dadurch unter Druck steht, da sie einen guten Beitrag dazu leisten möchte (vgl. Interview 9: Absatz 39). I12 verknüpft den gefühlten Druck wiederum mit den für sie unklaren Erwartungen, die an ihre zu schreibende Hausarbeit gestellt werden (vgl. Interview 12: Absatz 55). Des Weiteren beschreibt I2 das Empfinden von Druck in Verbindung damit, kein Plagiat produzieren zu wollen (vgl. Interview 2: Absatz 11). In Bezug auf Plagiate gehen I6 (vgl. Interview 6: Absatz 23), I9 (vgl. Interview 9: Absatz 9), I12 (vgl. Interview 12: Absatz 9) und I13 (vgl. Interview 13: Absatz 4) einen Schritt weiter und sagen, Angst davor zu haben, „dass man was falsch macht“ (Interview 9: Absatz 11). Damit wird Angst als Reaktion auf die Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben auch aus den Aussagen einiger weiterer interviewter Personen sichtbar. I3 beschreibt dabei den allgemeinen Respekt davor, im Rahmen einer Hausarbeit 15 Seiten zu schreiben (vgl. Interview 3: Absatz 107) sowie Angst davor: „[W]as bei mir so diese Angst auslöst, ist so diese Ungewissheit und was genau mach ich und wohin soll's gehen“ (Interview 3: Absatz 89). Dies beschreibt auch I15, wenn sie sagt: „Ja, es is eher so diese (...) diese [...] Angst davor manchmal, dass einfach (...) zu viel is und zu groß das Thema und (...) man nich genau weiß so: ‚Oh, was soll ich jetzt draus machen?‘“ (Interview 15: Absatz 69). Auch I2 hat Angst davor, etwas Wichtiges im Rahmen ihrer Arbeit zu vergessen oder falsch zu machen (vgl. Interview 2: Absatz 19). I11 hat Angst davor, „dass trotzdem was schief geht oder dass irgendwas superschwer ist und ich überhaupt nicht durchsteig und dann eben wieder alleine dasteh, so, dass ich das alleine lösen soll und keine Ahnung hab wie und ja, davor hab ich Angst“ (Interview 11: Absatz 75). Auf einer Meta-Ebene schildert I15 außerdem die Angst davor, im Rahmen ihres Schreibprojektes keine Fortschritte zu machen:

„Also momentan (...) hängt's bei mir glaub ich auch hauptsächlich so (...) äh psychologisch einfach, dass ich Angst davor hab, glaub ich [lacht], mich da wirklich hinzusetzen und und das zu machen. Und manchmal steh ich auf und denk mir: ‚Ja, ich mach das heute‘ und (...) aber es klappt einfach irgendwie nicht [lacht], weil (...) keine Ahnung, wahrscheinlich, weil ich irgendwo unterbewusst so (...) Angst davor hab, dass ich irgendwie dann jetzt nich (...) genug schaffe, weil dann denk ich [MM: Mhm] manchmal isses in meinem Kopf so klar und denk mir: ‚Ja, das will ich irgendwie schreiben? Und die Ideen hab ich.‘ (...) Und dann hängst da halt doch irgendwie ne Stunde an: ‚Wie bau ich jetzt die zwei Zitate da rein?‘ [lacht] (...) und dann am Ende vom Tag denk ich mir so: ‚Ja scheiße, hast wieder nix geschafft heute‘ [lacht]. [MM: Mhm ja] Also so ne psychische Sache is, grade.“ (Interview 15: Absatz 25)

Sie beschreibt dies noch genauer, wenn sie sich auf ihre Selbstzweifel bezieht und auf ihre Angst davor, „dass es nicht gut genug wird, sondern dass einfach alles (...) viel zu lang dauert“ (Interview 15: Absatz 27). Dabei verweist sie auf ihre Gedanken, die sie sich selbst mit ihren Mitstudierenden vergleichen lassen: „Schon irgendwie Selbstzweifel so: ‚Ah, warum schaffen das andere so schnell und ich nich?‘ Ähm [MM: Mhm] ‚Was mach ich da irgendwie falsch?‘“ (Interview 15: Absatz 27). Aus einer zusätzlichen Perspektive beschreibt I15 außerdem die Angst vor ihrer Zukunft nach Abgabe der Masterarbeit und damit nach Abschluss ihres Studiums:

„[S]chon dieses so: ‚Ja, wenn die Masterarbeit, die Hausarbeit jetzt fertig is, dann (...) geht's an die Masterarbeit und dann (...) kannste kucken, was du mit deinem Leben machst‘ [lacht] [MM lacht] (...) Ähm ja genau. Also auf der einen Seite die Motivation jetzt auch mitm Studium fertig zu werden, (...) auf der anderen Seite ist natürlich auch wieder n bisschen Angst dabei so n (...) dann will man eigentlich doch nich, dass es zu Ende geht.“ (Interview 15: Absatz 69)

Diese hier beschriebenen Phänomene wirken sich zusammen mit den im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens auftretenden Problemen insgesamt negativ auf das Schreib-Handeln aus, wie einige interviewte Personen beschreiben.

Gemeinsam ist den negativen Auswirkungen dabei, dass sie sich auf eine Unterbrechung oder ein Stagnieren des Schreib-Handelns beziehen. So beschreiben einige der befragten Personen, dass Probleme und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben sie dazu bringen, das Schreiben aufzuschieben (vgl. etwa Interview 8: Absatz 37; Interview 13: Absatz 6, 8). I6 schildert als Auslöser, das Schreibprojekt immer weiter aufzuschieben, die für sie unklaren Ansprüche (vgl. Interview 6: Absatz 5) und, paradoxerweise, dass sie mit dem Schreibprojekt nicht vorankommt (vgl. Interview 6: Absatz 31, 73, 117). Aufgrund seiner Schwierigkeiten bei

der Eingrenzung des Themas für seine Arbeit, hat, I8 sich „halt wirklich an das Thema [Begriff] nich so ganz rangetraut“ (Interview 8: Absatz 45) und I3 sträubt sich aus Angst dagegen, „dann direkt anzufangen“ (Interview 3: Absatz 31). I7, I10 und I17 sprechen in diesem Zusammenhang von Blockaden beim Schreiben (vgl. Interview 7: Absatz 25; Interview 10: Absatz 3, 33; Interview 17: Absatz 5). I10 beschreibt dabei die Problematik, nicht zu wissen, wie sie fortfahren soll; als Resultat davon nennt sie eine Blockade (vgl. Interview 10: Absatz 3, 33, 105). Auch I17 schildert diese Situation und erwähnt in diesem Zusammenhang das Ergebnis eines erfolgreich gelösten Problems für das Schreib-Handeln:

„[S]obald ich aber an dem Punkt bin, wo ich nich mehr weiter weiß und nichts mache, aber nur nachdenke, ähm geht's mir schlecht. Also dann blockier ich so n kleines bisschen, [...] denk die ganze Zeit an diese Arbeit und äh de-: ‚Oh, wie mach ich das jetzt?‘ [MM: Mhm] und dann, wenn wieder dieser, wenn ein Problemfeld oder ein eine Unklarheit [...] übersprungen is oder oder gelöst is, dann äh geht's wieder weiter und wenn ich dann wieder im Fluss bin, dann is wieder schön sozusagen.“ (Interview 17: Absatz 5)

Außerdem fühlt I1 sich durch die hohen Ansprüche, die er im Rahmen seines Schreibprojektes an sich selbst stellt, in seinem Handeln „eingeschränkt“ (Interview 1: Absatz 11) und I6 fühlt sich durch die Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben „behindert“ (Interview 6: Absatz 19). I15 schildert des Weiteren, dass ihre Angst im Rahmen des Schreibprojektes sie am Schreib-Handeln hindert (vgl. Interview 15: Absatz 69). I7 fühlt sich durch Schwierigkeiten beim Verständnis von wissenschaftlichen Texten, die er für seine Schreibprojekte lesen muss, manchmal gebremst (vgl. Interview 7: Absatz 19) und das Schreiben von I16 gerät durch seine Probleme mit dem Zitieren ins Stocken (vgl. Interview 16: Absatz 13) beziehungsweise wird gestoppt (vgl. Interview 16: Absatz 15). Auch I6 empfindet Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben als hemmend für den Arbeitsprozess – „sie (...) verlangsamen ihn, oder sie [...] lähmen ihn manchmal, man muss sich da so durchkämpfen, es ist anstrengend (...) und ich find (...) ähm also (...) ich sag mal in Anführungsstrichen nimmt es manchmal auch die Freude am Schreiben“ (Interview 6: Absatz 25). Des Weiteren beschreibt I2 eine Verzögerung des Schreibflusses durch das Hinterfragen des eigenen Schreibens aufgrund von Unsicherheit (vgl. Interview 2: Absatz 71). Auch I12 bringt die Unsicherheit im Rahmen der Anforderungen beim Schreiben „so n bisschen raus“ (Interview 12: Absatz 5).

Daraus entstehen für I8 zum Zeitpunkt des Interviews Frustration (vgl. Interview 8: Absatz 29) und für I1 und I16 Stress (vgl. Interview 1: Absatz 19; Interview 16: Absatz 5) beim wissenschaftlichen Schreiben. Darüber hinaus führen ungelöste Probleme für I17 zu Belastung

im Zusammenhang mit seinem Schreibprojekt: „[A]ber wenn ich (...) n Problem hab und es is noch nich gelöst, (...) dann (...) findet sich, dann belastet mich das extrem, das Problem im Kopf, und ich kann nicht so schön äh ich setz mich nich mit nem positiven Gefühl an die Arbeit“ (Interview 17: Absatz 43). Schließlich beschreiben I4 (vgl. Interview 4: Absatz 73), I5 (vgl. Interview 5: Absatz 53), I9 (vgl. Interview 9: Absatz 11) und I12 (vgl. Interview 12: Absatz 15), dass Schwierigkeiten sich negativ auf ihre Motivation auswirken: I9 bezieht sich dabei im Speziellen auf die Angst davor, etwas falsch zu machen (vgl. Interview 9: Absatz 11) und I12 beschreibt, wie die Schwierigkeiten mit der Masse an Literatur sie demotivieren (vgl. Interview 12: Absatz 15).

Im nächsten Abschnitt werden die Strategien zusammengefasst, mit welchen die befragten Personen arbeiten, um den von ihnen beschriebenen Problemen und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben entgegenzutreten.

7.2.6 Lösungen für Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben, insbesondere Gespräche über das Schreiben

Für die Überwindung von Schwierigkeiten beim Schreiben bedienen sich die befragten Personen verschiedener Techniken und Hilfsmittel, so verwenden sie beispielsweise Mindmaps (vgl. Interview 8: Absatz 45; Interview 11: Absatz 23), ein Arbeitsjournal¹¹⁵ (vgl. Interview 17: Absatz 7; Interview 6: Absatz 129) oder die Pomodoro-Technik (vgl. Interview 1: Absatz 21). I4 und I13 orientieren sich zusätzlich gerne an anderen Arbeiten (vgl. Interview 4: Absatz 15; Interview 13: Absatz 24). I5 rezipiert mehr wissenschaftliche Texte zum Thema des Schreibprojektes, um neue Ideen zu bekommen (vgl. Interview 5: Absatz 15) und I11 versucht, weitere neue Texte zum Thema zu finden (vgl. Interview 11: Absatz 19).

Als eine weitere Hilfe bei Schwierigkeiten nennen die befragten Personen die Vorgangsweise, zunächst einen Rohtext zu schreiben (vgl. Interview 8: Absatz 41; Interview 15: Absatz 9; Interview 16: Absatz 19; Interview 6: Absatz 21) – I6 kennt diese Methode aus einem Workshop des Schreibzentrums (vgl. Interview 6: Absatz 21). I2 gibt außerdem an, ihre Texte nach dem Schreiben ein „paar Wochen ruhen“ zu lassen und danach „nochmal kritisch oder halt mit etwas Distanz drüber“ zu schauen (Interview 2: Absatz 23), um sichergehen zu können, dass sie alles richtig gemacht hat.

¹¹⁵ Dies kann eine beliebige Sammlung an Notizen und Ideen sein, die parallel zum Schreibprojekt geführt wird (vgl. etwa Esselborn-Krumbiegel 2017: 36).

I11 teilt sich außerdem den Arbeitstag ein (vgl. Interview 11: Absatz 9) und I6 setzt sich kleinschrittige Ziele für ihr Schreibprojekt (vgl. Interview 6: Absatz 51). In diesem Zusammenhang wird oft die Notwendigkeit genannt, Pausen zu machen beziehungsweise Abwechslung zuzulassen, um Schwierigkeiten im Rahmen des Schreibprojektes adäquat entgegenzutreten zu können (vgl. Interview 1: Absatz 23; Interview 7: Absatz 27; Interview 9: Absatz 29; Interview 11: Absatz 9, 19; Interview 15: Absatz 31).

Auch der Besuch der Schreibberatung wird des Öfteren als Ressource zur Lösung von Problemen genannt (vgl. Interview 4: Absatz 13, 89; Interview 5: Absatz 83; Interview 6: Absatz 21; Interview 9: Absatz 89, 104; Interview 12: Absatz 17). In diesem Zusammenhang nennen einige befragte Personen auch Austausch mit anderen Personen abseits der Schreibberatung als hilfreich bei der Überwindung von Schwierigkeiten (vgl. Interview 2: Absatz 25; Interview 5: Absatz 15; Interview 10: Absatz 15; Interview 15: Absatz 33; Interview 16: Absatz 17). Die befragten Personen sprechen so laut eigenen Aussagen über ihre Schreibprojekte mit Kommiliton*innen (vgl. etwa Interview 2: Absatz 29; Interview 6: Absatz 39), Freund*innen (vgl. etwa Interview 3: Absatz 27; Interview 4: Absatz 17), Mitbewohner*innen (vgl. Interview 1: Absatz 47, 51; Interview 7: Absatz 47), Partner*innen (vgl. Interview 12: 33, 69) Familienmitgliedern (zum Beispiel mit Eltern(-teilen) – vgl. Interview 1: Absatz 47; Interview 3: Absatz 27; Interview 11: Absatz 43; und Geschwistern – vgl. Interview 17: Absatz 31) und mit den sie betreuenden Personen (vgl. Interview 4: Absatz 15; Interview 7: Absatz 47; Interview 9: Absatz 29; Interview 11: Absatz 43). Besondere Beachtung verdient dabei die Tatsache, dass die befragten Personen aus unterschiedlichen Gründen sowohl Gespräche mit fachfremden Personen als auch mit Personen suchen, welche sich im Kontext des Schreibprojektes befinden. So sprechen I3, I6, I8, I9, I12 und I14 auf der einen Seite davon, gerne mit Menschen zu sprechen, die sich im Themenbereich, zu dem sie arbeiten, auskennen (vgl. Interview 14: Absatz 17) beziehungsweise sich in der gleichen Situation befinden wie sie (vgl. Interview 12: Absatz 33) oder die den Universitäts-Alltag und/oder die Kultur eines jeweiligen Faches kennen und dementsprechend nachvollziehen können (vgl. Interview 6: Absatz 53; Interview 12: Absatz 35; Interview 8: Absatz 77). I12 beschreibt dies folgendermaßen:

„Also, in der Regel mit den Leuten, die halt im selben Boot sitzen, also wenn jetzt Leute aus meinem Kurs dann halt auch in dem [...] Kurs da ne Hausarbeit schreiben müssen, weil ich dann einfach, wir uns gegenseitig absichern können, ob wir das überhaupt richtig machen und so,

beziehungsweise uns gegenseitig bisschen auf Ideen bringen können, weil wir halt beide ne Ahnung von dem Thema so haben.“ (Interview 12: Absatz 33)

Auch I6 spricht mit ihren Kommiliton*innen über die inhaltliche Seite ihrer Schreibprojekte (vgl. Interview 6: Absatz 143). I3 erwähnt außerdem, dass im Gespräch mit Freund*innen aus dem Universitätskontext ein höheres Maß an Verständnis und Empathie für Probleme beim Schreiben gegeben ist (vgl. Interview 6: Absatz 27). Sie fügt als weiteren Grund hinzu, warum sie mit ihren Freund*innen darüber spricht: „[A]lso bei [Freunden/Freundinnen] eigentlich eher, weil ich weiß, die sind in der gleichen Situation, die haben wahrscheinlich die ähnlichen Probleme wie ich [MM: Ja?] und dann auch ähnliche Lösungen“ (Interview 3: Absatz 29). Diesen Umstand spricht auch I9 an, wenn sie sich auf das Gespräch mit Personen bezieht, die „mit einem mitleiden“ in Bezug darauf, dass sie gerade auch an einem Schreibprojekt arbeiten (vgl. Interview 9: Absatz 27). Auf der anderen Seite suchen I2, I4, I5, I8 und I10 auch das Gespräch mit fachfremden Personen (vgl. Interview 2: Absatz 25, Interview 4: Absatz 15; Interview 5: Absatz 15; Interview 8: Absatz 79; Interview 10: Absatz 15). I5 begründet dies damit, dass sie auf diese Art das Thema und das Vorhaben ihres Schreibprojektes ausführlicher erklären muss und dadurch gegebenenfalls neue Perspektiven miteinbezieht (vgl. Interview 5: Absatz 15).

Ein wichtiger Grund, warum einige der befragten Personen Gespräche mit anderen Menschen suchen, ist es, mit ihnen über Probleme und Schwierigkeiten beim Schreiben zu sprechen (vgl. Interview 1: Absatz 49; Interview 3: Absatz 29; Interview 7: Absatz 47; Interview 9: Absatz 29; Interview 10: Absatz 11; Interview 17: Absatz 31, 33). So kann es hilfreich sein, ein Problem laut auszusprechen (vgl. Interview 17: Absatz 31) beziehungsweise einfach seine Frustration auszudrücken (vgl. Interview 1: Absatz 123), sich sozusagen „auszukotzen“ (Interview 1: Absatz 49). Auch I3 hebt die Unterstützung auf „emotionale[r] Ebene“ durch Gespräche mit ihren Freund*innen und ihren Eltern hervor (vgl. Interview 3: Absatz 83). I12 beruft sich ebenfalls auf diese emotionale Ebene, wenn sie sagt:

„Und (...) ich, also ich könnt mir vorstellen, wenn man sich eher in negativen Gefühlen bezüglich der Hausarbeit befindet, dass man mit seinen [Freunden/Freundinnen] dann eher darüber redet, wie lange man noch Zeit hat und dass das alles stressig ist und dass man nicht so richtig weiß, wie man's aufbauen will und dann eher so bisschen sich auskotzt quasi über die negativen Gedanken [...]“. (Interview 12: Absatz 67)

I5, I6 und I8 sprechen mit anderen Menschen über die Themeneingrenzung und/oder die Forschungsfrage ihres Schreibprojektes (vgl. Interview 5: Absatz 15; Interview 6: Absatz 53; Interview 8: Absatz 77) beziehungsweise über Inhalte einzelner Kapitel (vgl. Interview 7: Absatz 49). Einige befragte Personen nutzen Gespräche mit anderen, um über das mögliche Vorgehen, mögliche Herangehensweisen und Strategien beim Schreiben zu sprechen (vgl. Interview 2: Absatz 25, 27; Interview 5: Absatz 19; Interview 10: Absatz 15; Interview 11: Absatz 45; Interview 15: Absatz 37). I11 spricht dabei außerdem auch über die jeweilige Betreuungsperson und darüber, was er/sie sich von einem Schreibprojekt erwartet (vgl. Interview 11: Absatz 45). I4 und I7 stellen in Gesprächen mit anderen außerdem Fragen zu ihren Schreibprojekten (vgl. Interview 4: Absatz 15; Interview 7: Absatz 49) und I3 und I9 erhoffen sich aus Gesprächen über ihre Schreibprojekte Tipps zur weiteren Bearbeitung (vgl. Interview 3: Absatz 29; Interview 9: Absatz 59). I2 und I12 wenden sich an andere, um sich zusätzlich in ihrem Vorhaben abzusichern (vgl. Interview 2: Absatz 25, 31; Interview 12: Absatz 33). I17 spricht mit anderen Menschen darüber, wo er gerade im Schreibprojekt steht (vgl. Interview 17: Absatz 31) und I15 berichtet über die Fortschritte, die sie gemacht hat (vgl. Interview 15: Absatz 35). Von interessanten Ergebnissen oder Gedanken, die während der Bearbeitung eines Schreibprojektes entstehen, erzählen I1 und I17 in Gesprächen mit anderen (vgl. Interview 1: Absatz 49; Interview 17: Absatz 33). Des Weiteren holen sich I2, I5, I6 und I14 in Gesprächen mit anderen Menschen Feedback auf ihre geschriebenen Texte ein (vgl. Interview 2: Absatz 27; Interview 5: Absatz 19; Interview 6: Absatz 53; Interview 14: Absatz 19). I7 gibt auch an, dies zu tun, bemerkt aber, dass es für ihn etwas Intimes ist, anderen noch nicht komplett fertige Texte zu zeigen (vgl. Interview 7: Absatz 47).

Die Wirkung solcher Gespräche über ihre Schreibprojekte ist, wie die befragten Personen berichten, meist positiv. So gibt I3 etwa an, nach Gesprächen mit anderen weniger Angst zu haben (vgl. Interview 3: Absatz 31, 87): „[D]as beruhigt mich dann so für den Moment [lacht]“, meint sie selbst (Interview 3: Absatz 85). Auch I15 (vgl. Interview 15: Absatz 33), I16 (vgl. Interview 16: Absatz 17) und I10 betonen die hilfreiche Auswirkung von Gesprächen durch aufmunternde Worte der Gesprächspartner*innen: „Aber man fühlt sich halt einfach besser, wenn man mit Leuten drüber redet und jetzt nicht daheim sitzt und jetzt gar nicht weiter kommt und äh ja das alles quasi mit sich ausmacht“ (Interview 10: Absatz 17). Mehr noch, sie schöpft aus Gesprächen mit anderen übers Schreiben Mut und Hoffnung:

„Ja, also ich würd sagen, dass es immer besser ist, wenn man das halt nicht alles quasi mit sich allein ausmacht, sondern wenn man mit anderen, weil man halt dadurch wieder Mut schöpfen

kann sozusagen [MM: Mhm] und ähm, ja dadurch wieder mehr Hoffnung hat sozusagen.“
(Interview 10: Absatz 19)

Auch I3 und I12 fühlen sich durch Gespräche mit anderen weniger alleingelassen mit ihren Schreibprojekten und den dabei zu erledigenden Aufgaben (vgl. Interview 3: Absatz 31; Interview 12: Absatz 33). I5 hat Erfolgserlebnisse, wenn die Personen, denen sie von ihren Schreibprojekten erzählt, sich für die Themen und Erkenntnisinteressen interessieren und nachfragen (vgl. Interview 5: Absatz 37) und für I15 wirken Gespräche mit anderen – vor allem in einer Art Kolloquiums-Schreibgruppe – motivierend (vgl. Interview 15: Absatz 39, 45):

„Hmm, meistens schon motivierend eigentlich, also (...) vor allem wenn ich dann höre halt, dass es bei den anderen irgendwie vorangeht und (...) hmm, was wir vielleicht in dem Moment (...) machen oder (...). Es muss glaub ich, gar nicht mal unbedingt so n ähm (...) so ne direkte Empfehlung sein, was man jetzt machen könnte oder so. Aber einfach irgendwie zu hören von jemandem so: ‚Ja, ich hab das und das gemacht, dann hab ich das und das nachgesehen und dann hab ich mir überlegt, da schreib ich das dazu so‘ das, also allein schon das zu hören, glaub ich, motiviert mich dann auch manchmal n bisschen. [MM: Ja? Cool] Dass es ja bei mir auch so gehen könnte [lacht].“ (Interview 15: Absatz 39)

Bei I14 entsteht die Begeisterung für ein Schreibprojekt und das zu bearbeitende Thema oft erst durch Gespräche mit anderen (vgl. Interview 14: Absatz 43). Für I7 haben Gespräche mit anderen eine befreiende Wirkung und die Gespräche tun ihm gut, solange das, was er sagt, von seinen Gesprächspartner*innen nachvollzogen werden kann (vgl. Interview 7: Absatz 49, 51). Auf meine Nachfrage, warum das so ist, antwortet I7 folgendermaßen:

„Ja, weil man merkt: ‚Ok, die Leute, mit denen man drüber spricht, verstehen, was man selber vorhat, was man (...)‘ oder auch, was man selber sich schon erarbeitet hat, kann man (...) in ner Weise anderen Leuten rüberbringen, dass die damit was anfangen können, dass sie auch Nachfragen, inhaltlichere Nachfragen haben.“ (Interview 7: Absatz 51)

Zusätzlich dazu berichten einige befragte Personen davon, dass sie durch Gespräche mit anderen sowohl ihre bereits vorhandenen Gedanken ordnen können als auch neue Ideen bekommen. Durch das Verbalisieren von Argumenten, wie I6 es beschreibt (vgl. Interview 6: Absatz 55), können so die eigenen Gedanken geordnet (vgl. Interview 16: Absatz 57) und strukturiert werden (vgl. Interview 8: Absatz 79). I17 spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „die Gedanken (...) äh sich auch während des äh Sprechens ja irgendwie ähm (...)“

verfertigen“¹¹⁶ (Interview 17: Absatz 35). Außerdem werden durch das Sprechen über Schreibprojekte durch neue Anstöße Ideen generiert (vgl. Interview 10: Absatz 99; Interview 14: Absatz 15) und fokussiert (vgl. Interview 14: Absatz 21). Außerdem können aus Gesprächen Literaturtipps (vgl. Interview 5: Absatz 19) und weiterer Input gewonnen werden – je nachdem, wie erfahren die Gesprächspartner*innen sind (vgl. Interview 4: Absatz 19, 77).

Auffällig in den Antworten der befragten Personen sind die Aussagen zur Dauer der Gespräche, die sie mit anderen Menschen über ihre Schreibprojekte führen: I4 erwähnt dabei etwa die unterschiedliche Länge der Gespräche (vgl. Interview 4: Absatz 19). Längere Gespräche dauern für ihn in diesem Zusammenhang

„15, 20 Minuten, wo man mal bisschen intensiver über die eigene Arbeit spricht und über die vom anderen und fragt: ‚Hey, wie machst du das bei so und so, bei dem und dem Kapitel, bei dem und dem Bereich‘. Ich mach das so, er macht das so und dann tauschen wir uns aus, was, ja, für die eigenen Arbeiten gut ist und gibt sich halt Tipps in Bereichen, wo man sich schon n bisschen auskennt oder erhält Tipps, in Bereichen [MM: Mhm], wo sich die andere Person bisschen besser auskennt.“ (Interview 4: Absatz 21)

An späterer Stelle geht I4 – in Bezug auf einen Vergleich mit dem Gespräch im Rahmen der Schreibberatung¹¹⁷ – noch einmal auf diesen zeitlichen Aspekt ein und fügt hinzu, dass Gespräche mit anderen Menschen in der Regel eher kurz sind (vgl. Interview 4: Absatz 75). Auch I9 geht darauf ein, dass die Gespräche, die sie mit anderen führt, aufgrund von Zeitmangel nicht lange dauern (vgl. Interview 9: Absatz 61). Dies bestätigt ebenfalls I8 (vgl. Interview 8: Absatz 113, 219), er gibt allerdings an, manchmal auch längere Gespräche über seine Schreibprojekte zu führen (vgl. Interview 8: Absatz 219). Im Zusammenhang mit der kurzen Dauer der Gespräche über Schreibprojekte kann gesehen werden, was die befragten Personen außerdem darüber erzählen: Die Gespräche sind eher oberflächlich (vgl. Interview 11: Absatz 45, 83; Interview 13: Absatz 28; Interview 15: Absatz 149; Interview 17: Absatz 31) und es wird in den meisten Fällen nicht konkret beziehungsweise intensiv auf die Schreibprojekte eingegangen (vgl. Interview 11: Absatz 89; Interview 6: Absatz 143; Interview 3: Absatz 83; Interview 6: Absatz 57; Interview 13: Absatz 30, 112).

¹¹⁶ Dies erinnert an den Text „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ von Heinrich von Kleist (vgl. 1805).

¹¹⁷ Ein ausführlicherer Vergleich mit Gesprächen im Rahmen der Schreibberatung erfolgt im Laufe von Kapitel 7.6.

Zusätzlich wird bei Gesprächen mit anderen über Schreibprojekte von einigen befragten Personen als Barriere genannt, dass die Gesprächspartner*innen „nicht so viel damit anfangen“ (Interview 12: Absatz 33) können, was ihnen die befragten Personen über ihre Schreibprojekte erzählen. I12 beschreibt dabei, dass sie aus diesem Grund entweder etwa mit ihrer Mutter gar nicht über ihre Schreibprojekte spricht (vgl. Interview 12: Absatz 35) oder mit ihrem Partner nur eine Art Monolog entsteht (vgl. Interview 12: Absatz 33). Gleichzeitig beschreibt sie, dass sie außerhalb ihres universitären Bekanntenkreises niemanden bezüglich ihrer Schreibprojekte „volllabern“ möchte (vgl. Interview 12: Absatz 35). In diesem Zusammenhang beschreibt I7:

„[A]ber (...) es macht mir keine große Freude, wenn mich jetzt [Freunde/Freundinnen] oder Familie fragen, über was ich gerade schreibe (...) das zu erklären, das macht mir nicht so viel Spaß, weil man halt selber so auf ner (...) sehr tiefen Ebene drin ist und [MM: Mhm] es fällt mir schwer, das dann auf nen (...) allgemeines Niveau zu bringen und (...) ja [...].“ (Interview 7: Absatz 47)

Eine ähnliche Situation schildert I11, wenn sie wiederum die Oberflächlichkeit mancher Gespräche über das Schreiben festhält:

„Dann halt hauptsächlich mit meiner Familie beim Essen (...) äh, so oder was, wenn sie mich fragen: ‚Was machst du denn grade?‘, dann sag ich so: ‚Ja, ich schreib halt hier‘, aber wenn ich dann anfang zu erklären, dann sind irgendwie dann, das Interesse wird dann immer weniger [lacht]. Also, da ist dann, das ist glaub ich bisschen zu ho- weit, oder wenn sie sich halt selber nicht in dem Thema befinden, dann können sie auch nichts dazu sagen, sondern: ‚Ja, das ist interessant‘ und dann ist auch abgehakt [MM: Mhm].“ (Interview 11: Absatz 43)

Dieses scheinbar nicht vorhandene Interesse beim Gegenüber spricht auch I12 an, wenn sie meint:

„Ähm und dann, weiß ich nicht, also ich denk mir halt immer, es interessiert den anderen vielleicht jetzt grade nicht so und ich will dann nicht nur von mir und von der Uni reden [MM: Mhm] und dann [lacht] also außer, es ist n Thema, wo sich halt was rausgestellt hat, was halt mich interessiert hat, dann geb ich das halt gerne weiter, so.“ (Interview 12: Absatz 39)

Auch I1 und I8 drücken aus, dass sie oft nicht sicher sind, ob sich ihre Gesprächspartner*innen für ihre Schreibprojekte und deren Inhalte interessieren (vgl. Interview 1: Absatz 51; Interview 8: Absatz 79). I4 möchte außerdem niemandem mit Gesprächen über seine Schreibprojekte auf die Nerven gehen (vgl. Interview 4: Absatz 75). In Bezug auf Gespräche mit anderen über Schreibprojekte erwähnen I11 und I14 auch eher negative Auswirkungen. I11 drückt etwa aus,

dass sie nach Gesprächen mit anderen teilweise mehr Angst hat und verunsichert ist (vgl. Interview 11: Absatz 85, 87):

„Und manchmal machen mir eben die Gespräche mit [Kommilitonen/Kommilitoninnen] bisschen mehr Angst, weil wenn die eben schlechte Erfahrungen erzählen, dann isses halt nur ne Meinung [MM: Mhm] und deren Sichtweise, ähm, was mich, wo ich dann denk: ‚Oh Gott oh Gott, hoffentlich passiert mir das nicht‘ [...].“ (Interview 11: Absatz 85)

I14 beschreibt außerdem, dass sie, vor allem, wenn es um Feedback auf ihre Texte geht, das Gefühl hat, dass einige Menschen ihren eigenen Stil „so n bisschen reinbringen“ (Interview 14: Absatz 67) möchten. Außerdem beschreibt sie die Problematik zu vieler Meinungen zum eigenen Text und erklärt, warum sie nur mit maximal drei Personen über ihre Schreibprojekte spricht:

„Hm, ich find drei ist ne ganz gute (...) ganz gute Zahl ähm, um nicht noch mehr Information-, also man hat ja dann oft (...) schon n Gefühl, hier stimmt irgendwas nicht (...) und dann verändert's der eine, dann verändert's noch der nächste und man selber ist eh schon unzufrieden mit dieser Passage und da ähm hab ich manchmal das Gefühl, umso mehr dann sagen: ‚Hier, das stimmt nicht und da ist was blöd‘, (...) macht einen das auch fast noch unglücklicher.“ (Interview 14: Absatz 19)

Eine weitere Problematik bei Gesprächen mit anderen über Schreibprojekte ergibt sich im Zeitraum dieser Interviewstudie durch die pandemiebedingte Situation an der Universität und die Einschränkung von Kontakten seit März 2020. Dies und die damit einhergehenden Auswirkungen auf das Schreiben werden näher in Kapitel 7.4 ausgeführt. Zunächst soll noch beleuchtet werden, was die befragten Personen über ihre Gespräche mit den jeweiligen Betreuungspersonen berichten.

7.3 Erfahrungen mit Betreuungspersonen

Im Folgenden werden die Erfahrungen der befragten Personen mit ihren Betreuungspersonen zusammengefasst. Ein Vergleich zwischen den Gesprächen mit der Betreuungsperson und den Gesprächen in der Schreibberatung aus den Schilderungen der befragten Personen erfolgt im Laufe der weiteren Kapitel. Als Betreuungspersonen gelten dabei sowohl Professor*innen als auch andere Dozent*innen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit an der Universität Betreuungsaufgaben erfüllen.

Das Gespräch mit der Betreuungsperson wird, den Beschreibungen der befragten Personen zufolge, aus verschiedenen Anlässen gesucht. Während I14 ungern einen Termin mit ihren

Betreuungspersonen vereinbart – „ich will halt eigentlich schon wissen, wo ich selber steh“ (Interview 14: Absatz 29) – spricht I1 mit ihrer Betreuungsperson etwa über die Festlegung des Themas für ein Schreibprojekt, „mehr dann auch nicht“ (vgl. Interview 1: Absatz 153). I4 plant, sich nach dem Termin bei der Schreibberatung bei der Betreuungsperson Bestätigung über sein geplantes Vorgehen in Bezug auf das aktuelle Schreibprojekt einzuholen (vgl. Interview 4: Absatz 81) und auch I11 erhofft sich nach der Schreibberatung aus einem erneuten Gespräch mit ihrer Betreuungsperson mehr „Klarheit“ (Interview 11: Absatz 81). Vielfach wurde in den Interviews auch ein Nicht-weiter-Wissen bezüglich des Schreibprojektes als Grund genannt, Kontakt mit der Betreuungsperson aufzunehmen: So spricht beispielsweise I9 mit ihrer Betreuungsperson, „wenn's halt so n sag ich mal, ja n wissenschaftlicher Hänger ist [MM: Mhm] so dass man jetzt auch nicht mehr checkt, wo soll die Arbeit eigentlich hingehen?“ (Interview 9: Absatz 29) und I16 will seine Betreuungsperson kontaktieren, „wenn's halt dann da wieder hakt“ (Interview 16: Absatz 59). Auch I10 und I11 sprechen mit ihren Betreuungspersonen, wenn sie eine „Blockade“ haben (Interview 10: Absatz 3) beziehungsweise nicht weiterkommen (vgl. Interview 11: Absatz 43).

Diesen Aussagen der befragten Personen entsprechend gestalten sich die Inhalte der Gespräche mit den Betreuungspersonen. So sprechen etwa I2, I10 und I13 mit ihren Betreuungspersonen über alle möglichen Belange rund um das jeweilige Fach und die fachlichen Inhalte des Schreibprojektes (vgl. Interview 2: Absatz: 135; Interview 10: Absatz 59; Interview 13: Absatz 110); I16 spricht von seiner Betreuungsperson als „inhaltliche Ansprechperson“ (Interview 16: Absatz 69) im Zusammenhang mit seinem Schreibprojekt. Die Betreuungspersonen geben, I15 zufolge, außerdem thematische Inputs, Denkanstöße und Inputs bezüglich noch zu lesender Literatur (vgl. Interview 15: Absatz 155, 159). I7 beschreibt außerdem Gespräche über Untersuchungsdesigns und Methodik im Rahmen des Schreibprojektes (vgl. Interview 7: Absatz 109). Bezüglich des Feedbacks, welches Betreuungspersonen innerhalb des Betreuungsgespräches auf Textauszüge geben, äußern sich I5, I11 und I15: Laut I5 geben Betreuungspersonen kein ausführliches Feedback auf die Struktur des Schreibprojektes (vgl. Interview 5: Absatz 99). Dies bestätigt I15 und fügt hinzu, dass ihre Betreuungsperson nur wenig Feedback auf geschriebenen Text gibt (vgl. Interview 15: Absatz 155). Auch I11 erwähnt „oberflächliches Feedback“ (Interview 11: Absatz 93).

Bezüglich der allgemeinen zeitlichen Faktoren bei den Gesprächen mit Betreuungspersonen beschreiben I11 und I13, dass es keine regelmäßigen Treffen mit der Betreuungsperson gebe (vgl. Interview 11: Absatz 107; Interview 13: Absatz 126). I19 erläutert dies, wenn sie sagt,

dass sie Angst davor hat, einen Termin bei ihrer Betreuungsperson zu machen, „weil die immer so sehr, sagen wir mal beschäftigt sind [lacht] und ähm die einem das auch zu spüren geben, dass man ähm bitte nicht häufiger als einmal im Monat ähm sich bei ihnen melden soll“ (Interview 9: Absatz 85). Außerdem scheinen Gespräche mit Betreuungspersonen im Fall von I13 eher zu Beginn der Bearbeitungszeit eines Schreibprojektes möglich zu sein (vgl. Interview 13: Absatz 126):

„Gut, das ist ja bei jedem unterschiedlich, aber vielleicht ähm also bei dem Lehrstuhl, bei dem ich jetzt schreib, trotzdem vielleicht mehr Zeit und vor allem auch, die haben nur immer so begrenzte Zeit, oder paar Wochen, in denen man sich bei denen melden kann, ich mein klar, danach kann man noch weiterschreiben, aber ich find, wenn man halt vor allem, ich mein, man schreibt ja eigentlich erst so die Anfangskapitel bisschen Definition und gegen Ende hin kommt ja das Wichtigste und das schreib ich ja dann erst logischerweise später und wenn ich dann keine Zeit mehr hab oder mich nicht mehr bei ihm melden darf so, weil er sagt: ‚Ok, ne, letzte Woche war der letzte Tag, bei dem man sich melden konnte‘ so, das ist halt dann auch blöd so, ne, also, [...]“ (Interview 13: Absatz 126)

In Bezug auf die spezifischen zeitlichen Faktoren bei Betreuungsgesprächen haben die betreuenden Personen, den Aussagen von I1, I9 und I12 zufolge, nur wenig Zeit für ihre Studierenden und deren Schreibprojekte zur Verfügung. So äußert sich I1 darüber folgendermaßen: „[B]ei den meisten Dozenten, Dozentinnen ist es ja so, dass die ihre Office Hours haben [MM: Mhm] und dann hat man da nen 10 Minuten, 20 Minuten Slot und äh den nutzt man dann halt aus, aber da ist halt nich viel Zeit für äh viele Fragen und so weiter und so fort“ (Interview 1: Absatz 155). Auch die Aussage von I12 geht in diese Richtung:

„[U]nd die Besprechungen sind halt auch so zehn Minuten, viertel Stunde oder so und dann (...) sind die halt so allgemein, weil die ja in ihrem Kurs noch fünf andere haben oder so, die ne Hausarbeit schreiben (...) und die sich halt denken: ‚Ja, mach du mal, ich hab selber mein Zeug.‘“ (Interview 12: Absatz 71)

I12 beschreibt dabei zusätzlich die Menge an Studierenden, welche die Betreuungspersonen zu betreuen haben. In der Folge seien Studierende beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit oftmals auf sich allein gestellt (vgl. Interview 12: Absatz 71). Auch I9 vertritt diese Ansicht, wenn sie sagt:

„Ähm, [beim Betreuer/bei der Betreuerin] so zehn Minuten. [MM: Mhm] Und [lacht] stellst wirklich nur das Wichtigste und auch sehr sehr inhaltlich find ich. Also da geht's wirklich um, da hast du eigentlich nicht den Platz zu fragen ähm (...) welche ähm Methodik oder, Methodik schon,

aber, ob die Methodik jetzt so Sinn macht oder sowas, sondern, da geht's (...) wirklich um den Inhalt und äh weniger um-, den Rest musst du halt so selber machen. [MM: Mhm] [...]. Wenn du das nicht hinbekommst, dann ähm, hast du halt keinen Master verdient [lacht] so nach dem Motto.“ (Interview 9: Absatz 87)

Eine Situation, in der zwar genug Zeit gegeben ist, aber dennoch nicht ausführlich über die Belange der Studierenden gesprochen wurde, schildert I14:

„Also ich [...] fand's viel oberflächlicher zum Beispiel¹¹⁸, und [mein*e Betreuer*in] ist immer abgeschweift. Immer. Du warst zwei Stunden da und hast zehn Minuten über dein Thema geredet [MM lacht] Weil: ‚Hach, wenn Sie dieses Thema und da könnten Sie noch das und das und das wäre eigentlich- aber das ist jetzt ne, da wird der Umfang zu groß!‘ Und schwuppdwupp war's weg [...].“ (Interview 14: Absatz 73)

Selbst, wenn die zwei Stunden als Zeitraum für ein Gespräch vermutlich stark übertrieben sein mögen, deutet diese Aussage darauf hin, dass die zur Verfügung stehende Zeit mit der betreuenden Person in den Augen von I14 nicht optimal genutzt werden konnte. I6 bezieht sich in ihren Ausführungen zwar nicht direkt auf zeitliche Aspekte, erwähnt jedoch auch den höheren Redeanteil, den ihre Betreuungsperson für sich beansprucht: „Also das is ja auch, also typisch professormäßig, da sagt man irgendwie n Stichwort und dann kommt da erst mal so n Monolog, wo man dann versucht, so schnell wie möglich alles mit aufzuschreiben“ (Interview 6: Absatz 147). I14 berichtet außerdem davon, dass Betreuungspersonen aus verschiedenen Gründen abgelenkt und nicht auf das Gespräch konzentriert sein könnten,

„dass [der/die] sich wirklich nur mit dem, was du wissen willst, auseinandersetzt und nicht in den [sic] Gespräch gehst und (...) den vielleicht zehn Minuten vorher jemand anderes mit nem anderen Thema befragt hat und dann ist [der/die] gar nicht zu 100 Prozent fokussiert. [MM: Mhm] Würd ich nicht mehr machen. [MM: Mhm. Ja. Gut.] Oder es kommt irgendeiner ins Büro, also das sind wirklich so Sachen, die die bei [einem Betreuer/einer Betreuerin], [der/die] ja doch [ein Professor/eine Professorin] ist, [der/die] hat noch so viel anderen (...) Stuff zu tun, also das kann man ja nicht mal übel nehmen [...].“ (Interview 14: Absatz 73)

Passend zu der oben beschriebenen Qualität „professormäßig“ (Interview 6: Absatz 147) beschreiben die befragten Personen die Beziehung zwischen sich und der Betreuungsperson als hierarchisch. So beschreibt I6 ihre*n Professor*in eher so als, eben de[n] große[n] autoritäre[n] Mensch[en], der dann da irgendwie super viel weiß “ (Interview 6: Absatz 109) und I17 seine*

¹¹⁸ I14 vergleicht hier das Betreuungsgespräch mit dem Gespräch in der Schreibberatung.

Professor*in als „Autoritätsperson“ (Interview 17: Absatz 89). Auch I15 spricht von einem „anderen Autoritätsverhältnis“ (Interview 15: Absatz 195) zwischen sich und ihrer Betreuungsperson als zwischen sich und der beratenden Person in der Schreibberatung. Dementsprechend fühlt I8 sich seiner betreuenden Person gegenüber nicht „ebenbürtig“ (Interview 8: Absatz 157) und I10 fühlt sich nicht „auf Augenhöhe“ (Interview 10: Absatz 61) mit ihrer betreuenden Person. Darüber hinaus spricht I7 von einem „Abhängigkeitsverhältnis“ (Interview 7: Absatz 115), welches dadurch entstehe, dass die betreuende Person seine Arbeit am Ende bewertet – I7 fühlt sich dadurch so, als würde er „am kürzeren Hebel“ (Interview 7: Absatz 115) sitzen.

Außerdem spricht I7 ein „asymmetrisches Informationsverhältnis“ zwischen sich und seiner Betreuungsperson an, „was das Inhaltliche angeht“ (Interview 7: Absatz 111). Auch I8 bezeichnet sich selbst im Vergleich zu seiner Betreuungsperson als „Pimpf-Student“ (Interview 8: Absatz 229) und bezieht sich damit auf sein geringes Wissen im Gegensatz zum Wissen der Betreuungsperson. An anderer Stelle führt er dies noch einmal aus, wenn er das herkömmliche Verhältnis zwischen Studierenden und betreuenden Personen allgemein beschreibt: „[E]s ist halt Bachelor-Student versus [Professor/Professorin], ne“ (Interview 8: Absatz 237). Diesen Respekt drückt I8 auch aus, wenn er erzählt, dass er ohne eine konkrete Idee bezüglich seines Schreibprojektes nicht die Sprechstunde seiner Betreuungsperson „blockieren“ würde (Interview 8: Absatz 235) – beispielsweise auch nicht für ein Gespräch zur Findung eines Themas (vgl. Interview 8: Absatz 231). Konkreter wird wiederum I16, wenn er meint:

„[Beim Professor/bei der Professorin], ja [MM: Mhm ja] so, [MM: Ja] weil es kommt ja auch dazu, ja, bisschen, ich hab's halt im Kopf, aber ich kann halt nicht nachvoll- es ist halt ne andere Ebene, da wirft halt jemand mit [seinen/ihren] Fachbegriffen rum von ich weiß nicht wie vielen Lektüren (...) die ich halt alle mal gehört hab, aber (...) mit denen ich halt nicht arbeiten kann [MM: Mhm] in dem Umfang, wie die Leute, die halt da gleich wissen: ‚Ah ja, stimmt, das kann man so interpretieren.‘“ (Interview 16: Absatz 63)

Er beschreibt damit die Schwierigkeit, das in den Betreuungsgesprächen von der Betreuungsperson vermittelte Wissen für das eigene Schreibprojekt umzusetzen. Einigen Studierenden sei das möglich „und bei denen machts halt Klick im Kopf, wenn sie das sehen und irgendwann gibt das Sinn“ (Interview 16: Absatz 65), der „Otto-Normal-Student“ (Interview 16: Absatz 65) habe damit allerdings Probleme. Des Weiteren merkt I16 an, dass bei manchen Betreuungspersonen der Zugang zu Studierenden in den ersten Semestern fehle, weil

sie es durch jahrelange Auseinandersetzung mit ihrem Fachbereich ‚verlernt‘ haben, die Perspektive Studierender einzunehmen und nachzuvollziehen:

„Ja, es kommt natürlich auch glaub ich, wenn man (...) viele Jahre, Jahrzehnte ähm mit Fachliteratur sich auseinandersetzt und auf Terminen und Kongressen und sonst was ist und damit umeinanderschmeißt, aber irgendwann verliert man halt dann so den Zugang zu dem Erstsemester-Studenten und es gibt manche Leute, die können das gut [MM: Mhm] und manche [Professoren/Professorinnen], aber auch viele, die es nicht gut können.“ (Interview 16: Absatz 67)

Es lässt sich folgern, dass sich die oben beschriebenen Aspekte des Betreuungsgesprächs betreffend in irgendeiner Weise auf das Befinden der Studierenden während des Gesprächs und darüber hinaus auswirken. Dies lässt sich auch anhand der Aussagen der befragten Personen ablesen. I6 schildert beispielsweise, dass sie sich bei Gesprächen mit ihrer Betreuungsperson nicht wohl fühlt: „[A]lso ich fühle mich jetzt nicht unwohl unwohl, aber auch nicht wohl, also es ist nicht so, dass man- ich bin immer froh, wenn ich wieder aus diesem Büro raus war?“ (Interview 6: Absatz 147). Dementsprechend ist I6 bei der Betreuungsperson eher zurückhaltend und „schüchtern“ (Interview 6: Absatz 147). I7 fühlt sich in Gesprächen mit der betreuenden Person nicht frei in dem, was er sagt und würde nur ungern ehrlich seine Schwierigkeiten das Schreibprojekt betreffend ansprechen (vgl. Interview 7: Absatz 117). Auch I3 gibt an, dass sie nicht gerne offen über Probleme beim Schreiben mit ihrer Betreuungsperson spricht (vgl. Interview 3: Absatz 79, 81) und I6 ergänzt, dass sie sich gegenüber ihrer Betreuungsperson kein Unwissen eingestehen wollen würde (vgl. Interview 6: Absatz 109). Hier knüpfen I6 und I17 an, wenn sie sagen, dass sie im Gespräch mit der Betreuungsperson keine „dummen Fragen“ stellen wollen (Interview 6: Absatz 147; Interview 17: Absatz 89). Auch I8 hat „Angst“, die Betreuungsperson mit „banalen Fragen zu nerven“ (Interview 8: Absatz 85). Zusätzlich fühlt er sich in Gesprächen mit der Betreuungsperson eher unter Druck (vgl. Interview 8: Absatz 231). Dies bestätigen auch I6 und I7: So möchte I6 im Gespräch mit der Betreuungsperson „auch selber voll liefern“ (Interview 6: Absatz 109) und I7 meint: „[I]ch bin jetzt sag ich mal bei nem Gespräch mit [meinem Betreuer/meiner Betreuerin] wesentlich äh (...) angespannter, weil ich da denke, ich muss jetzt performen, ich muss jetzt hier was präsentieren“ (Interview 7: Absatz 81).

Daraus können in weiterer Folge auf der einen Seite oftmals negative Auswirkungen für die Studierenden bezüglich ihrer Schreibprojekte entstehen, wie einige interviewte Personen berichten. So erzählt etwa I4, dass er nach manchen Gesprächen mit Betreuungspersonen

verwirrt war: „[D]ann wird man teilweise eher verwirrt, als es einem weiterhilft“ (Interview 4: Absatz 79); er bezieht sich dabei darauf, dass manche Betreuungspersonen „Sachen korrigieren, die sie mal so gefordert haben“ (Interview 4: Absatz 79). I16 schildert ebenfalls eine ähnliche Situation (vgl. Interview 16: Absatz 69) Auch I5 beschreibt diese Wirkung aus dem E-Mail-Austausch mit ihren betreuenden Personen: „Äh (...) ja also bis jetzt würd ich so von meiner Erfahrung würd ich sagen, dass die (...) noch am wenigsten konstruktiv sind, sondern mich tendenziell immer eher noch n bisschen verwirren“ (Interview 5: Absatz 95). Sie verweist dabei allerdings darauf, dass dies auch dem Modus der Kommunikation über E-Mail während der Corona-Pandemie geschuldet sein könnte (vgl. Interview 5: Absatz 95). Ausgehend davon, dass ihre Betreuungspersonen ihr in Gesprächen eher noch zusätzliche Informationen zum Thema geben, äußert I11 Frustration, da dies „eigentlich einem nur noch mehr Input gibt, den man sortieren muss“ (Interview 11: Absatz 91). Dementsprechend beschreibt sie in weiterer Folge eine gewisse Unsicherheit, die mit dem erneuten Nachfragen bezüglich des Schreibprojektes einhergeht:

„[A]ber dann, je mehr ich mich eben drum hau- also auseinandergesetzt hab mit dem Thema, desto mehr hab ich mir gedacht: ‚Was wollte [der/die] eigentlich damals von mir?‘ und wollte [ihn/sie] aber dann auch nicht mehr fragen, weil ich Schiss hatte, dass [er/sie] dann was anderes wollte (...) und dann (...) hätte ich nochmal alles umschreiben müssen oder sonst (...) und da hatt ich dann halt keine Lust drauf und dann hab ich's einfach abgegeben [lacht].“ (Interview 11: Absatz 95)

Des Weiteren beschreibt I11, nie von einer Betreuungsperson ausführliches Feedback auf benotete Schreibprojekte bekommen zu haben und dass sie sich dadurch „allein gelassen“ (Interview 11: Absatz 5) fühlt:

„Und die [Betreuer/Betreuerinnen] auch- und wenn's dann nach-, also ich hab mich dann auch einmal getroffen mit [dem Betreuer/der Betreuerin] und gefragt, nachdem die Note draußen war, ja, woran's denn lag und dann (...) hieß es dann immer nur: ‚Ja, da hätte man noch vielleicht bisschen genauer drauf eingehen können‘ und dann: ‚Die Absätze sind irgendwie nicht so schön‘ und halt irgendwie nur dieses Oberflächliche, dass es gut aussieht und nich irgendwie [MM: Mhm] inhaltlich [MM: Mhm], deswegen hatt ich immer das Gefühl, dass ich (...) nie Feedback zum Inhalt wirklich bekommen hab (...) äh, was mir dann auch einfach nicht weitergeholfen hat [MM: Ja], weil ich mein, die Formalia, irgendwann kann man die auch und dann macht man sie halt und ja. [MM: Ja] Wenn's jetzt das einzige Wichtige ist, worauf's ankommt, find ich das bisschen traurig [lacht] [MM lacht].“ (Interview 11: Absatz 5)

Auch eine Aussage von I16 kann in diese Richtung gedeutet werden; er wünscht sich von seiner Betreuungsperson konkretere Hinweise in Bezug auf sein weiteres Vorgehen bezüglich des Schreibprojektes:

„[Er/Sie] redet gerne viel [lacht] und ähm, das bringt mir dann zwar schon n paar Punkte weiter, aber ich bin halt eher, also eh- anstatt dass [er/sie] zuhört, wo steh ich grade, und mir dann so n bisschen so n Input und n Schubs irgendwohin gibt ähm: ‚Guck mal, da stehst du, das erwarte ich oder das hab ich mir da drunter vorgestellt, als ich dir die Aufgabenstellung gegeben hab und jetzt kannst du da so und so weiter machen‘. Es bleibt halt dann so n bisschen so: ‚Ah, schauen Sie sich das an‘, aber es ist halt sehr schwammig [MM: Mhm] und offen [...].“ (Interview 16: Absatz 57)

Auf der anderen Seite beschreiben die interviewten Personen auch positive Auswirkungen durch die Gespräche mit ihren Betreuungspersonen. So hilft es ihnen etwa, über ihre Schreibprojekte zu sprechen (vgl. Interview 7: Absatz 111) und mehr Sicherheit bezüglich fachlicher Themen zu bekommen (vgl. Interview 13: Absatz 118). Dabei erweitern sie ihr Wissen (vgl. Interview 9: Absatz 91), kommen – obwohl sie noch Schwierigkeiten haben – ein Stück weiter in ihren Schreibprojekten (vgl. Interview 16: Absatz 57) und sind motiviert, daran weiterzuarbeiten (vgl. Interview 11: Absatz 95).

Bei all den obigen Ausführungen gilt, was die befragten Personen selbst ausdrücken: Es gibt Unterschiede zwischen Betreuungspersonen, wie es beispielsweise schon von I16 (vgl. Interview 16: Absatz 67) beschrieben wurde. Manchmal gibt es auch intrapersonale Unterschiede bei Betreuungspersonen und es gibt „solche und solche Termine“ (Interview 7: Absatz 111) – damit bezieht er sich auf die variierende Qualität dieser Gespräche bei einer Betreuungsperson. Außerdem sind laut I13 die Betreuungszeiträume und damit die Zeiträume, in denen sich die Studierenden bei ihren Betreuungspersonen melden dürfen, von Lehrstuhl zu Lehrstuhl unterschiedlich geregelt (vgl. Interview 13: Absatz 126). Weiters gibt es Unterschiede in der Betreuung „je nachdem äh, wie intensiv [der Professor/die Professorin] einen betreuen möchte, wie [ihn/sie] das Thema interessiert und so weiter“ (Interview 4: Absatz 79). Dementsprechend nehmen sich die betreuenden Personen unterschiedlich viel Zeit: „Es gibt Personen, die nehmen sich mehr Zeit, die lesen sich im Vorfeld auch mal was durch“ (Interview 4: Absatz 79). Andererseits beschreibt I4 zusätzlich:

„Ähm, aber es gibt natürlich auch [Professoren/Professorinnen], die wenig Zeit haben, die sich davor nichts durchlesen, die dann kurz im Gespräch über die Gliederung (...) äh fliegen und dann

Sachen korrigieren, die sie mal so gefordert haben, [...] also da gibts auch ganz unterschiedliche Ergebnisse von solchen Gesprächen [...].“ (Interview 4: Absatz 79)

I11 berichtet außerdem von verschiedenen Vorstellungen, die Anforderungen des Schreibprojektes betreffend, bei unterschiedlichen Betreuungspersonen (vgl. Interview 11: Absatz 17). Dabei hätten die Studierenden entweder „Glück“ oder „Pech“ (Interview 8: Absatz 273):

„Es ist sowieso auch bisschen subjektive Wahrnehmung [MM: Ja] und wie gesagt, wenn (...) Expertise ist ja auch nochmal n anderes Thema und dann is ja auch einfach (...) ja auch n bisschen Glück und Pech [lacht] also es hängt immer von der Person ab, von von dem (...) was die, ja Geschmack von der Person [MM: Ja] und von dem Anspruch, den man jeweils hat [MM: Ja, ganz genau] is ja auch nich schlimm.“ (Interview 8: Absatz 273)

Ebenso gibt es, wie oben bereits erwähnt, Unterschiede darin, wie gut sich Betreuungspersonen in die Perspektive der Studierenden hineinversetzen können und welchen „pädagogische[n] Anspruch“ (Interview 16: Absatz 67, 69) sie haben.

Im nachfolgenden Kapitel werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie und der in ihrem Rahmen notwendigen Maßnahmen in Bezug auf die Lehre und die Infrastruktur der Universität auf das studentische Schreiben beleuchtet.

7.4 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Schreib-Erleben

Als die Corona-Pandemie im März 2020 ihren Anfang nahm, änderten sich die Rahmenbedingungen für das universitäre Schreiben gravierend. So wurde nicht nur die Lehre in den digitalen Raum verlegt, sondern auch die Zentralbibliothek sowie alle Teilbibliotheken an der Universität Bayreuth, die üblicherweise wichtige Schreiborte für Studierende darstellen, für den Publikumsverkehr geschlossen beziehungsweise nur eingeschränkt nutzbar. Daher war es mir wichtig, den Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens unter Pandemie-Bedingungen und während mehrerer digitaler Semester miteinzubeziehen, um etwaige Schlüsse auf das Schreib-Erleben und das Schreib-Handeln der befragten Personen ziehen und um im weiteren Verlauf dieser Dissertation Verknüpfungen mit den Konzepten *Motivation* und *Emotion* herstellen zu können.

Die Aussagen der befragten Personen im Rahmen der Interview-Studie lassen sich in drei Kategorien an Auswirkungen, welche die Corona-Pandemie auf das Schreib-Erleben hat, einteilen: positive Auswirkungen, keine Auswirkungen sowie negative Auswirkungen. In

Bezug auf die positiven Auswirkungen sprechen I1 und I11 davon, dass sie den verminderten Zeitdruck aufgrund erweiterter Abgabefristen als Gewinn betrachten (vgl. Interview 1: Absatz 43; Interview 11: Absatz 33),

„weil grade während dem Lockdown¹¹⁹ war ja so ne ziemlich lange Pause äh und mein letztes Semester war sehr gehetzt, ich hatte sehr viel zu tun und das hat einfach mal so n bisschen (...) diese ganze (...) Schnelllebigkeit äh Zeitdrucksache rausgenommen äh und (...) seitdem geh ich auch viel ruhiger an diese ganze [...] Sache ran.“ (Interview 1: Absatz 43)

Durch die fehlende Drucksituation hatte I11 zu Beginn zwar „Anlaufschwierigkeiten“ (Interview 11: Absatz 33), fand sich dann aber allmählich in einer Situation wieder, in der sie entspannteres Arbeiten nach ihrem eigenen Rhythmus erleben konnte:

„Also wenn für mich da kein Druck dahinter war, (...) äh und ich hab dann auch wirklich Anlaufschwierigkeiten gehabt, wieder anzufangen und reinzukommen, aber ich hab mir dann jeden Tag eben nur so drei oder vier Stunden genommen, wo ich gesagt hab: ‚Ok, ich mach das jetzt‘ und wenn ich dann wirklich auch keine Lust mehr hatte, hab ich gesagt: ‚Ja ok, dann hör ich jetzt auf‘ [MM: Mhm] und das hat mir super geholfen und ähm hat halt auch meine Arbeit noch bisschen verbessert [...].“ (Interview 11: Absatz 33)

Ähnlich beschreiben I5 und I17 ihr Erleben: Dadurch, dass es während des ersten Lockdowns aufgrund von Corona weniger Ablenkungen gab, konnten sie sich ganz ihren Schreibprojekten widmen und sich darauf konzentrieren. Dies fasst I5 in folgende Worte:

„Äh ja gut, ich mein prinzipiell kann man sagen, wenn man nicht so viel raus, also ja (...) man sollte ja nicht so viel raus gehen [lacht] ähm (...) pff gab's auch weniger zu tun oder es gibt ja auch weniger Aktivitäten im Moment so, äh (...) ich geh auch weniger feiern, dementsprechend gibt es weniger Tage, wo ich [MM lacht] sozusagen irgendnen Hangover loswerden muss [lacht] äh dementsprechend gibt es mehr Tage, wo ich halt an meinem Schreibprojekt weiter machen kann, so [...]“. (Interview 5: Absatz 47)

I17 beschreibt seine Gedanken bezüglich der durch Corona bedingten Auswirkungen auf sein Schreiben und reflektiert gleichzeitig seine Position wie folgt:

„Einfach (...) nicht unbedingt aufgrund des Mindsets, aber auch einfach aufgrund der ähm (...) ähm (...) ähm des Mangels an Alternativen, die man grade machen kann. [...] Ähm (...) deswegen, also, man kann nicht so einfach äh abends irgendwas trinken gehen oder äh irgendwohin gehen, deswegen kommt man glaub ich eher nochmal zum Schreiben. Oder könnte aber auch andersrum

¹¹⁹ I1 bezieht sich hierbei auf den ersten Lockdown beginnend im März 2020.

sein, dass man sagt [MM: Mhm]: ‚Äh, mir fehlen die Alternativen, deswegen komm ich zu gar nichts‘, keine Ahnung, bei mir is auf jeden Fall so. Und ja so generell Mindset ähm, ja, also ich nehm die das Corona, die [...] Zeit momentan als eher als ähm (...) Bereicherung wahr (...) vorausgesetzt, die endet auch irgendwann mal [lacht] einfach weil sie, glaub ich, n sehr gute Chance is äh sich mit einem selbst zu beschäftigen und ähm also in meiner Position, wo ich nich viele äh andere Zwänge hab, ich werd von meinen Eltern unterstützt [MM: Mhm] äh finanziell, sodass man halt einfach, ich grade mich wirklich ausschließlich auf das Arbeiten, das Schreiben konzentrieren kann. Und das ist n großes Privileg, was, was ich (...) unter anderen Umständen nicht hätte und deswegen (...) nehm ich das grade eher als positiv wahr [MM: Mhm] das [...] Virus auf mein Schreibverhalten [lacht].“ (Interview 17: Absatz 29)

Außerdem sieht I7 in den erweiterten Online-Zugängen, welche die Bibliothek und Datenbanken aufgrund der Corona-Pandemie möglich gemacht haben, und der daraus folgenden Flexibilität eine weitere positive Auswirkung (vgl. Interview 7: Absatz 45). In Bezug auf die Angebote der Bibliothek beschreibt er des Weiteren die Möglichkeit, einen Zeit-Slot zu buchen, um sich in der Bibliothek den zu dieser Zeit geltenden Corona-Maßnahmen entsprechend für einen bestimmten Zeitraum aufhalten und dort arbeiten zu können, als hilfreich. Es entsteht daraus die Verbindlichkeit, einen gebuchten Slot auch wahrzunehmen (vgl. Interview 7: Absatz 45):

„Was sich positiv auswirkt, ist eigentlich der Aspekt, dass man naja, sich zum Teil jetzt Zeitslots buchen muss und (...) dann denkt man auch: ‚Ok, jetzt hab ich was gebucht, (...) jetzt muss ich da auch hingehen.‘ [MM lacht] Ich hab zwar nicht dafür bezahlt, aber es ist irgendwie so n Mehrwert, den man da erzeugt, ähm, einfach für diese Arbeitsumgebung, man weiß, man hat nur n bestimmten Zeitraum [...].“ (Interview 7: Absatz 45)

I12 (vgl. Interview 12: Absatz 29) beklagt als einzige Auswirkung der Corona-Pandemie auf ihr Schreib-Erleben eine veränderte Prüfungsleistung – statt der geplanten Klausur eine Hausarbeit:

„Also (...) Ich muss ehrlich sagen, ich denk nicht, dass sich so viel verändert hat durch Corona, also (...) ich habe jetzt (...) also persönlich hatte ich jetzt, was das Schreiben angeht, nicht sonderlich große Veränderungen dadurch halt. Ähm (...) außer, dass ich jetzt halt ne Hausarbeit schreiben musste, wo ich eigentlich ne Klausur geschrieben hätte und mir so denke: ‚Danke für nichts!‘ [MM lacht] [lacht] Weil die Klausur wär halt in ner Stunde rumgewesen und die Hausarbeit hat halt so 20 Stunden gedauert oder so.“ (Interview 12: Absatz 29)

Auch I6 sieht, obwohl sie lieber in der Bibliothek arbeitet, keine merklichen Unterschiede zu ihrem Schreib-Erleben während Corona – „die Schreibprobleme [...], sind die gleichen wie ohne Corona“ (Interview 6: Absatz 57). Im Speziellen werden keine subjektiven Auswirkungen etwa von jenen Personen konstatiert, die auch schon vor der Schließung der Bibliotheken zu Hause arbeiteten und schrieben (vgl. Interview 10: Absatz 11; Interview 12: Absatz 31) oder zum Zeitpunkt der Schließungen keine Schreibprojekte in Arbeit hatten (vgl. Interview 7: Absatz 45) beziehungsweise nur noch ihre Abschlussarbeit zu schreiben und alle notwendigen Vorkehrungen, wie etwa Absprachen mit der Betreuungsperson, bereits vor der Corona-Pandemie getroffen hatten (vgl. Interview 2: Absatz 61). Außerdem heben I7 (vgl. Interview 7: Absatz 45) und I10 (vgl. Interview 10: Absatz 11) die „zeitliche und räumliche Flexibilität“ (Interview 7: Absatz 45) hervor, die damit einhergeht, dass viele Quellen online einsehbar sind beziehungsweise auch schon vor den Einschränkungen online einsehbar waren:

„Ne, also dadurch, dass (...) dass es ja auch (...) jetzt in dem Bereich, wo ich mich bewege, jetzt nicht, oder ist wahrscheinlich überall so, dass man da wirklich in die Bibliothek muss [MM: Mhm] und sich (...) Papier-Bücher durchliest, von daher, ist ja das (...) Arbeit-Schreiben, Abschlussarbeit, Seminararbeit-Schreiben schon immer eigentlich diese (...) zeitliche und räumliche Flexibilität gewesen ähm (...) die sich eigentlich null verändert hat.“ (Interview 7: Absatz 45)

Auch dadurch, dass die Bibliothek zum Zeitpunkt der Interviews für Ausleihen und Fernleihen zugänglich war, sehen I10 (vgl. Interview 10: Absatz 11) und I12 (vgl. Interview 12: Absatz 31) keine Auswirkungen auf ihr Schreiben:

„Aber ansonsten (...) hat sich jetzt zum Schreiben eigentlich nichts verändert [MM: Mhm]. Also aufs Schreiben jetzt speziell, so [...] von der Uni her hat sich viel verändert durch Corona, aber ansonsten (...) man konnte sich ja auch jederzeit an der Bibliothek bedienen und so, war jetzt auch kein Problem [MM: Ja]. Und dadurch, dass ich eh zu Hause alles mach und nicht in der Uni, hat mich das auch nicht gestört [MM: Mhm], wenn die Bib dann irgendwie zu war oder so.“ (Interview 12: Absatz 31)

Im Gegensatz dazu stehen die Aussagen, die sich in die Kategorie der negativen Auswirkungen durch die Corona-Pandemie einordnen lassen. So beschreiben einige befragte Personen die negativen Auswirkungen, die das Wegfallen der Bibliotheken als Arbeitsplätze mit sich bringt: I4 und I11 nennen als ein Problem die vielen Ablenkungen, mit denen ein Arbeiten am Schreibprojekt außerhalb der Bibliothek verbunden ist (vgl. Interview 4: Absatz 33; Interview 11: Absatz 31). I9 verweist dabei speziell auf die fehlende Routine:

„Ähm, also, bei mir ists jetzt zum Beispiel auch grad schwierig, weil ich bin so n in der Bib arbeitender Mensch ähm und ich hab da gerne meine Ruhe und ich hab da auch gerne so, dass ich da an, jeden Tag an den gleichen Platz geh, da meine Routine hab, jeden Tag den gleichen Spind benutze und einfach [lacht] [MM: Mhm] nur jeden Tag um 8.30 Uhr starte und ah äh am besten für die nächsten vier Monate, fünf Monate nichts daran verändern.“ (Interview 9: Absatz 25)

Selbst in Zeiten, in denen das Arbeiten in der Bibliothek zu bestimmten Zeiten eingeschränkt wieder möglich war, wird es beispielsweise von I11 als zu umständlich empfunden (vgl. Interview 11: Absatz 33). I14 drückt darüber hinaus die Schwierigkeit aus, die sich daraus ergibt, dass die Digitalisierung der Materialien im Rahmen ihres Studienfaches nicht ausreichend weit fortgeschritten sei (vgl. Interview 14: Absatz 33):

„Also für mich ist jetzt zum Beispiel, es ist traurig, das jetzt wieder zu sagen: Corona [MM: Mhm] für mich zum Beispiel nicht so förderlich, weil ich (...) ähm bin schon zu Hause, arbeite, so ist es nicht, bleibt ja jetzt auch nichts übrig. Aber grundsätzlich ähm war's für mich einfach wirklich so, dass ich in der Uni produktiver war, dass es da auch mehr Spaß gemacht hat, dass du einfach auch in meinen Augen, [Name Studiengang], gar nicht von zu Hause aus machen kannst, weil es braucht schon, also es hat gebraucht, zu digitalisieren.“ (Interview 14: Absatz 33)

Außerdem trugen die oftmals aufgrund der Corona-Regelungen gewährten Verlängerungen von Deadlines laut I13 dazu bei, dass die Arbeit am aktuellen Schreibprojekt pausiert wurde: „Ehrlich gesagt, da wurde dann ja auch kurz darauf die Abgabefrist verlängert, von daher hab ich in der Zeit erstmal gar nichts gemacht [lacht]“ (Interview 13: Absatz 40). Ähnlich äußern sich auch I1 und I6 (vgl. Interview 1: Absatz 63; Interview 6: Absatz 49):

„Ähm es kam dazu so, dass ich äh praktisch während dem Lockdown äh nich viel für die Uni gemacht hab ähm und (...) äh ich hab das halt immer so n bisschen auf die lange Bank [...] geschoben so von wegen: ‚Achja, die Hausarbeit, die muss ich zwar schreiben, aber dafür hab ich dann immer noch Zeit.‘“ (Interview 1: Absatz 63)

„Aber ich hab Anfang des Jahres beim ersten Lockdown auch ahm, die ersten Wochen, ahm, glaub, also nichts gemacht groß für die Uni so (...) immer mit schlechtem Gewissen [lacht] [...].“ (Interview 6: Absatz 49)

Als Weiterführung dieser Gedanken schildert I1 das Abrutschen in depressive Verstimmungen im Zusammenhang mit den Maßnahmen bezüglich der Eindämmung der Corona-Pandemie:

„Also mit den Leuten, mit denen ich drüber geredet hab, äh, viele von denen meinten, dass sie äh (...) dadurch, dass sie nich an der Uni arbeiten konnten oder wollten, ähm und dadurch, dass man

viel zu Hause is, äh (...) dass man da auch leicht dann äh in ne depressive Phase abrutscht und vielleicht gar nichts macht ähm oder große Schwierigkeiten hat anzufangen (...) äh und sowas halt.“ (Interview 1: Absatz 55)

Auch I16 beschreibt eine solche Situation in Bezug auf fehlenden Ausgleich aufgrund der Corona-Maßnahmen:

„Aber ich glaub so im Nachhinein merk ich, dass mir so n Ausgleich fehlt. [MM: Mhm]. Früher [...] ist man halt da mal hingegangen und ist mal an n See und (...) [MM: Ja] wenn das halt so nach und nach abnimmt, so dieser einfache Ausgleich, so ein (...) was weiß ich, Flow-Momente, wo man einfach was macht, man powert sich aus, man hat Spaß, man denkt nich über was anderes nach (...) der bringt glaub ich sehr viel. Wenn man den ganzen Tag so mit diesen Uni-Gedanken rumsitzt [MM: Mhm] und das verwobt sich dann noch mehr und irgendwann sieht man keinen Anfang und kein Ende mehr und dann geht man am nächsten Tag wieder so und dann wird man noch demotivierter. Ich glaube, man braucht immer so n Reset oder irgendwas, was einen rausbringt [MM: Mhm], Spaß macht, andere Gedanken, dann kann man sich da wieder ransetzen.“ (Interview 16: Absatz 23)

In Verbindung damit fasst I14 auch das Fehlen von zwischenmenschlichen Kontakten beim Arbeiten am Schreibprojekt zusammen. Sie bezieht sich dabei auf das Wegfallen der Bibliothek als Arbeitsplatz:

„[U]nd da ist die Uni schon [...] schöner und natürlich siehst du halt viele andere, die auch am Arbeiten sind, das spornt natürlich an, also mich (...) spornt es eher an, zu sagen: ‚Okay, du machst jetzt noch keine Pause, da sitzen noch alle.‘ [MM [lacht] Mhm] So n bisschen schon der Gruppenzwang [...].“ (Interview 14: Absatz 33)

Diese Problematik spricht auch I9 an, wenn sie sagt:

„Ähm, das fehlt mir jetzt auch grade, das hatte ich bei meiner Bachelorarbeit viel ähm, wenn man äh, Personen hat, die mit einem mitleiden [lacht] [MM lacht], also andere Leute, die eben auch grade Masterarbeit oder Bachelorarbeit schreiben und man dann in der Pause [...] in die Cafete¹²⁰ geht, n Kaffee trinkt und dann ähm sich quasi miteinander über das, wo man grade hängt, austauschen kann, vielleicht hat da jemand anderer so auch das gleiche Problem gehabt, oder äh dem geht's einfach genauso schlecht, dann fühlt man sich auch besser [lacht] [MM lacht]. Und, dass man sich dann einfach drüber austauschen kann, ähm, wie man da weiter gemacht hat oder, ob jemand n Tipp hat oder schonmal jemanden wusste, der über das und das ähnliches Thema

¹²⁰ ‚Cafete‘ ist ein Kosename für die Cafeteria auf dem Bayreuther Campus.

geschrieben hat, mit dem man dann mal reden kann. [MM: Mhm] Sowas hilft schon sehr viel beim Schreiben.“ (Interview 9: Absatz 27)

Dass der Austausch über Schreibprojekte während der Corona-Pandemie abgenommen hat, beschreiben auch einige weitere interviewte Personen. Neben I1, I2 und I7, die subjektiv keinen Unterschied (vgl. Interview 1: Absatz 57; Interview 2: Absatz 33) oder „keinen großen Unterschied“ (Interview 7: Absatz 57) zu vorher feststellen, äußern sich einige der interviewten Personen zu den negativen Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf die Anzahl und Qualität der Gespräche, die sie über ihre Schreibprojekte führen: So hat die Zahl der Gespräche abgenommen (vgl. Interview 11: Absatz 49; Interview 17: Absatz 37) und sie werden eher mit einem engeren Personenkreis und engeren Freund*innen geführt als mit mehreren verschiedenen Menschen an der Universität (vgl. Interview 3: Absatz 33). I8 fehlt in diesem Zusammenhang der inhaltliche Austausch zu seinen Schreibprojekten (vgl. Interview 8: Absatz 77), welcher durch die Einschränkungen im Rahmen der Corona-Pandemie „weggebrochen“ (Interview 8: Absatz 111) sei und auch I14 vermisst den Austausch über inhaltliche Dinge, der für sie ihr Studium ausmacht (vgl. Interview 14: Absatz 23).

I4 spricht zunächst von eher allgemeinen Informationen, die bei seltenen Gesprächen ausgetauscht werden, und meint dann:

„Aber grundsätzlich hat's natürlich eher abgenommen, weil man weniger unter Leuten ist oder auch in der Bib, an der Uni, ähm, und solche Dinge. Dann sieht man eher den engeren Kreis zurzeit während Corona-Zeiten, würd ich mal behaupten, man läuft sich nicht so zufällig überm Weg und verabredet sich dann und genau, wenn man dann immer mit (...) denselben Leuten oder mit kleinerem Kreis an Personen unterwegs ist, dann hat man sich ja auch mal schnell upgedatet und dann fragt man dann nicht jedes [...] Mal nochmal nach, wie's bei der Masterarbeit aussieht [MM: Mhm]. [...] Also es hat eher abgenommen, würd ich behaupten.“ (Interview 4: Absatz 23)

So fehlt einigen interviewten Personen zufolge im Speziellen der ungezwungene, automatische Austausch über aktuelle Schreibprojekte am Campus (vgl. Interview 11: Absatz 43; Interview 12: Absatz 37), beispielsweise bei der Arbeit in der Bibliothek (vgl. Interview 10: Absatz 11), bei einem Kaffee in einer Arbeits-Pause, wie von I9 oben beschrieben (vgl. Interview 9: Absatz 27), beim Essen in der Mensa (vgl. Interview 8: Absatz 113) oder vor beziehungsweise nach einem Kurs (vgl. Interview 5: Absatz 21; Interview 12: Absatz 37; Interview 15: Absatz 73). I5 beschreibt dies folgendermaßen:

„Also ich würd schon sagen, dass man (...) weniger mit Leuten da drüber spricht, weil vor Corona man halt auch mal irgendwie (...) zwischen den Kursen mit Leuten drüber gesprochen hat, irgendwie so: ‚Oh ja, das fand ich grad voll interessant. Ha! Vielleicht schreib ich da meine Hausarbeit drüber‘ oder so, äh, das hat ma halt nich, ähm, ich find, das is schon auch, (...) war schon hilfreich, fand ich, muss ich sagen, weil so is man halt eher dann zuhause in seinem kleinen Kämmerlein gewesen und war so: ‚Ok, ähm ich fand's jetzt irgendwie interessant, äh, ich merk's mir mal [MM lacht], mal schauen, dann schreib ich vielleicht da irgendwie drüber‘ [lacht], äh genau (...) tendenziell hab ich aber, ja höchstens, wenn man sich dann halt verabredet, so und dann ähm, ist das ja logischerweise außerhalb von irgendnem [...] universitären Kontext, also halt, man trifft sich einfach so, verabredungsmäßig, und dann spricht man halt irgendwie drüber, ähm (...) aber ja so kleine Talks zwischendurch fehlen halt schon.“ (Interview 5: Absatz 21)

I11 erklärt, dass sich die Gespräche vorwiegend ins Digitale verlagern und sich dabei eher auf Messenger-Dienste wie WhatsApp beschränken (vgl. Interview 11: Absatz 43). I8 (vgl. Interview 8: Absatz 77) und I12 (vgl. Interview 12: Absatz 37) beschreiben in diesem Zusammenhang eine gewisse Scheu, sich explizit bei ihren Kontakten zu melden, um über ein Schreibprojekt zu sprechen. I12 meint dazu:

„Ähm, ja so (...) ich bin froh, wenn wieder Anwesenheit ist, weil [MM: Ja], so blöd wie's klingt, man will sich ja schon melden, aber dann hat man teilweise trotzdem andere Sachen zu tun und dann so ne belanglose Nachricht ist dann halt irgendwie auch nicht so schön und wenn man sich einfach sieht, dann kann man sich halt auch einfach über den Moment besser austauschen [MM: Ja]. Also (...) es fällt mir halt zum Beispiel auch leichter jetzt in der, wenn ich in der Uni ne Freundin seh, zu fragen: ‚Und, wie läuft's mit der Hausarbeit?‘ und dann reden wir da kurz drüber [MM: Ja] als wenn ich's jetzt extra deswegen anschreiben würde, weil dann kommt's so rüber, als würd ich mich nur melden, [lacht] wenn ich was brauch, und da hab ich halt auch keinen Bock drauf [lacht] So: ‚Hallo, wie geht's?‘ so provisorisch und danach so: ‚Und, kannst du mir mal deine Einleitung schicken?‘ oder so [...].“ (Interview 12: Absatz 37)

Eine Möglichkeit, intensiven Austausch über Schreibprojekte, auch in einer Ausnahmesituation, zu erleben, bietet die Schreibberatung. So wird der Wunsch nach Austausch im Rahmen dieser Interviewstudie des Öfteren als Beweggrund dafür genannt, die (digitale) Schreibberatung aufzusuchen. Weitere Beweggründe dafür werden im nächsten Kapitel erläutert.

7.5 Wege in die Schreibberatung

Die in den Interviews genannten Gründe dafür, sich um einen Termin für eine individuelle Schreibberatung zu bemühen, sollen hier gemeinsam mit den emotionalen Rahmenbedingungen der ratsuchenden Personen unter der Überschrift ‚Wege in die Schreibberatung‘ zusammengefasst werden. Zunächst soll dabei das Befinden der ratsuchenden Personen vor der Schreibberatung, wie diese es in den Interviews beschreiben, erörtert werden. In weiterer Folge wird von diesen Befindlichkeiten der ratsuchenden Personen auf ihre Beweggründe, um in die Schreibberatung zu kommen, übergeleitet. In diesem Kapitel werden außerdem Daten, die im Rahmen der Prästudie (vgl. Kapitel 6.2) erhoben wurden, mitberücksichtigt, um die Ergebnisse aus der Interviewstudie damit abgleichen zu können, da sich die Prästudie im Speziellen auch auf das Befinden vor und die subjektiven Auswirkungen einer jeweiligen ratsuchenden Person nach einer Schreibberatungssitzung bezieht.

7.5.1 Befinden vor der Schreibberatung

Die meisten Aussagen, die zu der aus dem Datenmaterial abgeleiteten Hauptkategorie *Befinden vor der Schreibberatung* passen, konnte ich der Subkategorie *Überforderung* zuteilen. So benutzen I12 und I13 explizit den Ausdruck ‚überfordert sein‘ (vgl. Interview 12: Absatz 13; Interview 13: Absatz 48, 50). I12 beschreibt ihre Überforderung im Zusammenhang damit, in schriftlicher Form auszudrücken, „was alles in meinem Kopf ist“ (Interview 12: Absatz 13) und dementsprechend festzumachen, was sie im Rahmen ihres Schreibprojektes „überhaupt sagen will“ (Interview 12: Absatz 13) – dies ist für I12 ein „bisschen verwirrend“ (Interview 12: Absatz 13). I13 zeigt sich überfordert angesichts der Tatsache, dass sie befürchtet, die von ihr geforderte Zeichenanzahl zu überschreiten, und dass sie Informationen streichen wird müssen (vgl. Interview 13: Absatz 48). I12 berichtet außerdem noch von anderen Verpflichtungen, denen sie zusätzlich zu ihrem Schreibprojekt nachkommen muss, und den damit verbundenen Schwierigkeiten (vgl. Interview 12: Absatz 41); zusätzlich beschreibt sie, dass ihr Schreibprojekt sie „stresst“ (Interview 12: Absatz 51).

In den Bereich eines Überforderungsgefühls gehören auch Aussagen der befragten Personen, die ein Zuviel etwa an Möglichkeiten der thematischen Umsetzung eines Schreibprojektes (vgl. Interview 12: Absatz 43; Interview 8: Absatz 209) oder an ungeordneten Gedanken ansprechen (vgl. etwa Interview 11: Absatz 105; Interview 17: Absatz 41, 71). I6 bezeichnet ihr Schreibprojekt als „Riesen-Hürde“ (Interview 6: Absatz 21) und I11 spricht von ihrer Masterarbeit als „Mammut-Projekt“ (Interview 11: Absatz 51). In diesem Zusammenhang

äußert I11 großen Respekt vor ihrer Arbeit (vgl. Interview 11: Absatz 51) und bezieht sich später auf ihre Gedanken zu ihrem Schreibprojekt: „[U]nd ich glaub einfach, in meinem Kopf ist oft einfach nur so viel Durcheinander und ich kann's nicht selber ordnen“ (Interview 11: Absatz 105). Auf einer anderen Ebene beschreibt I15 die Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit an ihrem Schreibprojekt als „ein großes Konglomerat aus n bisschen Text und ganz vielen Stichpunkten [lacht]“ (Interview 15: Absatz 75) und I16 zweifelt viel am Sinn seiner bisherigen Überlegungen (vgl. Interview 16: Absatz 29).

Weitere von den Befragten verwendete Ausdrücke für ihr Befinden bewegen sich im Wortfeld von ‚verloren sein‘: I3, I8 und I12 fühlen sich vor der Schreibberatung explizit „verloren“ (Interview 3: Absatz 47; Interview 8: Absatz 103, 209; Interview 12: Absatz 41) beziehungsweise „überwältigt“ (Interview 3: Absatz 47) oder „verzweifelt“ (Interview 8: Absatz 107) in Bezug auf ihre Schreibprojekte. I8 und I9 nennen außerdem das Jugendwort des Jahres 2020¹²¹ als Bezeichnung für ihr Befinden vor der Schreibberatung: Demnach fühlen sie sich „lost“ (Interview 8: Absatz 171, 177; Interview 9: Absatz 49). I11 hatte des Weiteren vor der Schreibberatung ein „Brett vorm Kopf“ (Interview 11: Absatz 99) und I12 stand vor der Schreibberatung „halt n bisschen aufm Schlauch“ (Interview 12: Absatz 13).

Zusätzlich gibt I12 an, dass sie vor der Schreibberatung „keinen Plan“ (Interview 12: Absatz 43) hatte, was sie machen soll, und I16 meint, dass sie „planlos“ (Interview 16: Absatz 59) war. I11 hatte vor der Schreibberatung das Gefühl, „ratlos“ zu sein (Interview 11: Absatz 65). Auch I16 wusste vor der Schreibberatung nicht, wo er bei seinem Schreibprojekt anfangen sollte (vgl. Interview 16: Absatz 29), und I6, I12, I11 und I17 erklären darüber hinaus, dass sie vor der Schreibberatung nicht wussten, was sie tun sollten (vgl. Interview 6: Absatz 149; Interview 11: Absatz 65; Interview 12: Absatz 41; Interview 17: Absatz 19). I11 drückt folgendermaßen aus, was ihr vor der Schreibberatung in Bezug auf ihr Schreibprojekt durch den Kopf ging: „„Oh Gott, was mach ich jetzt?““ (Interview 11: Absatz 65). I12 meint: „Also ich war so richtig: ‚Keine Ahnung, was ich machen soll‘“ (Interview 12: Absatz 41) und I17 schildert: „Davor war's aber so (...): ‚Oh, Mist, äh was mach ich eigentlich hier?‘“ (Interview 17: Absatz 19).

Hier kann leicht überlappend damit angeknüpft werden, dass einige ratsuchende Personen in den Interviews davon berichten, dass sie vor der Schreibberatung blockiert in Bezug auf ihre Schreibprojekte waren beziehungsweise in der Bearbeitung nicht weiterkamen. Aus einer

¹²¹ Vgl. o. A. (2020).

Überforderung in Bezug auf das Schreib-Handeln kann auf einen gewissen Stillstand im Handeln geschlossen werden: Dadurch, dass die Handlungsrichtung für das weitere Vorgehen im Rahmen des Schreibprojektes vor der Schreibberatung entweder noch nicht endgültig sicher ist, wie I4 es beschreibt (vgl. Interview 4: Absatz 51), oder noch gar nicht klar ist, wie bei I12 (vgl. Interview 12: Absatz 43) und I16 (vgl. Interview 16: Absatz 29), wird das Schreib-Handeln in gewisser Weise unterbrochen. I16 beschreibt dies folgendermaßen:

„Äh im Endeffekt war's der Punkt, vor ja jetzt zweieinhalb Wochen (...) war ich halt wieder an so nem Punkt, wo ich mir dachte: ‚Ach, ich komm eigentlich keinen Schritt weiter‘, ich hab [...] den Satz gelesen und der ist schon wieder, ähm, den hab ich schon wieder nicht verstanden oder er ging halt nicht in den Kopf rein, wo ich einfach dachte: ‚Ne, irgendwie es geht grad nicht weiter, ich hab keinen Bock mehr auf das Zeug, das gibt's ja nicht‘, also wirklich so n so n kleinen Breakdown, jetzt keinen Nervenzusammenbruch in dem [MM: Mhm] Sinne, aber einfach: ‚Ne, es geht grad nicht mehr.‘“ (Interview 16: Absatz 33)

Weniger drastisch berichten einige andere befragte Personen von ihren Blockaden vor ihrem Besuch in der Schreibberatung. Für I17 war der Prozess bei der Arbeit an seinem Schreibprojekt vor der Schreibberatung „gestoppt“ (Interview 17: Absatz 81) und er konnte „nicht richtig weiterschreiben“ (Interview 17: Absatz 71). Auch I8 befand sich vor der Schreibberatung in einer „Ich schreib nich“- also ‚Ich kann nich schreiben‘ oder ‚Ich kann nich [...] arbeiten‘- Lähmung“ (Interview 8: Absatz 209) und seine Gedanken kreisten um das Thema seines Schreibprojektes „drumrum [...] und [ich; M.M.] hab mich nich rangetraut“ (Interview 8: Absatz 103). Auch I11 hatte das Gefühl, dass sie vor der Schreibberatung (unter anderem aufgrund ihrer Selbstkritik) festgefahren war: „[U]nd dann steht man aber trotzdem mit nichts da und dann ist man also man dreht sich dann im Kreis“ (Interview 11: Absatz 65). I12 berichtet von einer schwer zu verlassenden Sackgasse, in der sie sich vor der Schreibberatung befand (vgl. Interview 12: Absatz 43): „Weil wie gesagt, vor der vor der Schreibberatung hab ich ja auch schon ewig versucht, irgendwas hinzubringen und es hat nicht geklappt“ (Interview 12: Absatz 79). Ähnlich schildert auch I15 ihr Befinden vor der Schreibberatung – so habe sie sich vor dem Hauptteil ihrer Arbeit „gedrückt“ (Interview 15: Absatz 79) und sei „stecken geblieben“ (Interview 15: Absatz 129).

Eine weitere Empfindung, die implizit oder explizit von den befragten Personen beschrieben wird, ist *Unsicherheit* in Bezug auf das Vorgehen bei einem Schreibprojekt (vgl. Interview 3: Absatz 47; Interview 11: Absatz 65; Interview 12: Absatz 13; Interview 17: Absatz 81) oder auf die Qualität des bereits geschriebenen Textes (vgl. Interview 5: Absatz 49; Interview 13:

Absatz 80; Interview 15: Absatz 85). So verspürte I3 beispielsweise eine „Ungewissheit“ (Interview 3: Absatz 89) und war „vorher [...] noch sehr verunsichert, weil ich halt eben noch gar keine Erfahrung hab und auch noch nie so Feedback bekommen hab, von jemandem, der das halt auch schon öfters macht“ (Interview 3: Absatz 39). Ähnlich beschreiben es auch I1 (vgl. Interview 1: Absatz 61) und I9 (vgl. Interview 9: Absatz 49). I9 beschreibt ihre Unsicherheit folgendermaßen:

„Ähm, ich hab mich n bisschen lost gefühlt, weil ich vorher noch nie eine Literature Review geschrieben hab. Sondern halt immer nur also entweder ne Befragung oder Interviews geführt und [...] das war jetzt für mich relativ neu. Und ich hab mich da ziemlich viel in die Methodik halt reingelesen und war mir aber einfach so unsicher, ob das jetzt so Sinn macht, weil ich einfach das vorher noch nie selber gemacht hab [...].“ (Interview 9: Absatz 49)

Daraus folgend beschreibt I9 an späterer Stelle ihre Unsicherheit, in der Bearbeitung des Schreibprojektes etwas falsch zu machen und dadurch im weiteren Verlauf, aufgrund der möglicherweise nötigen Korrektur etwaiger fehlerhafter Überlegungen, Zeit zu verlieren (vgl. Interview 9: Absatz 51, 69). I12 fühlt sich unsicher, da sie in ihrem Seminar die Einzige ist, die sich in Bezug auf die Prüfungsform für eine Hausarbeit entschieden hat und nun niemanden hat, mit dem sie sich bezüglich der Vorgehensweise austauschen kann (vgl. Interview 12: Absatz 33). Auch I5 schildert Unsicherheit in Bezug auf die Vorgehensweise für ihr Schreibprojekt:

„[Ä]h ja was so n bisschen wackelig oder unsicher in Bezug auf [...] das Ziel oder äh (...) wie soll ich das denn sagen? Also praktisch schon so (...) ich bin mir grad drüber im Klaren gewesen, wie's sein soll. Ähm, aber musste das jetzt nochmal so klar kriegen für mich selbst irgendwie auch so in der Struktur [MM: Mhm] ähm (...) genau.“ (Interview 5: Absatz 51)

Ähnlich drückt es auch I7 aus, wenn er auf die Frage nach seinem Befinden vor der Schreibberatung meint:

„[I]ch glaub dadurch, dass ich immer mal hier mal da was mache, jetzt nicht unstrukturiert per se, was ich mache, ähm, ich hab schon meinen Plan, aber es ist jetzt nicht so, dass es bei mir richtig sehr stark (...) heute Vormittag mach ich das, heute Nachmittag mach ich das, das ist bei mir nich so und aufgrund dessen fühlt sich's dann manchmal doch etwas ziellos an, was ich mache (...) und von da her ähm, würd ich sagen, dass ich mich vorher recht (...) mmh schwimmend unsicher gefühlt habe [MM: Mhm], ob das denn jetzt eigentlich auch hier alles wirklich genau das ist, (...) ob das alles so ähm relevant ist für das, für meine Fragestellung [MM: Mhm], was ich hier mache,

was ich hier schreibe, was ich lese ähm und (...) das waren die Gefühle vorher.“ (Interview 7: Absatz 65)

Darüber hinaus beschreibt I10 ihre Unsicherheit bezüglich der Struktur ihres Ergebnisteiles vor der Schreibberatung (vgl. Interview 10: Absatz 3, 41, 43, 47). Dabei bezieht sie sich vor allem auf die ihr unklaren Anforderungen an einen Ergebnisteil (vgl. Interview 10: Absatz 41). Aus diesen unklaren Anforderungen entspringt auch die Unsicherheit von I15, die „schon noch recht unsicher einfach (...) [war; M.M.] ob (...) ja, ob das, was da auch drin is bis jetzt, so den (...) Erwartungen, Anforderungen entspricht überhaupt“ (Interview 15: Absatz 87). Auch I7 beschreibt in Bezug auf seinen bereits geschriebenen Text Unsicherheiten hinsichtlich der Verständlichkeit:

„Ja also, ich bin eigentlich schon in nem recht vorangeschrittenen Stadium und es war jetzt das erste Mal, dass mal wirklich eigentlich jemand drübergelesen hat, also eigentlich wirklich, ja [lacht]. Ähm und (...) ich hatte halt, ja (...) so n bisschen Bauchschmerzen im Sinne von (...). Also fast eigentlich schon (...) den Theorieteil und bis zum Aufbau der Empirie alles (...) entweder in Stichpunkten, in irgendwelchen Tabellen oder auch schon im Fließtext formuliert, das ist alles soweit vorhanden, [MM: Mhm] es muss nur noch äh eben ins Endprodukt, sag ich mal, überführt werden, was ja eben dann der Text ist und (...) ähm (...) muss sagen, war so n bisschen (...) ähm besorgt, dass [...] jetzt jemand, der das erste Mal damit konfrontiert ist, nicht so richtig alles einordnen kann, (...) was ich da mache und oder was- welches Vorhaben ich da beschreibe.“ (Interview 7: Absatz 63)

Diese Unsicherheit spricht auch I2 an, wenn sie über die Qualität einzelner Textstellen erzählt:

„[I]ch hatte öfter mal so unsichere Momente, wo ich mir gedacht hab: ‚Ist das jetzt korrekt so?‘ Also ich hab ja grad auch ähm (...) diesen roten Faden, wo's für mich schwierig war, wenn man so in dem Thema drin is, erscheint alles irgendwie logisch oder, dass das noch dazu gehört und das und deshalb vor der Schreibberatung hatt ich tatsächlich so Momente, in denen ich etwas unsicher war, wo ich ähm (...) ja jetzt, ich stell nicht grundlegend das Ding in Frage, aber wo man so einzelne [...] Bereiche, einzelne Passagen mal in Frage stellt.“ (Interview 2: Absatz 67)

Eine weitere vor der Schreibberatung bestehende Emotion der ratsuchenden Personen, die explizit genannt wird beziehungsweise aus den Aussagen der befragten Personen implizit herausgelesen werden kann, ist *Angst*. Die Ungewissheit, die von I3 weiter oben bereits beschrieben wurde, löst bei ihr eine gewisse Angst aus (vgl. Interview 3: Absatz 87, 89). Auch I15 gibt darüber hinaus an, ihr Schreibprojekt vor der Schreibberatung als „angsteinflößend“ (vgl. Interview 15: Absatz 127) wahrgenommen zu haben, und I9 und I11 verspürten, wie oben

bereits erwähnt, Angst davor, im Rahmen ihrer Schreibprojekte etwas falsch zu machen (vgl. Interview 9: Absatz 51, 69), beziehungsweise davor, dass etwas nicht funktioniert (vgl. Interview 11: Absatz 75). I11 beschreibt letzteres folgendermaßen:

„Ähm Angst, dass irgendwie was komplett schiefgeht, obwohl ich so alles davor getan hab, ich wär, wie gesagt, ich bin ja auch jetzt zur Beratung gegangen, um mich besser hier vorzubereiten und dass trotzdem was schiefgeht oder dass irgendwas superschwer ist und ich überhaupt nicht durchsteig und dann eben wieder alleine dasteh, so, dass ich das alleine lösen soll und keine Ahnung hab wie und ja, davor hab ich Angst.“ (Interview 11: Absatz 75)

Darüber hinaus drückt I11 aus, dass sie Respekt vor ihrem Schreibprojekt hat (vgl. Interview 11: Absatz 73). Den Pessimismus dem Schreibprojekt gegenüber, den I11 ausdrückt, teilt auch I15, wenn sie davon spricht, Angst zu haben „das könnte [...] nicht so klappen irgendwie“ (Interview 15: Absatz 123). Ferner dachte I5 vor der Schreibberatung: „Ooh, ich weiß nich, die [Arbeit; M.M.] wird vielleicht nicht so gut“ [lacht]“ (Interview 5: Absatz 71) und I13 drückt ihren Pessimismus vor der Schreibberatung aus, wenn sie schildert, „dass ich einfach das Gefühl hatte so, ok, vielleicht, vielleicht wird's einfach nix, vielleicht werd ich nicht fertig, ähm. [MM: Mhm] Vielleicht wird's nicht gut [lacht]“ (Interview 13: Absatz 52).

Zusätzlich dazu sprechen einige befragte Personen von ihren Schreibprojekten als *Belastung*. So beschreibt I8 sein Schreibprojekt als „Ballast“ (Interview 8: Absatz 99) und für I12 ist ihr Schreibprojekt „aktuell echt einfach nur ne Last“ (Interview 12: Absatz 41) – ein „Fels“, der auf ihrer Brust liegt (vgl. Interview 12: Absatz 41). Für I16 fühlt sich das Schreibprojekt an wie ein Berg, den es zu besteigen gilt (vgl. Interview 16: Absatz 29), und es stellt einen „Klotz am Bein“ (Interview 16: Absatz 29) dar, der ihn „nervt“ (Interview 16: Absatz 55) und der Grund dafür ist, dass er sich nicht entspannen kann:

„Ähm, aber, ja, keine Ahnung, jetzt in der Bachelorarbeit, wenn ich das halt immer im Hinterkopf hab, ich kann da halt nicht so abschalten. Ich weiß, dieses Ding hängt oben und ich denk mir halt immer: ‚So jetzt musst du eigentlich mal wieder in die Uni‘ (...) und dann sitzt aber manchmal da und es geht halt einfach keinen Schritt weiter (...) und dann geht man halt nach Hause und ist äh (...) ja auch nicht zu- zufrieden, weil halt da nix steht.“ (Interview 16: Absatz 5)

Ähnlich spricht I17 davon, wenn er Probleme im Rahmen seines Schreibprojektes erlebt, wie es vor der Schreibberatung der Fall war – dabei ging es ihm

„schlecht, weil ich morgens mit nem schlechten Gedanken aufgewacht bin und gedacht hab: ‚Oh Mist, heute muss ich wieder n Problem lösen. Und ich muss-, und das ist immer was anderes, als

wenn man einfach nur (...) schreiben muss. Also diese- äh und und wenn wenn [...] etwas noch nicht geklärt ist für mich [...], dann belastet mich das sehr.“ (Interview 17: Absatz 43)

Auch über dem Kopf von I6 hängt ihr Schreibprojekt wie ein nervendes „Damokles-Schwert“ (Interview 6: Absatz 59):

„Hmm äh [lacht] da sie [die Arbeit; M.M.] jetzt ein Jahr lang in der Schublade lag [lacht] ähm und immer nur wie so n Damokles-Schwert über mir schwebte [MM: Ja [lacht]] ja also, (...) ja ich freu mich auf den Moment, wo ich dann endlich mein, meinen [Freunden/Freundinnen] und meiner Familie sagen kann: ‚Sie ist jetzt angemeldet‘ [lacht] [MM: Ja]. Ja, ne, ich hab mich also wie gesagt, ich hab mich jetzt auch (...) nicht groß in den letzten Wochen und Monaten mit meiner Masterarbeit beschäftigt, außer, dass sie halt immer im Hintergrund is und nervt (...) weil man sie endlich fertig kriegen möchte [...].“ (Interview 6: Absatz 59)

Zusätzlich drücken einige befragte Personen die *Demotivation*, *Frustration* oder *Unzufriedenheit* aus, die sie vor der Schreibberatung ihren Schreibprojekten gegenüber verspürten. So fand I5 es schwierig, „sich zu motivieren“ (Interview 5: Absatz 53) und auch I9 (vgl. Interview 9: Absatz 95) und I16 (vgl. Interview 16. Absatz 29) drücken aus, wenig Motivation in Bezug auf ihre Schreibprojekte zu haben. I9 beschreibt dies folgendermaßen und bezieht sich dabei auf die weiter oben bereits angesprochenen Ängste davor, etwas falsch zu machen:

„Ähm, ich war sehr unmotiviert zu starten, weil ich mir dachte: ‚Boah, dann start ich vielleicht und dann ist es aber komplett falsch und dann muss ich's nochmal machen.‘ [MM: Mhm] Und hatte dann so nicht die Motivation jetzt, ok, jetzt fang ich an mir die ganzen Sachen rauszusuchen und wirklich da, also jetzt im Falle der Literature Review äh, anfangen zu lesen, die Sachen rauszusuchen, weil ich Angst hatte, ich würd was übersehen und dann müsst ich nochmal irgendwie komplett neu starten oder aufwändig nochmal irgendwie [MM: Mhm] im Prozess zurückgehen und und und.“ (Interview 9: Absatz 51)

I16 schildert auf die Frage, wie es ihm vor der Schreibberatung ging: „Also ich hatte ja in letzter Zeit immer wieder so hm Tiefphasen, ähm (...) bis vor Kurzem, also bis bis gestern oder heute war eigentlich dieses, ist schon wieder so n bisschen in ein Loch reingegangen, wo ich weniger Motivation hatte“ (Interview 16: Absatz 29). Außerdem beschreibt er, dass er „einfach da keine Lust mehr drauf“ hatte (Interview 16: Absatz 55). Ähnliches drückt auch I8 in Bezug auf sein Schreibprojekt aus, wenn er sagt: „[A]lso ich hab keine Lust mehr auf diese dämliche Hausarbeit und [MM lacht] ne. Also [...] die intuitive Reaktion grade: ‚Diese dämliche Hausarbeit‘ [lacht] das ja, das is meine Antwort [auf die Frage nach den Gefühlen vor der

Schreibberatung; M.M.], glaub ich“ (Interview 8: Absatz 101). Darüber hinaus drücken I1 und I17 ihre Frustration aufgrund von Zeitdruck während der Bearbeitung des Schreibprojektes (vgl. Interview 1: Absatz 61) und wegen dem Auftreten von Schwierigkeiten (vgl. Interview 17: Absatz 43) aus. I4 ist vor der Schreibberatung mit Teilen seiner Arbeit unzufrieden (vgl. Interview 4: Absatz 43) und I16 beschreibt seine Unzufriedenheit, weil er keine Fortschritte in seinem Schreibprojekt macht (vgl. Interview 16: Absatz 5). I14 beschreibt des Weiteren eine gewisse Eintönigkeit bei der Arbeit an ihrem Schreibprojekt, da sie sich vor der Schreibberatung noch mit niemandem darüber ausgetauscht hat (vgl. Interview 14: Absatz 43, 45).

Im Gegensatz dazu erklären einige andere befragte Personen, abgesehen von I12, die sich vor der Schreibberatung ein wenig nervös gefühlt hat (vgl. Interview 12: Absatz 47), schon vor der Beratung, motiviert und optimistisch gewesen zu sein. So ist I1 aus Interesse für sein Thema seinem Schreibprojekt gegenüber „positiv eingestellt“ (Interview 1: Absatz 61) und I6 hat „Bock“ auf ihr Thema (vgl. Interview 6: Absatz 59, 65). Sie meint auf die Frage, wie es ihr vor der Schreibberatung ging: „[J]a ich hab halt, ich hatte so, ich glaub, ich war motiviert? [MM: Ja], weil mein (...), ich weiß nich, ist motiviert ein Gefühl? [lacht]“ (Interview 6: Absatz 61). Bezüglich der Schreibberatung fügt sie noch hinzu:

„[I]ch hatte schon diesen motivierenden Moment von (...): ‚Ich bin jetzt fast durch mit meinen ganzen (...) aufgeschobenen Hausarbeiten und jetzt geht es endlich los‘ und ich war schon so n bisschen motiviert, zu wissen: ‚Ok, mal kucken, ob wir hier was Gutes bei rumkriegen bei der, bei der Schreibberatung, ja.‘“ (Interview 6: Absatz 63)

Auch I1 gibt an, dass er schon vor der Schreibberatung optimistisch in Bezug auf den weiteren Verlauf seines Schreibprojektes war, da er bereits gute Erfahrungen mit der Schreibberatung gemacht hatte (vgl. Interview 1: Absatz 69):

„[U]nd dann hab ich mir halt auch gleich den Termin ausgemacht mit der Schreibberatung und dann äh (...) hab ich jetzt die letzten paar Wochen erstmal andere Dinge gemacht und hab praktisch bis heute jetzt auch nich mehr wirklich drüber nachgedacht (...) äh, weil (...) ich weiß nich, also, wenn ich dann irgendwie äh (...) praktisch darauf zugehe oder darauf hinschauen kann, dass jetzt dieses Gespräch kommt, dass ich jetzt in der Schreibberatung bin, dann fühl ich mich auch so als äh (...) würde mir das viel geben und äh genau, da muss ich mir praktisch keine Sorgen drum machen.“ (Interview 1: Absatz 59)

I11 beschreibt ein gutes Gefühl vor der Schreibberatung, welches sie zurückführt auf angebotene Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben des Schreibzentrums, die sie besucht hat, „um mich langsam so drauf einzustimmen [lacht], dass ich das wirklich machen muss, ähm und halt auch paar Tipps abzuholen“ (Interview 11: Absatz 55). I12 ist vor der Beratung außerdem

„so n bisschen hoffnungsvoll, dass es mir was bringt [lacht], wenn ich halt mal mit jemandem drüber reden, der (...) halt blöd gesagt, nicht sich so denkt: ‚Boah, ich kann damit nichts anfangen‘, sondern man weiß halt, man redet dann mit jemandem drüber, der sich halt damit n bisschen auskennt [MM: Mhm] Ja. [MM: Ja Mmh]. Also es war halt schon, ich hab mich schon drauf gefreut eigentlich, weil ich mir dachte, egal, was dabei rauskommt, ich hab halt zumindest mein eigenes Zeug mal n bisschen reflektiert so. Also selbst [MM: Ja] wenn ich halt mit ner Wand geredet hätte, hätt ich's zumindest halt mal laut ausgesprochen, was ich mir so denk.“ (Interview 12: Absatz 41)

Dies führt zu den Beweggründen, aus denen die ratsuchenden Personen sich dazu entschieden haben, in die Schreibberatung zu kommen. Allgemein gesagt, lassen sich diese mit der Hoffnung auf eine Verbesserung beziehungsweise Optimierung des Schreib-Erlebens und des Schreib-Handelns auf einen gemeinsamen Nenner bringen.

7.5.2 Beweggründe, um in die Schreibberatung zu kommen

Aus den erhobenen Daten kann zunächst einmal der Wunsch nach Austausch als ein Beweggrund dafür identifiziert werden, einen Termin in der Schreibberatung zu vereinbaren (vgl. etwa Interview 8: Absatz 111; Interview 9: Absatz 103; Interview 14: Absatz 49; Interview 15: Absatz 33). So drückt etwa I12 unter anderem in ihrer weiter oben zitierten Aussage bereits diesen Wunsch nach Austausch aus (vgl. Interview 12: Absatz 41, 49). Auch I5 erhofft sich von der Schreibberatung eine Möglichkeit, ihre Gedanken und die Struktur ihres Schreibprojektes „aufzudröseln“ (Interview 5: Absatz 55) – diesen Effekt hat sie bereits in einer früheren Schreibberatung erlebt, wie sie erzählt (vgl. Interview 5: Absatz 55). I11 wünscht sich von der Schreibberatung ein detailliertes Gespräch über das Thema ihres Schreibprojektes, wozu es bis dahin nach eigenen Angaben keine Gelegenheit gab (vgl. Interview 11: Absatz 57). I14 nennt in diesem Zusammenhang das Schreibzentrum als ihren „erste[n] Anlaufpartner [sic]“ (Interview 14: Absatz 17). I6 bezieht sich dabei konkret auf den Wunsch danach, durch das Gespräch in der Schreibberatung andere Perspektiven einbeziehen und dadurch neue Ideen für ihr Schreibprojekt generieren zu können (vgl. Interview 6: Absatz 73). Diese „andere

Sichtweise“ (Interview 17: Absatz 45) erwähnt auch I17 in seiner Begründung, in die Schreibberatung zu kommen. In der Schreibberatung sieht er

„auch einfach ne gute Möglichkeit, sich mit jemandem zu unterhalten, was [...] die Thematik angeht. Äh, also einerseits die Struktur, die Methodik, aber andererseits auch schön mit jemandem, der vielleicht auch schon sehr viel Erfahrung hat mit, sich mit Hausarbeiten oder allgemein mit dem wissenschaftlichen Arbeiten (...) ähm über Thematiken äh über das Thema zu sprechen, weil dadurch auch nochmal so ne andere Sichtweise auf das Thema [MM: Mhm] ähm.“ (Interview 17: Absatz 45)

I11 spricht in diesem Zusammenhang außerdem von „reflektierende[n] Fragen [...], die mir dann vielleicht weiterhelfen“ (Interview 11: Absatz 99). I4 hatte den Termin für die Schreibberatung vereinbart, als er noch mit einem akuten Problem zu kämpfen hatte (vgl. Interview 4: Absatz 43), nachdem er diese Schwierigkeit selbst gelöst hatte, wollte er sich dennoch, wie er sagt, über seine bereits gefundene Lösung des Problems austauschen (vgl. Interview 4: Absatz 45).

Die Suche nach der Lösung für Probleme beim Schreiben bringt auch andere befragte Personen in die Schreibberatung (vgl. etwa Interview 2: Absatz 125; Interview 3: Absatz 67; Interview 10: Absatz 57). I6 gibt dementsprechend an, dass sie in der Schreibberatung eine „schnelle Lösung“ (Interview 6: Absatz 75) bekommt, die ihr dabei hilft, ihr Schreibprojekt schnellstmöglich zu beginnen. Davon spricht auch I1, der sich an die Schreibberatung wandte, um Unterstützung bei der Verbesserung seiner Hausarbeit zu bekommen:

„Ähm naja, da lief dann ab praktisch: ‚Ok, scheiße [MM lacht], äh ich hab die Arbeit nicht ähm (...) ähm bisschen (...) ja äh verkackt‘, sag ich mal: ‚Wie kann ich das jetzt am effizientesten lösen das Problem?‘ (...) und dann dacht ich mir, wenn ich da jetzt noch selber praktisch, also wenn ich da jetzt selber reingehe und versuche, alle Kommentare abzuarbeiten und so weiter und so fort äh dann würde das deutlich länger dauern [MM: Mhm] als wenn ich mir einfach n Termin bei der Schreibberatung mache und ähm (...) mir dann da praktisch Hilfe suche, ja.“ (Interview 1: Absatz 71)

Auch I17 erhoffte sich, ähnlich wie I11 (vgl. Interview 11: Absatz 105) und I5 (vgl. Interview 5: Absatz 55) von der Schreibberatung einen Ansatzpunkt, um seine „ungeordneten Gedanken so n bisschen auf Papier [zu; M.M.] bringen“ (Interview 17: Absatz 51). I12 kam in die Schreibberatung, um generell Hilfe für ihr Schreibprojekt zu erhalten (vgl. Interview 12: Absatz 17) und I16 erhoffte sich von der Schreibberatung eine Lösung dafür, dass er in seinem Schreibprojekt nicht weiterkommt (vgl. Interview 16: Absatz 33). Einige befragte Personen

nennen den Wunsch, konkrete Fragen zu klären als einen weiteren Grund, warum sie in die Schreibberatung gekommen sind (vgl. Interview 2: Absatz 95, 125; Interview 3: Absatz 65; Interview 4: Absatz 49, 55).

Ferner ist der Wunsch nach Feedback auf Ideen und/oder geschriebenen Text ein oft genannter Beweggrund für das Aufsuchen der Schreibberatung (vgl. etwa Interview 3: Absatz 65, 99; Interview 7: Absatz 65; Interview 11: Absatz 57). Ein wichtiger Aspekt scheint dabei zu sein, dass in der Schreibberatung eine grundlegende Rückmeldung von einer außenstehenden Person gegeben wird – I2 nennt dies beispielweise als ihre „Hauptintention, wieso ich die Schreibberatung in Anspruch genommen hab [MM: Ja] oder wollte“ (Interview 2: Absatz 73). Es geht dabei I9 zufolge also um „[e]in zweites Paar Augen, das mir, sagen wir mal, offensichtliche Fehler oder Denkfehler aufzeigen könnte und mir ein bisschen über die Schulter mal kurz kuckt und entweder bestätigt oder sagt: ‚Da musst du nochmal was machen‘“ (Interview 9: Absatz 53); dies dient der Absicherung, ob „das so Sinn macht“ (Interview 9: Absatz 49). Ähnlich spricht auch I10 ihre Begründung an, durch die Schreibberatung jemanden zum „Drüberschauen“ für ihr Schreibprojekt haben zu wollen (vgl. Interview 10: Absatz 43). An späterer Stelle beschreibt I9 die Schreibberatung detaillierter als Möglichkeit, Textblindheit entgegenzuwirken, wenn sie ihre Intention beschreibt, noch einmal in die Schreibberatung zu kommen:

„[J]a wieder so n nochmal n Außenstehenden, der nochmal drüber kuckt und vielleicht nen anderen Fehler oder Denkfehler findet, den man selber nicht sieht, weil man da halt zu lang und zu oft dransitzt, so dass man sich da so reingearbeitet hat, dass man das halt einfach selber nicht mehr sieht oder selber halt einfach nicht registriert, weil man da so eingefahren ist. [MM: Mhm. Und dann würd-?] Genauso wie, ja Rechtschreibfehler irgendwann, die siehst du irgendwann nicht mehr, weil du diese Arbeit jeden Tag vor dir hast, ähm und dann ist halt einfach jemand, der da neu draufkuckt, vielleicht äh gar nicht so schlecht und vielleicht auch jemand, der eigentlich in dem Thema gar nicht drin ist, gar nicht so schlecht.“ (Interview 9: Absatz 97)

Es geht also darum, aus einer Leser*innenperspektive Feedback auf den eigenen Text zu bekommen, um zu eruieren, ob alles verständlich ist (vgl. Interview 15: Absatz 81, 93; Interview 10: Absatz 47), ob alles Sinn macht (vgl. Interview 14: Absatz 85) und ob der rote Faden intakt ist (vgl. Interview 10: Absatz 79, 93). I3 fasst dies zusammen, wenn sie sagt:

„Ich weiß nicht, man hat ja immer so seine eigene Vorstellung, so seine eigene Meinung, die man dann vertritt und dann ist es, glaub ich, immer nochmal ganz gut, weil ja auch jemand anderes meine Seminararbeit am Ende liest und korrigiert, einfach nochmal das Feedback von anderen zu

holen, weil, wenn man auch selbst schreibt, dann sieht man auch oft Sachen als selbstverständlich an, weil man sich ja ausführlich mit dem Thema beschäftigt hat, aber für manch anderen ist das dann vielleicht nicht so einleuchtend, was ich da geschrieben hab, und da ist es, glaub ich, ganz gut dann nochmal von jemand anderem Feedback zu bekommen [MM: Mhm], der nich so in dem Thema drin ist.“ (Interview 3: Absatz 103)

Auch I14 meint dazu,

„dass mir das vor allen Dingen wichtig ist, Schreibberatung ist ja (...) fast nie jemand, der das Gleiche studiert [MM: Mhm], also es ist fast unmöglich und ich find's gut, wenn's eben niemand ist, der das Gleiche studiert, weil man dann jemandem auch wirklich das erklären muss und kann und ich finde, wenn das jemand versteht, der nicht vom Fach ist, was du willst, dann ist es schon sehr sehr gut, weil (...) also (...) ich weiß nicht, man, ich hab mal den Spruch gelesen: ‚Wenn's der Dümme versteht, hast du's richtig gut geschrieben‘ [MM: In der Schreibberatung [lacht]] [lacht] [MM: Ja, aber ja, ne, macht Sinn], also wenn du's so aufgeschrieben hast, dass es jeder versteht, (...) dann ähm hast du alles richtig gemacht. Und deswegen ist es f- mir wichtig, dass es niemand vom Fach ist, weil dann weißt du, ganz andere Punkte wahrzunehmen und nochmal zu fokussieren als man selbst, wenn man sagt: ‚Ach das weiß ich doch, steht ja (...) in einem Satz drin‘ und dann merkst du: ‚Okay, ne das, das braucht ne Erklärung.‘“ (Interview 14: Absatz 49)

I1 und I15 sprechen schließlich den Wunsch an, in der Schreibberatung Stärken und Schwächen ihrer Ausarbeitungen dargelegt zu bekommen (vgl. Interview 1: Absatz 69; Interview 15: Absatz 113). Damit kann der Wunsch, das Schreibprojekt beziehungsweise die eigene Schreibkompetenz zu verbessern, gesehen werden (vgl. etwa Interview 10: Absatz 43, 79). I11 gibt an, sich mithilfe der Schreibberatung auf ihr Schreibprojekt vorbereiten zu wollen (vgl. Interview 11: Absatz 75); I4 und I6 erklären außerdem, dass sie sich durch den Besuch in der Schreibberatung auf ein Gespräch mit ihrer Betreuungsperson bestmöglich vorbereiten möchten (vgl. Interview 4: Absatz 79; Interview 6: Absatz 53, 63). I4 drückt dies folgendermaßen aus:

„Ähm, also ich benutz die Schreibberatung auch meistens so als Vorbereitung für nen Termin mit [einem Professor/einer Professorin], also jetzt hab ich am [Datum] wieder nen Termin, deswegen hab ich jetzt heute den Termin gemacht [MM: Mhm], um für den Termin optimal vorbereitet zu sein. (...) Also da ne optimale Gliederung und Aufbau zu haben, damit ich [ihm/ihr], wenn [er/sie] n begrenztes Zeitfenster hat, konkrete Fragen stellen kann, konkret meinen [...] Aufbau zeigen kann, weil dann nehm ich aus dem Termin mit [dem Betreuer/der Betreuerin] mehr mit [MM: Mhm] und ich find aus den Terminen muss man wirklich versuchen, das Beste zu machen. Also ist wirklich anstrengend, dass man viel rausbekommt.“ (Interview 4: Absatz 79)

Auch I1 wollte etwas aus der Schreibberatung lernen (vgl. Interview 1: Absatz 91) und sieht ein Ziel der Schreibberatung für die ratsuchende Person darin, „natürlich Erfolg im [...] Schreibprojekt oder im nächsten Schreibprojekt oder (...) genau und vielleicht auch generell mehr Erfolg beim Schreiben [zu haben; M.M.], um n bisschen mehr irgendwie über diesen Schreibprozess zu lernen“ (Interview 1: Absatz 125).

Eine weitere Rolle beim Entschluss, in die Schreibberatung zu kommen, spielen Empfehlungen von anderen. Dies berichten I6, I7, I12 und I15, wenn sie erzählen, dass ihre Kommiliton*innen beziehungsweise Freund*innen, die bereits in der Schreibberatung waren, ihnen gegenüber stets die Vorteile der Schreibberatung anpreisen (vgl. Interview 6: Absatz 73; Interview 7: Absatz 67; Interview 12: Absatz 49; Interview 15: Absatz 89). I12 fasst in Bezug auf die Schreibberatung zusammen: „[N]e Freundin von mir, die hat auch, die erzählt immer davon, dass sie nicht weiterwusste und dann ging's voll und dann empfiehlt sie's ja sogar anderen und so“ (Interview 12: Absatz 79). I16 erzählt außerdem, dass ihm der Besuch in der Schreibberatung von der psychologischen Beratung empfohlen wurde, um konkrete Hilfe bezüglich seines Schreibprojektes zu bekommen (vgl. Interview 16: Absatz 33).

Die hier angeführten Erkenntnisse aus den Interviews decken sich weitestgehend mit den Daten aus den im Rahmen der Prästudie ausgefüllten Fragebögen. So kamen in dem Zeitraum, in dem die Prästudie durchgeführt wurde (zwischen April 2019 und Juli 2019), Ratsuchende aufgrund der Empfehlung von Freund*innen, Kommiliton*innen und Mitbewohner*innen in die Schreibberatung. Zusätzlich werden im Rahmen der Prästudie noch Dozent*innen beziehungsweise Betreuungspersonen als Personen genannt, die einen Besuch in der Schreibberatung empfohlen haben. Eine weitere Quelle für Informationen über das Schreibzentrum und damit ein Anreiz zum Besuch der Schreibberatung sind die Flyer und Plakate, die an der Universität verteilt waren, außerdem werden das Internet (und damit die Webseite der Universität Bayreuth) sowie Soziale Medien als vermittelnde Elemente genannt, die auf die Schreibberatung aufmerksam gemacht haben. Auch in Bezug auf die Anliegen, mit denen die ratsuchenden Personen, die an der Prästudie teilnahmen, sind Ähnlichkeiten gegeben. So geben die Ratsuchenden auch in diesem Zusammenhang an, sich Feedback, Austausch und allgemeine Tipps zu wünschen.

Ebenso sind die in der Prästudie erhobenen Daten zum Befinden der ratsuchenden Personen vor der Schreibberatung nahezu deckungsgleich mit den Daten aus der Interviewstudie: Vereinzelt kommen hier, wie auch im Rahmen der Interviewstudie, Antworten vor, die sich im Wortfeld

von ‚Zuversicht‘ und ‚Motivation‘ bewegen. Die ratsuchenden Personen geben allerdings auch hier überwiegend an, unsicher beziehungsweise verunsichert oder überfordert in Bezug auf ihre Schreibprojekte zu sein. Außerdem werden Mutlosigkeit, Lustlosigkeit, Verzweiflung, Gestresst-Sein und Unzufriedenheit beziehungsweise Frustration genannt.

Die Prästudie stellte, wie bereits erwähnt, eine Legitimation dar, sich näher mit der Situation des wissenschaftlichen Schreibens an Universitäten – in dieser Arbeit im Speziellen an der Universität Bayreuth – und der Wirkung von Schreibberatung in diesem Kontext auseinanderzusetzen. In einem nächsten Schritt soll zu diesem Zweck gesammelt werden, wie die befragten Personen die Geschehnisse in der Schreibberatung erinnern und in den Interviews beschreiben. Daraus sollen wiederum Schlüsse gezogen werden, wie die Schreibberatung sich auf das Schreib-Erleben und das Schreib-Handeln auswirkt beziehungsweise auswirken kann.

7.6 In der Schreibberatung

Zunächst sollen hier kurz die Aussagen über die Eindrücke der befragten Personen zur digitalen Schreibberatung gesammelt werden. I14 und I17 geben in diesem Zusammenhang an, dass sie sich bereits an die digitale Situation gewöhnt haben und es für sie keinen Unterschied mehr macht, ob ein Gespräch digital oder in Präsenz stattfindet (vgl. Interview 14: Absatz 107; Interview 17: Absatz 63) – „[m]ittlerweile ist es wie Kaffee trinken“, meint I14 (Interview 14: Absatz 107). Auch wenn den anderen befragten Personen zum größten Teil persönliche Gespräche in Präsenz lieber sind, bewerten sie die digitale Beratung als gut (vgl. Interview 2: Absatz 141; Interview 3: Absatz 71; Interview 8: Absatz 189; Interview 12: Absatz 87; Interview 13: Absatz 106). I2 fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Also ich muss sagen ähm, ich bin tatsächlich der Mensch, der ähm so persönliche Kontakte (...) lieber mag, oder, für mich-. Also ja, was heißt lieber ähm (...) ich würde den persönlichen Kontakt bevorzugen, aber ich muss sagen, ich bin sehr positiv jetzt von dem hier überrascht, weil ich finde, also das ist trotzdem ne gute Kommunikation und ähm das jetzt auch, also ich finde, es ist kein Untersch- ja, kein Unterschied von dem, wie wenn ich jetzt jemanden vor mir sitzen hätte [MM: Mhm]. Also ich bin sehr positiv überrascht von von dem Ganzen, wie das funktioniert, wie das gehandhabt wird.“ (Interview 2: Absatz 141)

Auch I7 spricht von „[n]ull Qualitätsverlust“ in der digitalen Schreibberatung und hebt hervor, dass über die Funktion der Bildschirmteilung ein effizientes Arbeiten an einem gemeinsamen Dokument möglich ist (vgl. Interview 7: Absatz 61). Dies betont auch I9, die aus diesem Grund

eine digitale Beratung sogar bevorzugt (vgl. Interview 9: Absatz 71) und I4 sieht „keine größeren Einschränkungen“ (Interview 4: Absatz 59) durch das digitale Beratungsgespräch.

I1, I11 und I12 heben zusätzlich die örtliche Unabhängigkeit der digitalen Beratung hervor und bewerten die Flexibilität, die dadurch entsteht, positiv (vgl. Interview 1: Absatz 105; Interview 11: Absatz 71; Interview 12: Absatz 87). Außerdem erzählt I12, die einzige befragte Person, die das Blickkontaktproblem¹²² anspricht (vgl. Interview 12: Absatz 87), dass praktischerweise alle benötigten Materialien griffbereit sind, wenn sie bei sich zu Hause ist (vgl. Interview 12: Absatz 87). I15 beschreibt ferner die angenehme Atmosphäre während der Beratung, die dadurch entstand, dass sowohl die beratende Person als auch sie selbst bei sich zu Hause waren (vgl. Interview 15: Absatz 193). Diese „nette Atmosphäre“ trotz eines Gespräches über Zoom schildert auch I6 (Interview 6: Absatz 109). An späterer Stelle spricht sie jedoch von einer „digitalen Barriere“ (Interview 6: Absatz 119); auch wenn sie sich bereits daran gewöhnt habe, sei es ihr teilweise unangenehm, digital Einblicke in die eigenen Wohnverhältnisse zu geben. Gleichzeitig betrachtet sie diese Situation in der Beratung als Vorbereitung auf ein Gespräch mit ihrer Betreuungsperson, welches auch digital stattfinden soll (vgl. Interview 6: Absatz 119).

Nachdem nun der digitale Rahmen der beobachteten Schreibberatungsgespräche kurz abgesteckt wurde, sollen die subjektiven Eindrücke der befragten Personen über den Ablauf der Schreibberatung an sich näher beleuchtet werden und die Diskussion der Situation Schreibberatung und deren Auswirkungen auf die ratsuchenden Personen in Bezug auf die Motivations- und Emotionstheorie vorbereitet werden. Im Verlauf dieses Kapitels werden an bestimmten Stellen Rückbezüge und Vergleiche zu von den ratsuchenden Personen geführten Gesprächen sowohl mit Freund*innen und Bekannten als auch mit Betreuungspersonen, hergestellt.

Zeit als Faktor

Ein Aspekt, der von den befragten Personen des Öfteren in den Interviews erwähnt wird, ist die Rolle von Zeit im Rahmen der Beratung im Allgemeinen. So wird die Schreibberatung oftmals beschrieben als Raum, in dem genügend viel Zeit dafür vorhanden ist, sich intensiv mit dem zu bearbeitenden Schreibprojekt auseinanderzusetzen (vgl. Interview 4: Absatz 75; Interview 8: Absatz 151; Interview 9: Absatz 61; Interview 13: Absatz 112; Interview 17: Absatz 83, 85).

¹²² Vgl. hierzu das in Kapitel 3.6 angesprochene „eye-contact-dilemma“ nach Rosen (vgl. 1996: 50 zitiert nach Friebel et al. 2003: 12).

In der Schreibberatung ist dabei mehr Zeit, um sich über das Schreibprojekt zu unterhalten, als in Gesprächen mit anderen Personen (vgl. Interview 4: Absatz 79; Interview 6: Absatz 143; Interview 8: Absatz 219; Interview 9: Absatz 61; Interview 11: Absatz 57; Interview 13: Absatz 30, 112). Dies bezieht sich sowohl auf die Seite der beratenden Person als auch auf die Seite der ratsuchenden Person, die sich beide dafür Zeit einplanen (vgl. Interview 9: Absatz 61).

Zusätzlich erwähnt I12 den Umstand, dass in der Schreibberatung „Zeit zum Nachdenken“ (Interview 12: Absatz 83) gelassen wird, um eigene Gedanken zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird von einigen befragten Personen die Vorbereitung auf die Beratung sowohl durch die beratenden als auch, wie explizit von I9 und I10 beschrieben, durch die ratsuchenden Personen (vgl. Interview 9: Absatz 61; Interview 10: Absatz 49) erwähnt. Einige der befragten Personen heben ausdrücklich lobend hervor, dass die beratenden Personen vor der Beratung Zeit dafür investieren, die vorhandenen Materialien (Gliederungen, Textauszüge etc.) durchzusehen und durchzulesen, also bereit sind, sich einigermaßen intensiv damit auseinanderzusetzen (vgl. Interview 4: Absatz 79; Interview 7: Absatz 69, 73; Interview 9: Absatz 61; Interview 12: Absatz 83; Interview 13: Absatz 120; Interview 14: Absatz 69; Interview 15: Absatz 149, 155, 157; Interview 15: Absatz 159; Interview 17: Absatz 49, 51, 55, 97).

7.6.1 In der Schreibberatung im Mittelpunkt stehen und eigenständig sein

Die ratsuchende Person im Mittelpunkt

Ein weiterer Aspekt, den die befragten Personen nennen, ist das Gefühl, im Rahmen der Beratung im Mittelpunkt zu stehen – „ich war ja natürlich schon der Mittelpunkt des [lacht] Gesprächs, es ging ja um meine Arbeit“ (Interview 17: Absatz 59); dies steht gegebenenfalls im Gegensatz zu Gesprächen mit Freund*innen oder Bekannten über Schreibprojekte (vgl. Interview 11: Absatz 83; Interview 15: Absatz 149). Daraus ergibt sich in der Beratung eine Situation, in der es „jetz nur um mich [ging] und nur um [...] die Beratung und nich um Persönliches und das ist glaub ich so n bisschen, was auch diese Schreibberatung (...) auch wichtig macht, da eben, dass es äh zu 100 Prozent auf den ähm zu Beratenden zugeschnitten is [...]“ (Interview 17: Absatz 83). Dies bestätigt auch I11, wenn sie sagt: „[A]lso Schreibberatung war eher so, da ging's wirklich um mein Thema und um mich“ (Interview 11: Absatz 83; vgl. auch Interview 1: Absatz 155; Interview 15: Absatz 149). Bei dieser Zentriertheit auf die ratsuchende Person ist Hilfeleistung ohne die Erwartung einer Gegenleistung (vgl. Interview 17: Absatz 85) von weiterer zentraler Bedeutung: Es geht in der Schreibberatung darum, „dass

[...] ich n Problem hab und [bestimmter Artikel beratende Person] [Name beratende Person] mir dabei hilft“ (Interview 9: Absatz 61). Die beratende Person ist dementsprechend „extra dafür da, um mir dabei zu helfen“ (Interview 4: Absatz 75; vgl. auch Interview 8: Absatz 95, 169).

Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang Geltung erlangt, ist die „aktive Rolle“ (Interview 2: Absatz 95), in der sich einige befragte Personen bei der Schreibberatung sehen. So verweisen etwa I2, I7 und I14 explizit darauf (Interview 2: Absatz 95) beziehungsweise auf den „aktive[n] Part“ (Interview 7: Absatz 85), der ihnen in der Schreibberatung zukam (vgl. Interview 2: Absatz 95, 97; Interview 7: Absatz 85; Interview 14: Absatz 59). I14 beschreibt als „Anspruch [...] der Schreibberatung [...], dass du selber (...) trotzdem aktiv bleibst“ (Interview 14: Absatz 59). Es geht also in der Schreibberatung um das Erbringen einer eigenständigen Leistung in Bezug auf das Schreibprojekt (vgl. Interview 5: Absatz 77) und darum, dass die ratsuchende Person selbst mitdenkt und die Beratung mitgestaltet (vgl. Interview 5: Absatz 75, 67). I5 drückt dies so aus: „[M]an selbst hat halt sehr großen Anteil und, is jetzt auch nich so, dass man sich gemütlich zurücklehnt und [...] man bekommt so gesagt, was man irgendwie so verbessern kann, sondern ähm musste ja schon auch irgendwie mitdenken so“ (Interview 5: Absatz 67). I14 geht darauf außerdem weiter ein, wenn sie erklärt, wie sie die Schreibberatung charakterisieren würde:

„[A]lso ich würde da einfach auch schon, wie ich vorhin gesagt hatte, schon jemandem sagen: ‚Du kannst da nicht hingehen und sagen und erwarten, dass die das für dich machen.‘ Also das ist schon der erste Punkt. Du kannst nicht hingehen und sagen: ‚Ja, ich hab hier drei Gliederungspunkte vielleicht n Thema, mach das mal für mich‘. Also man muss schon (...) selber gewillt sein mitzudenken, mitzumachen und offen zu sein, das auch anzunehmen.“ (Interview 14: Absatz 99)

Eine wichtige Komponente der Schreibberatung besteht darüber hinaus darin – vor allem zu Beginn der Schreibberatungs-Sitzung – dass die ratsuchende Person ihr Schreibprojekt vorstellt und ihr bisheriges Vorgehen erklärt (vgl. Interview 1: Absatz 77; Interview 2: Absatz 81; Interview 3: Absatz 53; Interview 4: Absatz 49; Interview 6: Absatz 77, 81; Interview 7: Absatz 73; Interview 8: Absatz 129; Interview 10: Absatz 49, 117; Interview 11: Absatz 61, 69; Interview 14: Absatz 51; Interview 16: Absatz 37). Dadurch, dass die ratsuchende Person, wie I6 es beschreibt, dazu angeregt wird, Gedankengänge zu erläutern (vgl. Interview 6: Absatz 81), werden diese von der ratsuchenden Person laut ausgesprochen (vgl. Interview 9: Absatz

91; Interview 12: Absatz 43), was als hilfreich empfunden wird (vgl. Interview 9: Absatz 57). I5 beschreibt diese positive Auswirkung folgendermaßen:

„Genau, also wie ich schon meinte, was ich auch irgendwie gut finde, ist, dass, ähm man selbst sozusagen erstmal immer sagen soll, was man sich dabei gedacht hat ähm das find ich irgendwie voll gut, also n guter Ansatz, weil ähm (...) das schon so ne [...] Offenheit, sag ich mal zeigt, also nicht nach dem Motto so [Name beratende Person] sitzt da und weiß, wie's läuft, und sagt einem jetzt so, was man machen soll, und weiß alles viel besser so, sondern ähm genau, es zeigt [...] so n Vertrauen in-: ‚Ah ok, die Person ähm (...) weiß irgendwie, was sie tut, und hat sich was dabei gedacht‘ und das gibt mir in dem Fall dann ja auch irgendwie ja n gutes Gefühl würd ich jetzt mal sagen, weil (...) genau, es gibt mir sozusagen die Chance, ähm ja zu erklären, was ich mir dabei gedacht hab bei dem Ganzen.“ (Interview 5: Absatz 59)

In der Schreibberatung wird viel „Input“ (Interview 15: Absatz 179) von den ratsuchenden Personen selbst gefordert: So sollen diese etwa noch einmal die Forschungsfrage formulieren, die Gliederung durchsprechen (vgl. Interview 13: Absatz 64) oder die „große[n] Zusammenhänge“ (Interview 7: Absatz 91) des Schreibprojektes und das damit verbundene geplante Vorhaben (vgl. Interview 7: Absatz 75; Interview 8: Absatz 271) zusammenfassen.

Durch dieses eigenständige Erzählen und Erklären haben die ratsuchenden Personen die Möglichkeit, den eigenen Schreib- und Arbeitsprozess sowie die eigenen Ideen zu reflektieren, wie es einige befragten Personen beschreiben (vgl. Interview 7: Absatz 105, 129; Interview 12: Absatz 65; Interview 15: Absatz 103, 105). Durch die eigene vertiefte Auseinandersetzung mit dem Schreibprojekt (vgl. Interview 3: Absatz 61; Interview 6: Absatz 83) werden der eigene Arbeitsprozess und das eigene Vorhaben von der ratsuchenden Person selbst hinterfragt und legitimiert (vgl. Interview 7: Absatz 105). Dieses Beschreiben durch die ratsuchende Person selbst ist, wie I5 es ausdrückt, hilfreich, „um das gedanklich für sich auch nochmal irgendwie alles aufzudröseln“ (Interview 5: Absatz 55). Daraus folgt in einigen Fällen die eigenständige Erkenntnis, etwas verändern beziehungsweise anpassen zu müssen:

„[I]ch find auch, wenn man's selbst nochmal laut ausspricht, ähm, sieht man auch nochmal mehr, ob man da jetzt einen Zusammenhang hat oder nicht und wenn man's nochmal jemandem anders erklären muss, fällt einem dann auch mal auf, ok, das macht keinen Sinn oder das macht schon Sinn.“ (Interview 9: Absatz 57)

Dazu passt der in den Interviews mehrfach beschriebene Eindruck, dass in der Schreibberatung das selbstständige Erkennen von Problemen durch die ratsuchende Person im Vordergrund steht

– I1 spricht hierbei von der Schreibberatung als Gegenteil von „Frontalunterricht“ (Interview 1: Absatz 118):

„Also für mich war das jetzt auch hilfreich, oder wie [Personalpronomen beratende Person] das angegangen is, also die [...] Dinge, die [Personalpronomen beratende Person] identifiziert hat, was jetzt ähm suboptimal is oder was man eben verbessern könnte, ähm hat [Personalpronomen beratende Person] mir so logisch aufgezeigt, indem ich das Ganze eben einfach nochmal erklärt hab oder einfach aus meiner Sicht und dadurch hab ich eben gemerkt, dass es ja eigentlich, also dadurch hab ich verstanden, auf welchen Punkt genau [Personalpronomen beratende Person] hinwill und deshalb fand ich dieses Vorgehen eigentlich gut, dass ähm, (...) ja, es hat mir irgendwie die Augen, glaub ich, besser aufgemacht, wie wenn mir jetzt einfach jemand sagen würde: ‚So und so‘ und deshalb fand ich dieses Herangehensweise eigentlich ganz gut.“ (Interview 2: Absatz 83)

Auch I5 berichtet von ihrer Erfahrung diesbezüglich:

„Ja ähm genau, also ich würd sagen, einerseits gibt es einem halt die Chance zu (...) ähm erklären, was man sich dabei gedacht hat (...) und ähm (...) so, ich sag mal jetzt mal seine seine Leistung sozusagen zu präsentieren so irgendwie ähm (...) genau, das ist halt voll voll gut so äh (...) genau und (...) ja andererseits ähm muss man halt auch sich halt wirklich damit auseinandersetzen, was man halt geschrieben hat und wenn halt irgendwas überhaupt nich logisch is und man das eigentlich nur so geschrieben hat, weil man grad nich so genau wusste in dem Moment, was man, wie man's anders schreibt oder oder so irgendwie Lückenfüller, keine Ahnung, was ähm dann muss ma halt auch so: ‚Ja ok, also eigentlich weiß ich gar nich genau, warum ich das jetzt grad geschrieben hab so‘ [lacht] äh genau, aber, ja, gehört halt auch dazu, ne [lacht] also [MM lacht] ja.“ (Interview 5: Absatz 69)

In weiterer Folge ist das selbstständige Problemlösen durch die ratsuchende Person im Rahmen der Schreibberatung von Bedeutung. So wird etwa I8 von der beratenden Person aufgefordert, „sich selbst Gedanken zu machen über Sachen“ (Interview 8: Absatz 129). Aus dieser Selbstständigkeit erwachsen laut I13 eigene Ideen für die Lösung eines Problems im Rahmen der Schreibhandlung, auch, wenn sie sich davon im ersten Moment überfordert fühlt (vgl. Interview 13: Absatz 74):

„[I]ch glaub dadurch, dass [Personalpronomen beratende Person] halt ähm immer so fragt: ‚Macht das jetzt so Sinn oder könnte man's nicht anders formulieren‘ oder so, dass ich dann vielleicht dann auch selbst kritischer damit umgeh, so, ähm (...) einfach (...) dadurch wirklich nochmal drüber nachdenk, passt das alles so und ähm einfach, dass man noch selber drauf kommt, könnte man's nicht, wie könnte man's anderes machen und so, also.“ (Interview 13: Absatz 72)

Dies beschreibt auch I10: „[D]adurch, dass [Personalpronomen beratende Person] jetzt erstmal gefragt hatte, wie ich's selber machen würde, ist mir aufgefallen, dass ich bei manchen Fragen trotzdem eigentlich sogar schon ne teilweise ne Antwort jetzt drauf hatte, wo ich jetzt im Vorhinein gar nicht so gedacht hab“ (Interview 10: Absatz 57).

In diesem Zusammenhang geht es dementsprechend, wie es auch die befragten Personen beschreiben, darum, innerhalb der Schreibberatung eigenständig zu handeln und selbst Entscheidungen in Bezug auf ihre Schreibprojekte zu treffen (vgl. Interview 16: Absatz 43):

„Ähm, [...] also [Possessivpronomen beratende Person] Rolle war jetzt nicht so: ‚Hey, mach das so und so und so, weil das so und so gut is‘, sondern: ‚Das hab ich mir dabei gedacht‘ und ich hab das halt so erfragt und [Personalpronomen beratende Person] gibt halt ihren Ratschlag dazu. Ich aber, (...) jetzt aber nicht so, dass [Personalpronomen beratende Person] mir [Possessivpronomen beratende Person] Weg vorschreibt, sondern dass ich mir das trotzdem baue.“ (Interview 9: Absatz 65)

Der Fokus liegt dabei darauf, der ratsuchenden Person nichts in Bezug auf ihr Schreibprojekt vorzuschreiben und sie „selbst überlegen“ zu lassen, wie eine Änderung am besten vonstattengehen könnte (vgl. Interview 3: Absatz 55); es geht demnach darum, ausgehend von Anstößen der beratenden Person, etwas Eigenes zu produzieren (vgl. Interview 14: Absatz 53). I10 beschreibt dies so:

„[J]a also [Personalpronomen beratende Person] hat jetzt auch nicht gemacht so und so soll ich's machen, sondern, das ist ja trotzdem meine Arbeit und das ist ja nur n Feedback und keine Anleitung jetzt sozusagen und ähm ja auch, wenn Raum für eigene Fragen war, hat [Personalpronomen beratende Person] halt trotzdem immer gesagt, ich soll's halt machen, wie ich's denke, weil's ja meine Arbeit ist und [Personalpronomen beratende Person] mir ja jetzt auch nicht vorschreiben will und auch nicht soll, wie ich meine Arbeit zu schreiben hab, ähm sondern jetzt nur ein Feedback, wie [Personalpronomen beratende Person] das jetzt zum Beispiel machen würde, aber in erster Linie hat [Personalpronomen beratende Person] auch erstmal gefragt, wie ich das jetzt [MM: Mhm] machen würde und dann ähm im Anschluss erst ähm [Possessivpronomen beratende Person] eigene Einschätzung so.“ (Interview 10: Absatz 55)

Dementsprechend geben die beratenden Personen nicht vor, was im Rahmen eines Schreibprojektes zu tun ist (vgl. Interview 12: Absatz 47; Interview 14: Absatz 53, 61), sondern die besprochenen Punkte können als Anregungen verstanden werden (vgl. Interview 14: Absatz 57, 105). I3 bewertet dies als positiv, wenn sie meint:

„Also das find ich eigentlich besser, das so zu machen als andersrum, einfach, weil, das hat [Personalpronomen beratende Person] ja auch schon gesagt, ich muss mich ja selber damit wohlfühlen [MM: Mhm] das ist ja auch meine Arbeit ähm, genau also das fand ich, fand ich gut so, wie [Personalpronomen beratende Person]'s gemacht hat [MM: Ja] ja.“ (Interview 3: Absatz 57)

Davon ausgehend kann die Schreibberatung als strukturiertes und zielgerichtetes Gespräch gesehen werden, in dem die beratende Person den ratsuchenden Personen sowohl zu eigenständigen Erkenntnissen, ihre Schreibprojekte betreffend, verhilft als auch adäquates Feedback anbietet. Dies soll, basierend auf den Aussagen der interviewten Personen, im nächsten Schritt näher beleuchtet werden.

7.6.2 Schreibberatung als strukturiertes und zielgerichtetes Feedback-Gespräch

Geleitete Arbeit an Ideen

Zunächst kann die Schreibberatung, ergänzend zur Idee der selbstständigen Problemlösung, wie sie oben bereits beschrieben wurde, als Prozess der *kooperativen* Lösungsfindung für Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben gesehen werden, wie etwa I3 es beschreibt: „Es ist (...) vielleicht eine begleitende Unterstützung, ähm oder [...] eine gemeinsame Erarbeitung vielleicht oder eine gemeinsame Problemlösung?“ (Interview 3: Absatz 111). So werden etwaige Probleme der schreibenden Person erkannt und gemeinsam Lösungen dafür gesucht (vgl. Interview 5: Absatz 57, 109; Interview 16: Absatz 71; Interview 17: Absatz 95). In diesem Zusammenhang erhält die beratende Person die Rolle eines „Wegweiser[s]“ (Interview 14: Absatz 44), der durch die Gedanken und Ideen der ratsuchenden Person leitet (vgl. etwa Interview 8: Absatz 159; Interview 14: Absatz 67) beziehungsweise führt (vgl. Interview 8: Absatz 271; Interview 11: Absatz 61) oder ordnet (vgl. Interview 11: Absatz 87, 91; Interview 12: Absatz 69, 83; Interview 16: Absatz 43, 45; Interview 17: Absatz 53). I14 schildert diese „Leitung meiner Gedanken“ (Interview 14: Absatz 53) wie folgt:

„Das war eigentlich schon sehr passend alles auch zusammengefasst und strukturiert und dann haben wir eigentlich Punkt für Punkt also die Gliederung auseinandergenommen und (...) ja, ich würd sagen, wie so n Puzzle zusammengesetzt und neu geordnet und strukturiert, also, das war, war gut und da war auch wirklich so dieser Punkt: Du hast drüber geredet, [Personalpronomen beratende Person] hat's, das so n bisschen, ich würd sagen, geleitet, (...) sich so durch meine eigenen Gedanken vielleicht so n bisschen und dann äh (...) war das eigentlich am Schluss (...) sehr produktiv.“ (Interview 14: Absatz 51)

Noch spezifischer beschreibt I6 dieses Vorgehen in der Schreibberatung:

„[Personalpronomen beratende Person] hat ja eher so mit [Possessivpronomen beratende Person] [...] Fragen (...) diesen Schreibprozess gelenkt oder diesen Gedanken so, den zukünftigen Schreibprozess gelenkt [MM: Mhm] (...) sozusagen: ‚Ok, was ist es eigentlich grade? (...) Wo stehen wir grade? Wo wollen wir hin? Und wie machen wir das?‘“ (Interview 6: Absatz 101)

Die Schreibberatung kann somit zu einer Bestandsaufnahme im Schreibprozess werden. I16 versucht dieser Anleitung entsprechend, „mich selbst von nochmal ner Außenperspektive anzugucken oder meine Gedanken nochmal von außen anzugucken, [die beratende Person; M.M.] hat mich so versucht, so n bisschen rauszunehmen und nochmal zu erkennen: ‚Was machstn du jetzt genau?‘“ (Interview 16: Absatz 49). I16 wird somit in der Schreibberatung zum „Beobachter von meinen [...] eigenen Gedanken“ (Interview 16: Absatz 49) bezüglich seines Schreibprojektes. Diese Unterstützung durch die Schreibberatung erwähnt auch I8, wenn er sagt:

„[J]a im Endeffekt hat [Personalpronomen beratende Person] mich n bisschen an die Hand genommen und strukturiert durch diesen Prozess durchgeführt und das hat mir schon auch sehr geholfen, weil (...) wenn ich das alleine mache, dann verlier ich mich halt so n bisschen da drin [MM: Mhm] oft [lacht].“ (Interview 8: Absatz 129)

Auch I12 spricht davon, dass die Schreibberater*innen Hilfe dabei leisten, „dass man quasi auf den richtigen Weg kommt und seine Gedanken mal ordnet“ (Interview 12: Absatz 83). Das Schreibberatungsgespräch wird somit zu einem „iterativ[en]“ „Hin und Her“ (Interview 16: Absatz 37), dessen Funktion darin besteht „weiter[zu]interpretieren, [neue Ideen; M.M.] raus[zu]ziehen“ (Interview 16: Absatz 41). Dieses iterative Element spricht auch I11 an, wenn sie einen Mechanismus in der Schreibberatung folgendermaßen beschreibt: „[E]ben auch immer wieder weiter drauf eingehen und immer wieder genauer also immer genauer werden praktisch“ (Interview 11: Absatz 63).

Hier lässt sich wiederum anknüpfen an die Ausführungen, die bereits bei der Betrachtung der Eigenständigkeit der ratsuchenden Personen in der Schreibberatungs-Situation erörtert wurden. Dementsprechend entstehen aus dieser Leitung durch die beratende Person neue Ideen und Gedanken (vgl. Interview 12: Absatz 65):

„[A]lso ich hab halt festgestellt währenddessen, dass ich ähm selber Ideen währenddessen hatte, die ich vorher nicht hatte, obwohl ich viel drüber nachgedacht hab, (...) einfach, weil ich halt mal was laut ausgesprochen hab und mir jemand halt einfach mal so n Denkanstoß gegeben hat, ja so:

„Frag dich doch mal so und so“ oder „Hast du dir mal überlegt?“ oder: „Kannst du den Satz mal so und so beenden?“, weil so denkt man halt selber nicht.“ (Interview 12: Absatz 43)

Die Schreibberatung arbeitet so etwa I11 zufolge nah und fokussiert am Thema (vgl. Interview 11: Absatz 91) – I11 zufolge sogar noch näher als die Betreuungsperson, welche manches Mal noch zusätzlichen Input gibt, den es von der studierenden Person erneut zu sortieren gilt (vgl. Interview 11: Absatz 91). Die Schreibberatung arbeitet, wie I14 meint, auf der Basis der Gedanken der ratsuchenden Person (vgl. Interview 14: Absatz 67). Das Gespräch mit der Betreuungsperson ist laut I14 außerdem oberflächlicher (Interview 14: Absatz 73).¹²³ Das Schreibberatungsgespräch wird des Weiteren als strukturierter wahrgenommen als Gespräche über das Schreiben mit Freund*innen oder Bekannten (vgl. Interview 5: Absatz 89; Interview 9: Absatz 61). I11 beschreibt das Gespräch in der Schreibberatung darüber hinaus als zielgerichteter (vgl. Interview 11: Absatz 83).

Fragen durch die beratende Person

Nicht zuletzt aus oben zitiertem Interviewausschnitt (vgl. Interview 12: Absatz 43) wird die prominente Rolle von Fragen, die die beratende Person stellt, deutlich. Durch das „Nachhaken“ (vgl. Interview 11: Absatz 61, 87) werden die Gedanken der ratsuchenden Personen gelenkt (vgl. Interview 6: Absatz 101). Diese haben dadurch die Möglichkeit, während der Schreibberatung über Sachverhalte intensiver nachzudenken (vgl. Interview 15: Absatz 107) und das „Durcheinander im Kopf“ zu ordnen (Interview 11: Absatz 105) sowie ihre Gedanken zu konkretisieren (vgl. Interview 6: Absatz 87). Durch das gezielte Stellen von Fragen durch die beratende Person (vgl. Interview 4: Absatz 55; Interview 6: Absatz 81; Interview 10: Absatz 83; Interview 11: Absatz 63; Interview 12: Absatz 59; Interview 15: Absatz 101) wird die ratsuchende Person außerdem dazu „angeregt, Sachen zu erklären“ (Interview 6: Absatz 81). I15 erklärt ihre Eindrücke diesbezüglich folgendermaßen:

„Ich hab mir manchmal (...) hab ich dann gemerkt halt, dass ich (...) das selber noch nich (...) äh, da selber noch nich drüber nachgedacht hab [lacht], wenn [Personalpronomen beratende Person] ne Frage gestellt hat [lacht] ähm (...) aber ja generell fand ich's natürlich gut, dass ma auch noch, oder so diese generellen Fragen zum Thema haben mir (...) geholfen, bisschen mehr noch reinzukommen ins Erzählen und um was es geht und (...) was ich denn bis jetzt schon gelesen hab

¹²³ I2 hingegen empfindet das Gespräch mit der Betreuungsperson als näher am Thema (vgl. Interview 2: Absatz 137).

(...) Und (...) ja auch zu (...) zu wissen, dann auch so: ‚Oh äh, ich weiß da jetzt irgendwie keine Antwort drauf‘ [...].“ (Interview 15: Absatz 107)

Im Fall von I9 beinhalten diese Erklärungen auch Begründungen, warum sie sich im Rahmen ihres Schreibprojektes für eine bestimmte Vorgehensweise entschieden hat; dadurch entsteht ein fruchtbarer Boden für Reflexion, wie I9, I12 und I15 es in den folgenden Aussagen ausdrücken (vgl. Interview 9: Absatz 57; Interview 12: Absatz 65; Interview 15: Absatz 103):

„Und man denkt sich dann auch, sagen wir mal, die Begründung, wieso man da, wenn jetzt nochmal jemand nachfragt, so: ‚Hä, wieso hastn du das so gemacht?‘ und dann muss ich dann eben eine Begründung dafür ausdenken [lacht] oder sie mal tatsächlich formulieren, ähm, hilft einem das auch schon mal weiter.“ (Interview 9: Absatz 57)

„Also (...) vor allem einmal dadurch, dass ich (...) halt best-, konkrete Sachen gefragt wurde (...) die ich mich vielleicht halt selber einfach noch nicht gefragt habe vorher? [MM: Mhm] Um mich selber mal zu hinterfragen, was will ich eigentlich sagen? (...) Und dann aber auch auf den Gedanken, die ich schon hatte ähm (...) halt quasi n bisschen identifiziert, ob es jetzt, ob man das so schreiben kann oder nicht [MM: Mhm]. Dass ich weiß, dass das, was ich schon als Gedanken hab, dass man das auch verwenden kann und ich das quasi umsetzen kann, dass mir das mal jemand gesagt hat.“ (Interview 12: Absatz 65)

„Hmm schon gut, also es hat mich dann (...) natürlich selber zum Reflektieren gebracht (...) ne, was (...) ich glaub so hab ich noch nich vorher (...) über meine Arbeit halt (...) reden müssen, dass ich Fragen dazu beantwortet habe [lacht] [MM: Mhm] ähm und das hilft dann glaub ich mal n bisschen (...) so auf die eigene Arbeit zu kucken (...) mit diesen Fragen [MM: Ja] die n Leser da dann dran hätte [...].“ (Interview 15: Absatz 103)

I6 fasst dies treffend zusammen, wenn sie sagt, dass die beratende Person „die richtigen Fragen [stellt; M.M.], um sich selber die richtigen Fragen und Gedanken zu machen“ (Interview 6: Absatz 165). Auch I13 spricht darüber, wenn sie, wie oben bereits zitiert, davon spricht, dass die Fragen der beratenden Person bei der Entwicklung eigenständiger Gedanken und Lösungen unterstützen (vgl. Interview 13: Absatz 72). In der Schreibberatung wird versucht, „schon so die wichtigen Sachen abzufragen“ (Interview 12: Absatz 83) – im Fall von I15 betrifft dies etwa die „knallhart[e]“ Nachfrage der beratenden Person nach der Forschungsfrage (vgl. Interview 15: Absatz 179).

Strukturiertes und zielgerichtetes Gespräch

Aus den oben beschriebenen Aspekten kann sich in der Schreibberatung also ein strukturiertes und zielgerichtetes Gespräch über das Schreiben im Allgemeinen sowie das Schreibprojekt, den Schreibprozess und das Schreibprodukt im Speziellen entwickeln (vgl. etwa Interview 17: Absatz 49). So bietet die Schreibberatung die Möglichkeit, „das Ganze“ rund um das Schreibprojekt (vgl. Interview 2: Absatz 77) zu besprechen (vgl. auch Interview 1: Absatz 155; Interview 12: Absatz 49; Interview 14: Absatz 43; Interview 17: Absatz 83, 95). Die Schreibberatung generell „beinhaltet ja auch sozusagen [...] dieses Angebot, dass man theoretisch alles, äh, was das, was die Arbeit angeht, besprechen kann und nicht nur ähm spezifische (...) äh Vorgaben irgendwie abarbeitet, wie so n Workshop oder sowas“ (Interview 17: Absatz 95). Im Speziellen lässt sich dabei beispielsweise über das Thema (vgl. Interview 17: Absatz 45), den Schreibprozess der ratsuchenden Person (vgl. Interview 8: Absatz 169) sowie das Schreibprojekt und dessen Bestandteile (wie zum Beispiel die Forschungsfrage oder die Gliederung) sprechen (vgl. Interview 3: Absatz 53; Interview 4: Absatz 75; Interview 5: Absatz 109; Interview 7: Absatz 111).

In diesem Zusammenhang wird die Schreibberatung von einigen interviewten Personen als produktiver Austausch beziehungsweise als produktiver Dialog verstanden, an dem die beratenden und die ratsuchenden Personen gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Interview 1: Absatz 115; Interview 3: Absatz 59; Interview 5: Absatz 67; Interview 7: Absatz 73) – „[m]an kommt halt ins Gespräch letztendlich [MM: Mhm], man (...) man trifft sich irgendwo in der Mitte, sag ich mal“, fasst I7 es zusammen (Interview 7: Absatz 69). Die Redeanteile liegen dabei vermehrt bei der ratsuchenden Person (vgl. Interview 5: Absatz 93; Interview 7: Absatz 85). Es entsteht ein „lockeres Gespräch“ (Interview 7: Absatz 81), „woraus sich dann Dinge ergeben“ (Interview 7: Absatz 81). Dies beschreibt auch I10, wenn sie von einer Diskussion über ihr Schreibprojekt spricht, die sich in der Schreibberatung entwickelt hat (vgl. Interview 10: Absatz 49). Wichtig ist ihr dabei,

„dass es halt nicht nur geht Frage und [Personalpronomen beratende Person] äh tut halt antworten, das war mir halt wichtig, weil dadurch ähm ja kommen manchmal ja auch nochmal neue Fragen, die einem davor gar nicht so bewusst waren und dadurch kriegt man auch nochmal n Stück mehr Sicherheit, wenn man jetzt über ähm die Arbeit nochmal diskutiert und jetzt nicht nur äh schnurstracks die Fragen jetzt beantwortet bekommt, die man sich im Vorfeld überlegt hat.“ (Interview 10: Absatz 77)

Aus dieser Gesprächsform in der Schreibberatung, in der die beratende Person das Gespräch leitet, indem die ratsuchende Person aber trotzdem ihre eigenständige Rolle bewahrt, können neue Anstöße für das Schreibprojekt geschöpft werden (vgl. Interview 10: Absatz 83): „Wär das jetzt so gewesen, ich hätte gefragt und [Personalpronomen beratende Person] hätte geantwortet, ähm, wär das jetzt gar nicht so entstanden, denk ich mal“ (Interview 10: Absatz 83).

Weitere Merkmale des Gespräches im Rahmen der Schreibberatung, welche einige der befragten Personen nennen, sind seine Zielgerichtetheit (vgl. Interview 6: Absatz 143; Interview 11: Absatz 83) und seine Strukturiertheit (vgl. Interview 9: Absatz 61). Das Gespräch in der Schreibberatung ist demnach auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet: „[...] [I]ch hab schon das Gefühl, dass hinter allem ja so ein, wie so n Fahrplan is, wie so ein ein Ziel, so ein roter Faden: ‚Ok, wir machen jetzt das‘, wenn ich das nächste Mal komme, kommen dann andere Fragen“ (Interview 6: Absatz 143). Dabei werden die Bestandteile *Erzählen* und *Zuhören* von einigen befragten Personen hervorgehoben: Die ratsuchende Person erzählt der beratenden Person verschiedene Inhalte (vgl. Interview 2: Absatz 81, 95; Interview 7: Absatz 75; Interview 16: Absatz 37, 57), während die beratende Person konzentriert zuhört (vgl. Interview 16: Absatz 37, 43). Als Empfehlung für andere Studierende spricht I16 Folgendes aus: „Ich würd sagen, wenn du irgendwo n Problem hast und du möchtest mit jemandem da vielleicht im Detail drüber quatschen, der dir auch zuhört, dann geh zur Schreibberatung [lacht]. Ähm (...) da wird dir zugehört“ (Interview 16: Absatz 71). Aus diesem (aktiven) Zuhören kann die beratende Person in weiterer Folge auf das Gesagte eingehen, wie I12, I14, I16 und I17 es betonen (vgl. Interview 12: Absatz 69; Interview 14: Absatz 51; Interview 16: Absatz 43, 57; Interview 17: Absatz 95). So werden in der Schreibberatung gemeinsam – auf die Bedürfnisse der ratsuchenden Person „zugeschnitten[e]“ (Interview 17: Absatz 95) – Inhalte entwickelt und besprochen.

Feedback

Ein weiterer bedeutender Aspekt des Gespräches in der Schreibberatung ist die Möglichkeit, Feedback zu geschriebenem Text oder zu Ideen zu erhalten (vgl. Interview 15: Absatz 155). Dieses Feedback wird zunächst als von einer Außenperspektive kommend beschrieben (vgl. Interview 2: Absatz 137, 139; Interview 4: Absatz 51; Interview 9: Absatz 97, 99; Interview 10: Absatz 95; Interview 13: Absatz 54, 100, 134; Interview 15: Absatz 181). Diese Unvoreingenommenheit der beratenden Personen (vgl. Interview 7: Absatz 83) ermöglicht es

zu überprüfen, ob der geschriebene Text auch für eine fachfremde Person verständlich ist (vgl. Interview 4: Absatz 49; Interview 9: Absatz 101; Interview 13: Absatz 134; Interview 15: Absatz 159, 179). Durch dieses „zweite[s] Paar Augen“ (Interview 9: Absatz 69, 105) wird zusätzlich einer gewissen Textblindheit entgegengewirkt (vgl. Interview 10: Absatz 43). Für I8 sind fachfremde Leser*innen „ja eigentlich mit die besten Leser für ne Arbeit“ (Interview 8: Absatz 271) und I7 beschreibt Folgendes:

„Es werden [...] einem nochmal die Augen geöffnet für andere Sachen (...) Dinge (...) und man hat die Möglichkeit, (...) selber auch nochmal zu reflektieren, was man eigentlich macht (...) grade unter dem Aspekt, dass man (...) oft ja in Details drinhängt und sich darin ähm vertieft, da tut es gut, immer mal wieder, oder tut's vor allem in so ner Situation gut, mal (...) wieder die die ähm Brille abzusetzen und noch n bisschen auf (...) das große Ganze zu schauen ähm (...) und das wird da gemacht und (...) ja [lacht].“ (Interview 7: Absatz 129)

Die beratende Person wird somit zu einem*r außenstehenden Leser*in (vgl. etwa Interview 4: Absatz 45; Interview 5: Absatz 91; Interview 9: Absatz 99; Interview 13: Absatz 54, 68, 118; Interview 14: Absatz 49). Das Feedback dieser außenstehenden Person, welches als Anregung verstanden werden kann (vgl. Interview 7: Absatz 69; Interview 14: Absatz 105), bezieht sich dabei sowohl auf allgemeine Auffälligkeiten (vgl. Interview 4: Absatz 57; Interview 10: Absatz 49; Interview 13: Absatz 136) als auch auf Einzelaspekte wie beispielsweise die Gliederung, den Schreibstil oder die Struktur der Einleitung betreffend (vgl. Interview 5: Absatz 57; Interview 7: Absatz 69, 75; Interview 7: Absatz 129; Interview 13: Absatz 118, 120; Interview 15: Absatz 157). Außerdem wird manchmal, wie im Falle von I4, Feedback zu Ideen gegeben oder es entstehen Pläne für das weitere Vorgehen (vgl. Interview 4: Absatz 49).

Schließlich wird das Feedback im Rahmen der Schreibberatung von einigen befragten Personen als konstruktiv charakterisiert (vgl. Interview 2: Absatz 99; Interview 7: Absatz 79; Interview 11: Absatz 93). I5 meint hierzu: „[M]an merkt, dass (...) [Personalpronomen beratende Person] gelernt hat, wie man Feedback gibt“ (Interview 5: Absatz 59). Dabei bezieht sie sich darauf, dass sowohl Lob als auch Vorschläge zur Verbesserung angebracht werden (vgl. Interview 5: Absatz 59) – was auch I2, I14 und I15 ansprechen (vgl. Interview 2: Absatz 129; Interview 14: Absatz 43; Interview 15: Absatz 113). I15 hält fest:

„[A]ber auf jeden Fall (...) fand ich's gut, dass [Personalpronomen beratende Person] da halt so (...) auch die Balance hatte zwischen (...) ähm anmerken, was vielleicht (...) nich so gut is, obwohl [Personalpronomen] das nich so ausgedrückt hat, aber, wo man halt noch dran arbeiten muss (...) ähm (...) und was eigentlich auch schon ganz gut is (...) ja.“ (Interview 15: Absatz 113)

Zusätzlich werden die beratenden Personen als konstruktiv in ihrem Verhalten selbst beschrieben:

„[A]lso ich denk halt, dass [Personalpronomen beratende Person] da versucht hat, möglichst äh freundlich zu sein, möglichst mir nicht auf die Füße zu treten und (...) nicht zu sagen: ‚Hör mal hier, das ist falsch, mach das anders‘ [...] ähm (...) ja, also (...) vielleicht, um nich (...) zu (...) confrontational zu sein [...].“ (Interview 1: Absatz 83)

I1 äußert in diesem Zusammenhang außerdem, dass er sich gewünscht hätte, klarere Ansagen von der beratenden Person zu bekommen (vgl. Interview 1: Absatz 77); auch I7 hatte sich kritischeres Feedback erwartet beziehungsweise erhofft (vgl. Interview 7: Absatz 77).

Inputs der beratenden Person

Abgesehen von Feedback beschreiben die befragten Personen außerdem verschiedene Inputs, welche die beratende Person im Rahmen der Schreibberatung gibt. Diese Inputs betreffen etwa allgemeine und konkrete Ratschläge zum wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Interview 7: Absatz 97; Interview 8: Absatz 213; Interview 9: Absatz 65; Interview 15: Absatz 149) sowie die Vermittlung von Wissen über den Schreibprozess (vgl. Interview 1: Absatz 117). I15 spricht von „Anleitungen [...] für [das; M.M.] (...) Denken und wie man vorgeht einfach [MM: Mhm], also nach [...] was man suchen kann und (...) nach was man analysieren kann“ (Interview 15: Absatz 129). Außerdem nennen einige befragte Personen Tipps und Hinweise zur Literaturrecherche (vgl. Interview 1: Absatz 75; Interview 8: Absatz 133) oder für das weitere Vorgehen (vgl. Interview 8: Absatz 211; Interview 11: Absatz 61; Interview 12: Absatz 85; Interview 15: Absatz 105, 111; Interview 16: Absatz 53) durch die beratende Person. I16 spricht hierbei von „Tipps [...], wie man da durchkommt“ (Interview 16: Absatz 69). Weitere von den befragten Personen genannte Inputs betreffen die Struktur (vgl. Interview 8: Absatz 271) oder die Einleitung und die Forschungsfrage einer Arbeit (vgl. Interview 15: Absatz 95, 105). Schließlich werden auch Inputs dazu beschrieben, wie ein Schreibprojekt verbessert werden kann (vgl. Interview 1: Absatz 77; Interview 5: Absatz 109) oder wie das Gespräch mit der Betreuungsperson effektiv gestaltet werden kann (vgl. Interview 11: Absatz 61).

Im Zusammenhang mit von den beratenden Personen gegebenen Inputs im Rahmen der Schreibberatung heben einige befragte Personen erneut ihre eigenständige Rolle hervor, welche ihnen im Rahmen dieses Inputs zukommt. I1 beschreibt etwa: „Also [Personalpronomen beratende Person] hat sich immer angehört, was da mein Gedankengang war und ist dann von da ausgegangen“ (Interview 1: Absatz 77) und I2 bewertet es als positiv,

„dass [Personalpronomen beratende Person] mich erst mal erzählen lassen hat. (...) Also was ich dazu zu sagen hab und dann ähm [Possessivpronomen beratende Person] [...] Hinweise dazu ähm (...) gegeben hat. [MM: Mhm] Also nicht, dass [Personalpronomen beratende Person] quasi (...) ja (...) step by step alles durchgesprochen hat, sondern, dass [Personalpronomen beratende Person] mich erst mal hat reden lassen und ähm dann darauf eingegangen is.“ (Interview 2: Absatz 81)

I6 betont außerdem, dass die Bewertung der von der beratenden Person gegebenen Hinweise und Inputs ihr selbst überlassen bleibt:

„Und dann is halt schön, wenn man jemanden hat, der sagt: ‚Ok, (...) mach dir darüber Gedanken, so könnte das aussehen, das sind (...)‘ also mir ist schon immer bewusst, auch durch meine schon tollen Schreibworkshops, dass man das ja nicht eins zu eins immer übernehmen braucht, aber [...] ich finde es hilft so, um so auch zu überlegen: ‚Ok, macht das denn Sinn für meine Arbeit?‘ [MM: Mhm]. Zu entscheiden: ‚Ok, nein, das macht keinen Sinn‘, ist ja auch ne Entscheidung. So dadurch weiß man auch: ‚Ok, das mach ich definitiv nich.‘“ (Interview 6: Absatz 145)

Aus den in diesem Kapitel bereits beschriebenen Aspekten der Situation Schreibberatung ergibt sich das Bild der Schreibberatung als sicherer und geschützter Rahmen, um sowohl über den Schreibprozess als auch das Schreibprodukt nachzudenken, Antworten auf Unklarheiten zu erfragen und Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Dies soll im nächsten Schritt näher ausgeführt werden.

7.6.3 Schreibberatung als sicherer Rahmen zum Nachfragen und Ausprobieren

Sicherer Rahmen in der Schreibberatung und Fragen der ratsuchenden Person

Die Schreibberatung wird dabei zunächst von I2 als „außenstehende Institution“ (Interview 2: Absatz 145) bezeichnet, in der die Möglichkeit besteht, alles „was einem eben auf der Seele brennt“ (Interview 2: Absatz 145) zu erfragen (vgl. auch Interview 10: Absatz 61, 63; Interview 17: Absatz 89). Dementsprechend gibt es auch keine „dummen Fragen“ (Interview 6: Absatz 147) in der Schreibberatung – egal, wie „banal“ eine Frage auch sein mag, in der Schreibberatung darf sie gestellt werden (vgl. Interview 7: Absatz 117):

„Ähm, sowas halt, also so einfache Fragen, die [...] einfach, jemand, der sich mit Schreiben oder ja so Master- wissenschaftlichen Arbeiten auskennt, halt sehr leicht beantworten kann, aber jemanden, der das nicht so häufig macht, ähm, halt superschwer wirken kann. [MM: Mhm] Und da ist es ganz nett jemanden zu haben, bei dem man sich nicht dumm fühlen muss, wenn man ne einfache Frage stellt.“ (Interview 9: Absatz 85)

Gleichmaßen fühlen sich die befragten ratsuchenden Personen „frei“ in ihren Aussagen (Interview 3: Absatz 75; Interview 7: Absatz 117) und haben das Gefühl, offen (vgl. Interview 1: Absatz 77; Interview 15: Absatz 113) und ehrlich (Interview 7: Absatz 117) aussprechen zu können, was sie denken – anders als in Gesprächen mit ihren Betreuungspersonen. So beschreibt etwa I17: „[E]s war jetzt nich irgendwie so, dass ich jetzt groß (...) ähm, dass [Personalpronomen beratende Person] jetz [...] ne große Autorität ausgestrahlt hat und ich jetzt irgendwie (...) ähm aufpassen musste, was ich sag“ (Interview 17: Absatz 57) und I12 meint: „Also ich hab mich nicht so gefühlt, als müsst ich jetzt irgendwie, dürfte ich nichts Falsches sagen oder so“ (Interview 12: Absatz 47). I15 beschreibt außerdem die Situation in der Schreibberatung so, „dass auch jeder (...) alles sagen kann irgendwie und sich da nich (...) dumm vorkommt oder so [lacht]“ (Interview 15: Absatz 119).

Daraus entsteht eine Atmosphäre, in der die ratsuchenden Personen Unwissen eingestehen können (vgl. Interview 6: Absatz 147; Interview 7: Absatz 117) und in der sie ohne Vorurteile (vgl. Interview 12: Absatz 83) und verständnisvoll (vgl. Interview 3: Absatz 63, 65) behandelt und akzeptiert werden (vgl. Interview 1: Absatz 77). Diese Atmosphäre in der Schreibberatung beschreiben die befragten Personen mit den Worten ‚ungezwungen‘ (vgl. Interview 4: Absatz 75), ‚nett‘ (vgl. Interview 6: Absatz 109; Interview 3: Absatz 75), ‚angenehm‘ (vgl. Interview 17: Absatz 51), ‚schön‘ (vgl. Interview 16: Absatz 37; Interview 10: Absatz 61, 65), ‚entspannt‘ (vgl. Interview 15: Absatz 113) und ‚harmonisch‘ (vgl. Interview 3: Absatz 63). In dieser Atmosphäre fühlen sich die befragten Personen wohl (vgl. Interview 2: Absatz 99; Interview 3: Absatz 63; Interview 6: Absatz 109, 147, Interview 12: Absatz 47; Interview 2: Absatz 99), vertraut (vgl. Interview 12: Absatz 47) und angenommen (vgl. Interview 6: Absatz 147; Interview 8: Absatz 169). Außerdem verspürt I8 in der Beratungssituation keinen Druck (vgl. Interview 8: Absatz 231) und I7 hat nicht das Gefühl, „performen“ zu müssen (vgl. Interview 7: Absatz 81).

Die beratenden Personen

Im Zusammenhang mit dieser Atmosphäre werden die beratenden Personen von den interviewten Personen in positiv konnotierten Rollen wahrgenommen. Die beratenden Personen werden dementsprechend als verständnisvoll den ratsuchenden Personen gegenüber beschrieben (vgl. Interview 1: Absatz 77; Interview 3: Absatz 63, 65). I4 und I8 haben nicht das Gefühl, die beratende Person mit ihren Anliegen zu belasten (vgl. Interview 4: Absatz 75; Interview 8: Absatz 91). I4 drückt es so aus: „[M]an weiß: ‚Okay, [...] man nervt die Person

jetzt auch nicht damit, wenn man da jetzt ne halbe, dreiviertel Stunde über diese [...] Arbeit redet“ (Interview 4: Absatz 75) – dies sieht er als Unterschied zu Gesprächen mit anderen Personen. I11 äußert des Weiteren, dass sie das Gefühl hat, mit der sie beratenden Person „über alles sprechen“ zu können (Interview 11: Absatz 67). Diese Eindrücke gehen einher mit der Beschreibung der beratenden Personen als Sympathieträger (vgl. Interview 1: Absatz 163; Interview 3: Absatz 63, 75; Interview 8: Absatz 91; Interview 9: Absatz 63; Interview 11: Absatz 67) I12 schildert, dass sie bereits im E-Mail-Austausch zur Organisation der Schreibberatung das Gefühl hatte, „dass ihr nette Leute seid [lacht]“ (Interview 12: Absatz 43). Außerdem werden die beratenden Personen als offene Menschen (vgl. Interview 1: Absatz 77; Interview 5: Absatz 59; Interview 15: Absatz 113) charakterisiert, die sich in der Schreibberatung einladend verhalten (vgl. Interview 3: Absatz 77; Interview 8: Absatz 91; Interview 16: Absatz 37) und sich für die zu beratenden Personen und ihre Schreibprojekte interessieren (vgl. Interview 12: Absatz 69; Interview 14: Absatz 43; Interview 15: Absatz 105; Interview 17: Absatz 51) – was von Gesprächspartner*innen außerhalb der Schreibberatung nicht immer angenommen werden kann, wie I12 anmerkt (vgl. Interview 12: Absatz 39). I14 umschreibt ihre Erfahrung in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

„Also wenn ich dann sag [MM: Ja]: ‚Hey, das ist mein Thema, das ist so und so‘ und [Personalpronomen beratende Person] ist ja auch sehr drauf eingegangen und meinte: ‚Boah, das ist [...] echt spannend und da kann man gut was draus machen‘, dann kommt einem, bei mir halt auch so das Gefühl so: ‚Cool, (...) das interessiert jemanden‘[...].“ (Interview 14: Absatz 43)

Darüber hinaus werden die beratenden Personen von den befragten Personen als kompetent wahrgenommen. Sie haben dabei Wissen in Bezug sowohl auf den Schreibprozess als auch auf die Anforderungen, die mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbunden sind (vgl. Interview 1: Absatz 85, 89, 117; Interview 4: Absatz 15; Interview 5: Absatz 109; Interview 8: Absatz 169; Interview 9: Absatz 9: 59, 85; Interview 11: Absatz 67; Interview 12: Absatz 41, 47; Interview 15: Absatz 93). Dieses Wissen kann von Freund*innen oder Bekannten, mit denen die ratsuchenden Personen sonst über ihre Schreibprojekte sprechen, nicht immer vorausgesetzt werden (vgl. Interview 10: Absatz 95; Interview 12: Absatz 67). Den Eindrücken der interviewten Personen zufolge haben die beratenden Personen Erfahrung (vgl. Interview 3: Absatz 39, 59; Interview 7: Absatz 107; Interview 13: Absatz 136; Interview 17: Absatz 55) und Expertise (vgl. Interview 15: Absatz 149), was das wissenschaftliche Arbeiten und das Beraten dazu betrifft (vgl. Interview 3: Absatz 39; Interview 7: Absatz 75; Interview 17: Absatz 55). I17 fasst dies und die Folgen daraus für die Beratung zusammen, wenn er sagt:

„Ich gl- ich hatte das Gefühl einfach durch [Possessivpronomen beratende Person] äh Erfahrung, die [Personalpronomen beratende Person] schon als [Schreibberater/Schreibberaterin] hat ähm [Personalpronomen beratende Person] schon konkret (...) weiß, ähm, was Probleme der Schreibenden, ähm, was die Probleme der Schreibenden sind und [Personalpronomen beratende Person] wusste schon (...) meine Probleme, sind die Gliederung und die Struktur aufzubauen und konnte deswegen (...) schon proaktiv (...) ähm (...) mir helfen, die Gedanken zu ordnen, also ich musste [Personalpronomen beratende Person] nicht erst groß im Gespräch erklären, was eigentlich mein Problem ist, sondern es ging schon sofort los [...] und deswegen, weil [Personalpronomen beratende Person] gut vorbereitet war und viel Erfahrung hat und deswegen schon genügend diese objektive Außensicht hat (...) ähm zu sehen, was konkret mein Problem ist.“ (Interview 17: Absatz 55)

Darüber hinaus hat die beratende Person eine Ausbildung durchlaufen, wie I10 anmerkt (vgl. Interview 10: Absatz 95). Auch wenn sie selten inhaltliches Wissen hat, ist sie dennoch ein*e Expert*in für das wissenschaftliche Schreiben im Allgemeinen (vgl. Interview 4: Absatz 53, 75; Interview 6: Absatz 147; Interview 7: Absatz 75) und wird als professionell angesehen (vgl. Interview 5: Absatz 59, 83; Interview 7: Absatz 67). Die beratende Person ist demnach

„jemand, der sich ja damit dann auskennt, ich mein, diese [Schreibberater/Schreibberaterinnen], die sind ja, keine Ahnung, vielleicht jeden Tag oder so, also ich weiß jetzt nicht, wie oft die das machen [lacht], aber ähm die haben ja schon sehr viele so Arbeiten gesehen und die kennen sich einfach aus so mit Gliederung, wie die aussehen sollte und ähm, wie einfach der Text so verständlich geschrieben ist und dass man dann einfach nochmal genau, so ne professionellere Meinung dazu bekommt so, ähm ob dann die eigene Arbeit auch so passt, so in die richtige Richtung geht.“ (Interview 13: Absatz 136)

Daraus kann sich ein Vertrauen der ratsuchenden Person der beratenden Person gegenüber entwickeln, wie I10 und I14 es beschreiben (vgl. Interview 10: Absatz 95; Interview 14: Absatz 57, 69); I14 merkt in diesem Zusammenhang an, dass sie gegenüber Freund*innen, mit denen sie über ihre Schreibprojekte spricht, weniger Vertrauen hat (vgl. Interview 10: Absatz 69). Dieses Vertrauen der beratenden Person gegenüber wird womöglich noch mehr dadurch verstärkt, dass die beratende Person von den befragten Personen als auf einer Ebene mit ihnen stehend wahrgenommen wird (vgl. Interview I6: Absatz 147; Interview 7: Absatz 81, 111; Interview 10: Absatz 61; Interview 11: Absatz 69; Interview 15: Absatz 193). Dadurch kann ein Gespräch auf Augenhöhe entstehen – anders als bei manchen Betreuungspersonen (vgl. Interview 6: Absatz 147; Interview 7: Absatz 111; Interview 10: Absatz 61). Außerdem wird von I3 als positiv hervorgehoben, dass die beratenden Personen jung beziehungsweise eher jung

sind (vgl. Interview 3: Absatz 77). Durch diese Gespräche mit Peers (vgl. Interview 8: Absatz 169) beziehungsweise einer Art Kommiliton*innen (vgl. Interview 10: Absatz 61), entsteht ein „freundschaftlich[es]“ (vgl. Interview 12: Absatz 83), „gleichberechtigt[es]“ (vgl. Interview 15: Absatz 119) und „ebenbürtig[es]“ (vgl. Interview 8: Absatz 157, 159, 169) Verhältnis mit der beratenden Person, das, anders als bei der Betreuungsperson, weder von Abhängigkeit (vgl. Interview 7: Absatz 115) oder Hierarchie (vgl. Interview 15: Absatz 119) noch von Autorität (vgl. Interview 17: Absatz 57) geprägt ist. Daraus kann gefolgert werden, dass in der Schreibberatung eine entspanntere Atmosphäre herrscht als während Gesprächen mit der Betreuungsperson (vgl. Interview 7: Absatz 81).

I10 bezieht sich dabei vor allem auf die Situation mit einer beratenden Person, die selbst noch studiert: Sie bewertet es als

„gut, dass es die Leute machen, die noch im Studium drinne sind, weil dann ist es ja gar nicht so lange her, dass sie selber so ne Arbeit geschrieben haben und das ist eben, find ich, richtig gut halt, dass sie, äh, dass das Ganze halt nicht so lange her ist, dass man sich damit erst mal auseinandergesetzt hat und vielleicht trotzdem nen besseren Einblick hat als jetzt ähm Leute, die zwar, die studiert haben und auch mal ne Arbeit geschrieben haben, aber wo das Ganze ähm viel länger her ist.“ (Interview 10: Absatz 71)

Daraus folgt, dass sich die beratende Person „halt vielleicht besser in mich reinversetzen kann, wenn [Personalpronomen beratende Person] selber noch studiert und ähm ja, dass dadurch vielleicht auch ne ganz andere Diskussion entsteht als jetzt mit äh jemand anders“ (Interview 10: Absatz 75). Hier setzen auch die Aussagen von I7, I12 und I17 an. Die beratende Person versteht ihnen zufolge auf wissenschaftliche Fragen und wissenschaftliche Arbeitsweisen bezogen „genau, was du [...] sagst“ (Interview 7: Absatz 75): „[M]an hat halt gemerkt, dass man da auf einer (...) eine Sprache spricht, [...] auf einer Ebene ist“ (Interview 7: Absatz 79). Dies drückt auch I12 aus, wenn sie davon spricht, dass die beratenden Personen sich „mehr so auf einer Ebene [befinden; M.M.], wo man sich, wo man halt weiß, der andere versteht, was man halt sagt“ (Interview 12: Absatz 47); dementsprechend wissen die ratsuchenden Personen I12 zufolge „bei der Schreibberatung halt, da hat man so mehr das Gefühl, dass es jetzt, dass die halt wissen, was man mit der Frage überhaupt meint“ (Interview 12: Absatz 67). I17 bezeichnet dies als das „Erfolgskonzept“ der Schreibberatung (Interview 17: Absatz 55).

Pläne schmieden in der Schreibberatung

Ein weiterer Aspekt, den die befragten Personen im Rahmen der Schreibberatung nennen, ist die Möglichkeit, nicht nur eigene bereits gemachte Pläne von der beratenden Person auf ihre Umsetzbarkeit evaluieren zu lassen, sondern auch zusammen mit der beratenden Person Pläne für das weitere Vorgehen im Rahmen des Schreibprojektes zu erstellen. I4, der in der Schreibberatung seine weitere Vorgehensweise besprechen möchte, berichtet davon folgendermaßen (vgl. Interview 4: Absatz 63):

„Und dann sind wir da eigentlich straight eingestiegen, ich hab [Personalpronomen beratende Person] ähm erzählt, wie's äh bisher war, was mich daran gestört hat und wie ich das Problem lösen wollen würde (...) und dann hat [Personalpronomen beratende Person] mir nochmal Feedback zu meinem Lösungsvorschlag gegeben. Das ist dann positiv ausgefallen, also hat mich nochmal in meiner Idee äh bekräftigt und dann haben wir nochmal dazu, sind wir bisschen ins Detail gegangen, wie man diese Lösung konkret dann noch ausgestalten könnte [MM: Mhm] Ähm, genau, also: Problemstellung, Feedback gegeben und dann gesagt: ‚Okay [MM: Mhm], wie kann man da jetzt weitermachen und wie kann man das konkret ausgestalten.‘“ (Interview 4: Absatz 49)

Zudem beschreiben auch I11 und I12 die Möglichkeit, dass ratsuchende Personen in der Schreibberatung erfragen können, ob sich eine bestimmte Vorgehensweise eignet, um mit dem Schreibprojekt fortzufahren (vgl. Interview 11: Absatz 61; Interview 12: Absatz 67). In letzterem Fall spricht etwa I9 davon, in der Schreibberatung „Lösungswege“ zu finden (Interview 9: Absatz 61). Hier setzt I6 an, wenn sie meint: „Schreibberatung kuckt sich den aktuellen Stand im aktuellen Schreibprojekt an oder in dem Schreibprojekt, das man bearbeiten möchte mit dem Schreibzentrum (...) und (...) findet dann zusammen mit dem Schreibenden konkrete (...) äh nächste Schritte oder Lösungsansätze“ (Interview 6: Absatz 165; vgl. auch Interview 5: Absatz 109). So kann in der Schreibberatung ausgehend von einem Problem eine Lösung gesucht und daraus ein Plan zur weiteren Bearbeitung erstellt werden (vgl. Interview 16: Absatz 71, 53):

„Im Endeffekt [...] wird versucht, konkret ne Lösung zu finden, mit der man dann auch am Ende mit dem Plan rausgeht, also, du kommst da rein, hast vielleicht ne Idee oder auch gar nicht so-: ‚Ich häng halt da grob‘ und ähm (...) dann wird halt versucht, sich das anzukucken: ‚Ah, wo hängst da?‘ Wie könnte man das jetzt mit dem, was halt jetzt die Person in der Schreibberatung da auch weiß ähm wie kann man damit weiter machen, wie kann man dann n nächsten Arbeitsschritt gehen‘ und dann wird versucht, am Ende wirklich mit so nem: ‚So, so machste jetzt danach weiter

[...]‘, also, dass man halt wirklich mit nem konkreten weiterführenden Plan rausgeht.“ (Interview 16: Absatz 71)

Daraus ergibt sich ein „Auftrag“ für die weitere Arbeit am Schreibprojekt (vgl. Interview 6: Absatz 77), aus dem sich Ziele ergeben (vgl. Interview 16: Absatz 53), mit deren Hilfe der „zukünftige Schreibprozess gelenkt“ (Interview 6: Absatz 101) werden kann. Dies ist ein Aspekt, an den die folgenden Ausführungen zur subjektiv wahrgenommenen Auswirkung von Schreibberatung auf die befragten Personen ansetzen.

7.7 Auswirkungen der Schreibberatung

Die im Rahmen der Interviews genannten Auswirkungen der Schreibberatung, welche im Folgenden näher ausgeführt werden, beziehen sich zunächst auf die Bereitschaft, am Schreibprojekt weiterzuarbeiten sowie auf die Vermittlung von Sicherheit und Bestätigung in Bezug auf das eigene Schreib-Handeln durch die beratende Person. Zusätzlich wird von einigen befragten Personen ein vergrößertes Wissen über das Schreiben durch die Schreibberatung hervorgehoben und viele der befragten Personen geben an, nach der Schreibberatung ihren Schreibprojekten motivierter gegenüberzustehen. Schließlich kann aus einigen Aussagen gefolgert werden, dass die Schreibberatung auch längerfristige Auswirkungen mit sich bringen wird.

7.7.1 Strukturiert und zielgerichtet am Schreibprojekt weiterarbeiten können (und wollen)

Struktur gewinnen und Ziele festsetzen

Ein Aspekt, der in den Aussagen der befragten Personen oft vorkommt, ist jener der Gewinnung von Struktur für das Schreibprojekt aufgrund der abgeschlossenen Schreibberatung. Dies lässt sich zunächst auf die Gedanken und Ideen der schreibenden Personen, das eigene Schreibprojekt betreffend, beziehen, die nach der Schreibberatung als geordneter, sortierter und strukturierter beschrieben werden (vgl. Interview 11: Absatz 65, 91, 99, 105; Interview 12: Absatz 83; Interview 16: Absatz 43, 45; Interview 17: Absatz 51). Auch I15 fühlt sich nach der Beratung „auf jeden Fall (...) bisschen (...) strukturierter und [...] klarer im Kopf“ (Interview 15: Absatz 125) und auch für I8 ist „der Prozess in meinem Kopf [MM: Mhm], der is [...] ein bisschen geordneter, indem er kondensierter is“ (Interview 8: Absatz 225). Diese Strukturierung bezieht sich in den Fällen von I5 und I15 spezifisch auf die Inhalte für noch zu verfassende Kapitel (vgl. Interview 5: Absatz 55; Interview 15: Absatz 79). Dadurch, dass I11 sich nach der Beratung beispielsweise „aufgeräumter“ (Interview 11: Absatz 73) fühlt, wird „alles (...) viel

spezifischer [...] und greifbarer“, wie sie es beschreibt (Interview 11: Absatz 111; vgl. auch Absatz 55).

Aus der Strukturierung der Gedanken rund um das Schreibprojekt folgt die Hoffnung auf ein auch zukünftig strukturiertes Vorgehen in Bezug auf das Schreibprojekt (vgl. Interview 9: Absatz 81, 83). I14 bezieht sich dabei im Speziellen auf die in der Schreibberatung überarbeitete Gliederung ihres Schreibprojektes, aus der sich nun ein strukturierteres Vorgehen ergeben kann (vgl. Interview 14: Absatz 85). I1 erklärt dies aus einer zusätzlichen Perspektive, wenn er meint:

„[I]ch hab jetzt so ähm ja Guidelines, denen ich folgen kann, ich weiß, wo ich was ausbessern muss, ähm, ich weiß, wie es aussehen müsste, und ich weiß auch, wie ich an den Punkt komme. [MM: Mhm] Also praktisch, ich muss den Prozess jetzt nur noch durchlaufen, der- die Struktur ist schon gegeben.“ (Interview 1: Absatz 99)

Auch I3 hat das Gefühl, strukturierter an ihr Schreibprojekt herangehen zu können (vgl. Interview 3: Absatz 67, 97), „weil ich find das grade am Anfang schwierig so, wo steige ich jetzt ein, und man hat so viele Sachen, Literaturrecherche, Gliederung aufstellen und dann irgendwie, wie beginne ich denn jetzt wirklich zu schreiben, ähm das fand ich echt, also das ist jetzt so mein Gefühl danach, ja“ (Interview 3: Absatz 67). Dies drückt auch I8 aus (vgl. Interview 8: Absatz 17, 153), wenn er darüber spricht, nach der Schreibberatung einen konkreten „Ansatzpunkt“ (Interview 8: Absatz 187) für sein weiteres Schreib-Handeln zu haben und dementsprechend selbstständig an der Ordnung seiner Gedanken und Ideen weiterarbeiten zu können: „[A]lso ich hab ja ein Vorgehen gekriegt, wie ich das Chaos sortieren kann quasi“ (Interview 8: Absatz 209). Die in der Schreibberatung formulierten Ziele haben darüber hinaus einen „offizieller[en]“ (Interview 15: Absatz 151) Charakter als jene, die etwa in einem Gespräch mit Freund*innen oder Bekannten besprochen werden.

Aus diesen Ausführungen folgt die Möglichkeit für die ratsuchenden Personen, sich an einer in der Schreibberatung entwickelten Struktur beziehungsweise einem „roten Faden“ (Interview 3: Absatz 89) „entlang[zu]hangeln“ (Interview 3: Absatz 89; Interview 11: Absatz 89). Dies schließt die genauere Ausrichtung des Schreibprojektes auf einen bestimmten Fokus, der in der Schreibberatung entsteht, mit ein (vgl. Interview 11: Absatz 65). Die Schreibberatung kann dementsprechend erwirken, dass die ratsuchenden Personen herausfinden, was sie im Kontext ihres Schreibprojektes, erreichen möchten, was sich positiv auf die Struktur bereits beim Schreiben auswirkt (vgl. Interview 3: Absatz 91):

„Hm, auf jeden Fall, [...] darüber nachzudenken, was am Ende mein Ergebnis ist, also ich glaub, [...], wenn man sich das am Anfang halt nicht zumindest grob mal bewusst macht, was man am Ende raushaben will, dann, glaub ich, schreibt man in seinem Text auch ziemlich wirr [MM lacht] und nicht wirklich auf n Ergebnis hinführend [lacht].“ (Interview 3: Absatz 91)

I3 bezieht sich dabei konkret auf die Forschungsfrage und die Gliederung ihrer Arbeit, welche die Struktur vorgeben:

„[A]lso ich nehm meine Struktur schon so ein bisschen aus der Gliederung und auch aus der Forschungsfrage, weil mit der Forschungsfrage halte ich ja fest, was ich am Ende eigentlich bezwecken will mit meiner Arbeit, ähm, das finde ich ganz gut und auch mit der Forschungsfrage, weil ich, glaub ich, eher ein strukturierter Mensch bin, ich brauch dann irgendwie so step by step, [MM: Mhm] arbeite ich mich dann vor und so und an der Gliederung kann ich mich dann, glaub ich, ganz gut entlanghangeln und wenn die jetzt schon am Anfang ähm ganz gut steht feststeht, dann äh arbeite ich, glaub ich, so n bisschen nach der Gliederung dann.“ (Interview 3: Absatz 69)

Dadurch, dass in der Beratung sowohl an der Forschungsfrage als auch an der Gliederung gearbeitet wurde, wird I3 die Ausrichtung ihres Schreib-Handelns deutlich (vgl. Interview 3: Absatz 85): „[I]ch weiß jetzt konkret wirklich, was ich machen möchte und in welche Richtung es gehen soll, und es füllt auch so n bisschen halt das mit Inhalt“ (Interview 3: Absatz 85). Auch I17 und I12 erwähnen das Finden einer möglichen Richtung für ihre Schreibprojekte durch die Schreibberatung (vgl. Interview 17: Absatz 71, 81; Interview 12: Absatz 43). I12 meint dazu: „Und es war eigentlich schon so, dass es mir, dass es mich zumindest halt in ne Richtung gelenkt hat, weil wenn ich so tausend Richtungen vor mir hab und ich weiß halt nicht, welchen Weg ich gehen soll, dann war's halt zumindest so eine Richtung“ (Interview 12: Absatz 43). I15 sagt in diesem Zusammenhang in Bezug auf ihren Zustand nach der Schreibberatung: „[J]etzt isses so (...): ‚Ok, du hast jetzt den Durchblick‘ so: ‚Geh jetzt nochmal da dran‘ [lacht]“ (Interview 15: Absatz 129). Dadurch, dass die Schreibberatung Hilfe dabei leisten kann, „auf den richtigen Weg“ (Interview 12: Absatz 83) im Rahmen des Schreibprojektes zu kommen, indem die beratende Person mit der ratsuchenden Person eruiert, welche Ausrichtung das Schreibprojekt und damit auch die einzelnen Kapitel haben sollen (vgl. Interview 14: Absatz 81), wird ein zielgerichtetes weiteres Vorgehen möglich. So berichten etwa I8, I11 und I15 von ihrer Erwartung, nach der Beratung zielgerichteter und genauer für ihre Schreibprojekte recherchieren zu können (vgl. Interview 8: Absatz 17, 153; Interview 11: Absatz 81; Interview 15: Absatz 123) und I4 schildert Folgendes: „[M]an merkt, es bringt einem was (...) und jetzt sich dranzusetzen und zu wissen: ‚Okay, für die nächsten Kapitel ist das jetzt richtig hilfreich,

ich mach da jetzt nicht einfach nur was, um irgendwas zu machen‘, also man merkt, es arbeitet auf ein konkretes Ziel hin“ (Interview 4: Absatz 67).¹²⁴ I17 fasst dies noch einmal zusammen, wenn er sagt:

„[U]nd jetzt mit der Schreibberatung (...) hmm (...) weiß ich zumindest, bis das nächste Problem anfällt [lacht] ähm, was ich machen ähm, [...] was ich machen muss und um weiterzukommen, sozusagen, [MM: Mhm] um den Weg Schritt für Schritt weiter weiterzukommen.“ (Interview 17: Absatz 71)

Mit diesen Ausführungen geht einher, dass die befragten Personen zum größten Teil mit konkret abgesteckten Zielen und Plänen, ihre Schreibprojekte betreffend, aus dem Schreibberatungsgespräch gehen (vgl. Interview 8: Absatz 205; Interview 15: Absatz 95; Interview 16: Absatz 53). So beschreibt etwa I6, dass sie nach der Schreibberatung weiß, was sie zu tun hat, um mit ihrem Schreibprojekt voranzukommen:

„Ja, durch die Beratung, dass ich jetzt weiß so: ‚Ok, wir haben jetzt in der Beratung gesprochen, was ist eigentlich grade der Punkt, wo ich bin, und was muss ich tun, um weiterzukommen, und ich weiß-‘ und dann eben konkret gesagt: ‚Ok (...)‘ sich eben diese Themen ankucken, Literatur suchen, Datenbanken durchsuchen. Also ich weiß genau, was ich machen möchte, ich weiß auch schon, wann ich's mache [lacht].“ (Interview 6: Absatz 115)

Dies entstand I6 zufolge daraus, dass sie in der Schreibberatung konkret danach gefragt wurde:

„Das fand ich, das fand ich zum Beispiel auch nochmal richtig gut, so, wirklich zu sagen: ‚Ok, [...] was machst du denn jetzt konkret?‘, weil das ist ja auch so, so n Problem, wo ich dann stehe, das is so, ich weiß, wohin ich möchte, (...) ich weiß auch, was ich dafür ungefähr machen muss, aber ich weiß nich, was ich konkret dafür machen soll.“ (Interview 6: Absatz 101)

Dementsprechend kann I6 nach der Schreibberatung für sich Tätigkeiten nennen, die sie in der nächsten Zeit erledigen möchte (Interview 6: Absatz 169), und sie weiß, „[...] wie die nächsten Schritte aussehen“ (Interview 6: Absatz 113). Dabei gehen die Ziele mehr ins „Kleinteilige“ (Interview 6: Absatz 171):

„Dafür ist die Schreibberatung perfekt, ich glaube, wir denken immer alle so großschrittig [MM: Mhm] und diese kleinen Kinderschritte, dass man damit sich sagt so: ‚Ne, also hier, jetzt kuckst

¹²⁴ I4 bezieht sich hier sowohl auf das Ziel seiner Arbeit als auch auf das weiter entfernte Ziel, aufgrund seines Studiums einen adäquaten Beruf einschlagen zu können (vgl. Interview 4: Absatz 67).

du dir die Datenbank an‘, dann macht man das und stellt fest: „Ah, ok, hilft.““ (Interview 6: Absatz 171)

Einen ähnlichen Ablauf beschreibt auch I16 in Bezug darauf, dass er in der Schreibberatung durch konkrete Fragen zu seinem weiteren Vorgehen (vgl. Interview 16: Absatz 53) einen Plan bekommen hat, „den ich umsetzen kann, der mich einfach erstmal über die nächste Zeit weiterbringt“ (Interview 16: Absatz 59). Auch I11 hat nach der Schreibberatung einen „klaren Plan vor Augen“ (Interview 11: Absatz 85). Auf diese Art und Weise wird wiederum gezieltes Arbeiten leichter möglich (vgl. Interview 1: Absatz 127): „[Ich; M.M.] weiß, was ich machen muss und weiß, was [I1 meint hier ‚wie‘; M.M.] ich das machen kann ähm ja (...) genau“ (Interview 1: Absatz 113). Die Schreibberatung unterstützt demnach bei der Umsetzung einer bestimmten Richtung für das Schreibprojekt, wie I13 es beschreibt: „Und die Schreibberatung hilft eher auch, wie man in diese Richtung dann kommt so“ (Interview 13: Absatz 120).

Effizienteres Arbeiten am Schreibprojekt ermöglichen

Mit einer konkreten Struktur und festgesetzten Zielen wird ein effizienteres Arbeiten am Schreibprojekt ermöglicht (vgl. Interview 14: Absatz 87; Interview 17: Absatz 75). I1 beschreibt dementsprechend, dass er die Erwartung hat, „schneller ins Arbeiten ein[zu; M.M.]steigen“ (Interview 1: Absatz 111) und „gezielter und ja ähm (...) regelmäßiger [zu; M.M.] arbeiten“ (Interview 1: Absatz 127) und „nicht so schnell an die Frustrationsgrenze [zu; M.M.] stoßen“ (Interview 1: Absatz 127). Auch I5 erwartet, dass sie ihre Arbeit nach der Schreibberatung „schnell zu nem Ende bringen“ kann (Interview 5: Absatz 79), und I10 nimmt an, schneller und sicherer ins Schreiben einer Rohfassung einsteigen zu können (vgl. Interview 10: Absatz 105). Darüber hinaus wird von I5, I9 und I14 der Aspekt der Zeitersparnis durch die Schreibberatung erwähnt. Vorhandene Hindernisse im Schreibprozess können durch das Beratungsgespräch entweder gelöst werden oder es kann zukünftigen Problemen vorgebeugt werden (vgl. Interview 5: Absatz 83; Interview 9: Absatz 85; Interview 14: Absatz 81). Auch I4, I10, I11 und I14 drücken eine Erleichterung bei der Arbeit am Schreibprojekt als Ergebnis der Schreibberatung aus (vgl. Interview 4: Absatz 89; Interview 10: Absatz 89; Interview 11: Absatz 99; Interview 14: Absatz 85). I4 hat außerdem den Eindruck, dass sein Schreibprozess nach der von ihm besuchten Schreibberatung „einigermaßen glatt laufen sollte“ (Interview 4: Absatz 63).

Erfolge erleben

Weiters wird die Schreibberatung in diesem Zusammenhang von einigen befragten Personen als produktiver Raum charakterisiert (vgl. Interview 5: Absatz 61; Interview 8: Absatz 19; Interview 14: Absatz 51), in dem sich im Rahmen des Schreibprojektes viel verändern und entwickeln kann (vgl. Interview 14: Absatz 79). I12 beschreibt etwa, dass sie durch die Produktivität in der Schreibberatung das Gefühl hat, mit ihrem Schreibprojekt vorangekommen zu sein (vgl. Interview 12: Absatz 61, 67, 85); dadurch hat sie ihr Ziel für das Beratungsgespräch erreicht (vgl. Interview 12: Absatz 49). Auch I7 beschreibt, dass er nach der Schreibberatung denkt: „Ok jetzt hab ich was geschafft“ (Interview 7: Absatz 111) und I10 schildert Folgendes:

„Das war, ja das war auch wie so ne, so n gewisses Erfolgserlebnis, sag ich mal so, wenn man jetzt erst mal keine Ahnung hat und dann, auch wenn man mit jemandem spricht, wo jetzt keine Lösung im Gespräch entstanden ist oder jetzt keine Lösung jetzt gesagt wurde, aber durch den Anstoß, wenn man denkt: ‚Naja, vielleicht funktioniert das ja, das könnt ich ja noch einbringen‘ oder so, dass dann auch so ne gewisse Art Erfolgserlebnis auch, wenn man's jetzt noch nicht verschriftlicht hat, sondern nur der Gedanke (...) das wär jetzt noch ne Idee oder so, auch wenn man jetzt noch nicht wirklich weiß, ob das dann auch wirklich so funktioniert oder umsetzbar ist, aber es dann trotzdem erstmal n gutes Gefühl.“ (Interview 10: Absatz 101)

Weitermachen können und wollen

Auf einer allgemeineren Ebene wird durch dieses Gefühl der Produktivität während und nach der Schreibberatung und dadurch, dass die ratsuchenden Personen nach der Schreibberatung ein klareres Bild darüber haben, was als Nächstes zu tun ist, wie etwa I6 beschreibt (vgl. Interview 6: Absatz 101, 113, 115, 169), die „Riesen-Hürde“ (Interview 6: Absatz 21), welche das Schreibprojekt zu Beginn womöglich noch dargestellt hat, verkleinert (vgl. Interview 6: Absatz 21). Dadurch, dass in der Schreibberatung beispielsweise gezielt an der Fragestellung oder der Gliederung, wie im Fall von I3 (vgl. Interview 3: Absatz 47), oder am weiteren Vorgehen gearbeitet wird, wie im Fall von I8 (vgl. Interview 8: Absatz 231), entstehen für die ratsuchenden Personen eine Basis beziehungsweise „Ansatzpunkt[e]“ (Interview 8: Absatz 187; Interview 12: Absatz 43) oder „Startpunkt[e]“ (Interview 8: Absatz 103, 177), anhand derer sie weiterarbeiten können. I16 beschreibt dies als einen „Weg, wie's weitergehen soll“ (Interview 16: Absatz 55).

Daraus entsteht, wie einige befragte Personen nach der Schreibberatung beschreiben, die Intention, mit der eigentlichen Arbeit am Schreibprojekt zu beginnen (vgl. Interview 3: Absatz

69; Interview 9: Absatz 69; Interview 14: Absatz 65). Ausgehend von der Schreibberatung, die ein „freundlicher Tritt in den Hintern“ (Interview 8: Absatz 177) für ihn war, hat I8 die „Befürchtung, dass ich jetzt anfangen muss zu schreiben“ (Interview 8: Absatz 153), wie er überspritzt anmerkt. An späterer Stelle fasst er sein Befinden nach der Schreibberatung noch einmal zusammen, wenn er meint: „[E]s hat mich vielleicht ein bisschen aus dieser ‚Ich schreib nich‘- also ‚Ich kann nich schreiben‘ oder ‚Ich kann nich [...] arbeiten‘-Lähmung rausgeholt“ (Interview 8: Absatz 209). Hier setzt auch I1 an, wenn er beschreibt, wie er sein Weiterarbeiten am Schreibprojekt nach der Schreibberatung einschätzt: „[A]lso ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass ich dann dasitzen werde und mir denk: ‚Oh Gott, was mach ich jetzt‘, sondern eher: ‚Ok, jetzt weiß ich, was ich machen muss““ (Interview 1: Absatz 111). Ähnlich äußert sich auch I11 in diesem Zusammenhang:

„[D]urch [Possessivpronomen beratende Person] Hilfe hab ich dann eben so bisschen das weitergesponnen und auch bin in eine Richtung gekommen, wo ich sagen kann: ‚Ok, da kann ich jetzt bisschen weiterkucken‘ und bin nicht wieder in dieser Spirale gefangen so: ‚Oh Gott, was mach ich jetzt?““ (Interview 11: Absatz 65)

Auch I12 ist nach der Schreibberatung aus der metaphorischen „Sackgasse“ gekommen, in der sie sich vorher bezüglich ihres Schreibprojektes befand (vgl. Interview 12: Absatz 43). Sie beschreibt das Ergebnis der Schreibberatung für sich so, „dass ich irgendwo halt anfangen kann“ (Interview 12: Absatz 49). Außerdem fügt sie später hinzu:

„[U]nd das ist halt dann zumindest schonmal was, was man schreiben kann. Dann kann man ja, selbst wenn man nicht weiß, was man machen soll, kann man zumindest ja schonmal das schreiben und vielleicht fällt einem da ja schonmal was ein [MM: Ja] und dann hat man zumindest schonmal was [...].“ (Interview 12: Absatz 85)

I4 und I17 äußern sich dazu noch ein wenig enthusiastischer: I4 beschreibt ihr Befinden nach der Schreibberatung etwa folgendermaßen:

„Also ich [...] muss ehrlich sagen, ich fühl mich nach der Beratung jetzt so: ‚Ok, jetzt kann's losgehen‘. [MM: Nice. Warum?] Na also, [...] das, was ich eigentlich auch mir erhofft hab, also nicht erwartet, aber erhofft, dass du so wirklich sagst: ‚Okay, das macht alles Sinn, das sind noch Punkte, die ich jetzt so übernehmen will und mit denen ich auch mich gut fühle‘ und dann zu sagen: ‚Okay, morgen Laptop aufklappen, geht's los, ich schreib die Einleitung, zack.““ (Interview 14: Absatz 59)

I17, dessen Schreibprozess vor der Schreibberatung „gestoppt“ (Interview 17: Absatz 81) war, beschreibt nach der Schreibberatung: „[A]lso [...] jetzt kitzelt's in meinen Händen, weil ich jetzt total Lust habe, in dieses Thema einzusteigen, so“ (Interview 17: Absatz 19). An einer späteren Stelle im Interview fügt er hinzu: „[N]achdem ich jetzt eben ne Struktur bekommen hab, ähm (...) äh und meine Gedanken gesammelt äh habe, kann ich mich jetzt hinsetzen und anfangen zu schreiben“ (Interview 17: Absatz 67).

In gleicher Weise bietet die Schreibberatung Anstöße, um mit der Arbeit am Schreibprojekt fortzufahren (vgl. Interview 10: Absatz 99; Interview 11: Absatz 81; Interview 16: Absatz 53, 55; Interview 5: Absatz 75, 77, 79). Außerdem kann Schreibberatung die Bekräftigung liefern, so weiterzumachen „wie bisher“ (Interview 2: Absatz 101). Diesen Fall beschreibt auch I4: „Davor [vor der Schreibberatung; M.M.] war ich noch so nicht 100 Prozent entschlossen jetzt mit der neuen Version äh fortsetzen zu wollen, aber das hat mich dann nochmal entscheidend äh ja, dazu bewegt jetzt dementsprechend weiterzumachen“ (Interview 4: Absatz 51). Hier setzt auch ein weiterer Aspekt an, der eine Auswirkung der Schreibberatung auf die ratsuchenden Personen darstellt: Einige befragte Personen beschreiben, dass sie nach der Schreibberatung Bestätigung (vgl. etwa Interview 3: Absatz 39; Interview 9: Absatz 91) beziehungsweise Bestärkung (vgl. etwa Interview 4: Absatz 43) und Sicherheit (vgl. etwa Interview 2: Absatz 101; Interview 10: Absatz 41; Interview 11: Absatz 87; Interview 15: Absatz 135) bezüglich ihrer Schreibprojekte und dem entsprechenden Vorgehen erlangt haben. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang eine Aussage von I11, in der sie darauf eingeht, sich nach Gesprächen mit Freund*innen, im Gegensatz zum Gespräch in der Schreibberatung, manchmal unsicherer als vorher zu fühlen (vgl. Interview 11: Absatz 87).

7.7.2 Bestätigung, Sicherheit und Selbstvertrauen gewinnen

Bestätigung und Sicherheit

Zunächst knüpft in diesem Zusammenhang die Aussage von I9 noch einmal bei der Bereitschaft an, nach der Schreibberatung mit dem Schreibprojekt zu beginnen, wie sie bereits in obigen Ausführungen beschrieben wurde:

„Weil ich jetzt auch den Termin hatte und jetzt [...] (unv.) dieses zweite Paar Augen gehabt, das da nochmal drüber geschaut hat und jetzt hab ich auch weniger Sorgen, dass es komplett falsch ist, sondern, dass es vielleicht schon ganz richtig so sein könnte und es jetzt nicht so dumm ist, jetzt mal zu starten.“ (Interview 9: Absatz 69)

Das durch die Schreibberatung ausgelöste beziehungsweise verstärkte Gefühl, sich auf einem richtigen beziehungsweise guten Weg im Hinblick auf das Schreibprojekt zu befinden, beschreiben unter anderem auch I2 (vgl. Interview 2: Absatz 67, 71, 121), I7 (vgl. Interview 7: Absatz 99) und I13 (vgl. Interview 13: Absatz 136). I2 verlässt die Schreibberatung demnach mit dem Wissen, „dass das (...) passt, wie ich's bisher gemacht hab“ (Interview 2: Absatz 103); I12 äußert ihr Gefühl nach der Schreibberatung mit fast identischen Worten (vgl. Interview 12: Absatz 61). An späterer Stelle fügt sie noch hinzu, „[d]ass ich weiß, dass das, was ich schon als Gedanken hab, dass man das auch verwenden kann und ich das quasi umsetzen kann, dass mir das mal jemand gesagt hat“ (Interview 12: Absatz 65). Auch I14 geht aus der Schreibberatung mit dem Wissen: „„Ah okay, das, was du überlegt hast, macht Sinn““ (Interview 14: Absatz 43). I3 und I13 äußern außerdem, dass sie aus der Schreibberatung die Sicherheit beziehungsweise „das Sicherheitsgefühl“ (Interview 3: Absatz 49) mitnehmen, im Rahmen ihrer Schreibprojekte nicht etwas „komplett falsch“ (Interview 13: Absatz 54; vgl. auch Interview 3: Absatz 49) beziehungsweise „vollkommen falsch“ (Interview 13: Absatz 96) gemacht zu haben – in beiden Fällen beziehen sich die interviewten Personen auf die Gliederungen ihrer Schreibprojekte (vgl. Interview 3: Absatz 49; Interview 13: Absatz 54):

„Ähm in erster Linie find ich ähm, dass die Schreibberatung, also klar, dass mit der Gliederung, dass man da nochmal drauf eingeht und vor allem auch die Forschungsfrage, dass man auch diesen roten Faden hat, dass das halt sehr hilft und auch diese Bestätigung, dass es halt auch nicht komplett falsch ist, was man jetzt so macht und was man schreiben will und so. Also, dass es auch für so nen Außenstehenden, vor allem, wenn der sich halt gar nicht mit dem Thema auskennt, dass er, dass es für den auch Sinn macht.“ (Interview 13: Absatz 54)

An späterer Stelle gibt I13 zwar an, sich noch nicht vollkommen sicher in Bezug auf ihr Schreibprojekt zu fühlen (vgl. Interview 13: Absatz 122), eine Tendenz hin zu einem Sicherheitsempfinden ist jedoch gegeben. Auch I11 äußert, nach der Schreibberatung noch ein wenig Respekt beziehungsweise Angst vor ihrem Schreibprojekt zu haben (vgl. Interview 11: Absatz 73) und I12 meint, dass ihr Schreibprojekt sie „trotzdem noch n bisschen [lacht] [stresst; M.M.]“ (Interview 12: Absatz 51).

Dem hingegen fühlt I10 sich in Bezug auf die Struktur ihres Schreibprojektes nach der Schreibberatung ohne größere Einschränkungen sicherer (vgl. Interview 10: Absatz 79); dabei bezieht sie sich auf die Gestaltung des Beratungsgesprächs: „[U]nd dadurch kriegt man auch nochmal n Stück mehr Sicherheit, wenn man jetzt über ähm die Arbeit nochmal diskutiert und jetzt nicht nur äh schnurstracks die Fragen jetzt beantwortet bekommt, die man sich im Vorfeld

überlegt hat“ (Interview 10: Absatz 77). Des Weiteren bekommt I10 durch das Feedback, das sie in der Schreibberatung erhalten hat, Sicherheit und Bestätigung (vgl. Interview 10: Absatz 117), woraus sie ableitet, in Zukunft sicherer und weniger selbstkritisch schreiben zu können (vgl. Interview 10: Absatz 47, 85):

„Ja, das wirkt sich da, also in der Hinsicht aus, ähm, dass ich halt nicht immer nachdenke, ähm, ja, hört sich das jetzt (...) gut an oder so, weil manchmal hab ich da wie so ne Blockade und ähm jetzt dadurch, dass ich halt eben nochmal die Sicherheit auch bekommen hab, um den Schreibstil zu verbessern, denk ich mal, dass ich dann auch ähm, weil ja auch mit den Verben sind die Sätze dann ja auch verständlicher, dass ich dann halt schneller drauflosschreiben kann und auch sicherer.“ (Interview 10: Absatz 105)

Diese Bestätigung beziehungsweise Bestärkung durch Feedback auf bereits geschriebene Texte äußern auch I5, I7 und I15 (vgl. Interview 5: Absatz 61, 75; Interview 7: Absatz 97; Interview 15: Absatz 125). I7 meint hierzu Folgendes:

„Naja, [...] ich glaub, nur vor allem [...] das Gefühl oder, dass man gemerkt hat, dass jemand anderes einem folgen kann, anhand dessen, was man (...) was man geschrieben hat und was man dazu dann noch ähm (...) verbal miteingeflochten hat. Ich glaub, das (...) das macht äh, das macht einen zuversichtlich ähm (...), weil es ja im Endeffekt beim Schreiben darum geht (...), über [...] Text ähm (...) Sachen zu vermitteln und die auch so zu vermitteln (...) dass es äh das ist, was man auch eigentlich damit sagen möchte.“ (Interview 7: Absatz 97)

I15 fügt dem noch hinzu, dass sie eine Bestätigung darüber erlangt hat, „dass das, was ich bis jetzt geschrieben hab, auch (...) so größtenteils in Ordnung is (...) oder zu sein scheint [...], dass es jetzt irgendwie nicht komplett sich verrennt, erstmal so [MM: Mhm] [lacht]“ (Interview 15: Absatz 125). Dabei bezieht sie sich wiederum auf die Erwartung sicheren Weiterarbeitens. In diesem Zusammenhang erwähnt I15, dass ihr Schreibprojekt nach der Schreibberatung „nicht mehr ganz so angsteinflößend“ (Interview 15: Absatz 127) für sie erscheint. Dies beschreibt ebenfalls I3: Dadurch, dass die Schreibberatung einer „Ungewissheit“ (Interview 3: Absatz 89) dahingehend, welche Ausrichtung das Schreibprojekt haben soll und wie dies zu erreichen ist, entgegenwirkt, wurde ihr die Angst genommen (vgl. Interview 3: Absatz 87, 89). Auch für I10 konnten durch die Schreibberatung „Unsicherheiten beseitigt werden“ (Interview 10: Absatz 79). Durch die „Tipps und Anregungen“ (Interview 5: Absatz 84) aus der Schreibberatung bekam I5 ferner „ein sichereres Gefühl, (...) ähm dass ma einfach immer mehr so (...) weiß (...), wie das irgendwie funktioniert [MM: Mhm] oder funktionieren sollte“ (Interview 5: Absatz 83). Dementsprechend fühlt sie sich „auf jeden Fall bestärkt, dass auch das ne gute Hausarbeit

werden kann? Ähm (...) was davor noch so n bisschen: ‚Oh, ich weiß nich, die wird vielleicht nich so gut‘ [...], also da ähm fühl ich mich bestärkt, dass auch das eine gute werden kann“ (Interview 5: Absatz 71). Nicht zuletzt durch diese Bestärkung, welche die ratsuchenden Personen durch die Beratung erfahren, wird etwa I12 darin unterstützt, „dass man halt sein eigenes Ding so n bisschen macht [MM: Mhm]. Wenn das quasi bestätigt wird von jemandem, dass man das auch so schreiben kann quasi“ (Interview 12: Absatz 57).

Einen Sonderfall bilden in diesem Zusammenhang die Beschreibungen von I8, der sich nach der Schreibberatung zwar sicherer fühlt, jedoch hinterfragt, ob es sich dabei nicht um eine bloße „Betäubungs-Pille“ (Interview 8: Absatz 171, 177) für seine Angst handelt:

„Äh einerseits, wie gesagt, weniger lost, also ich hab einen Ansatzpunkt, das ist schön (...). Andererseits (...) ähm (...) mmh (...) Ähm dass ich (...), also ich zweifle noch ein bisschen da dran, ob (...) ob das jetzt nur selbst- weil ich hatte das Thema [Name Themenbereich] schon mal im Kopf und ich hatte mir da schonmal ne Mindmap gemacht, auch zehn, und schon Gedanken gemacht [MM: Mhm] und bin dann da nich weitergekommen, obwohl ich das schon (...) und jetzt bei der Recherche- also ich hab ein bisschen Angst davor, dass ich, wenn ich jetzt wieder anfangen zu recherchieren, dass es jetzt nur ne Illusion is, also dass ich mich jetzt nur scheinbetäube durch n Gespräch, weil mir jemand gesagt hat: ‚Das wird schon‘ quasi und ich hab jetzt ne Stunde da darüber geredet und dann denk ich mir: ‚Gut, du hast jetzt was gemacht‘ und (...) also dass es jetzt so ne Betäubungs-Pille is. Also ich zweifle (...), ob das jetzt mir- ob das jetzt bei mir persönlich wirklich so viel geholfen hat, wie's ja oder ob das einfach nur- [...]“ (Interview 8: Absatz 171)

Dadurch, dass I8 noch keinen sichtbaren „objektiven Effekt“ (Interview 8: Absatz 201) sieht, da er ja in der Schreibberatung nicht an seinem Schreibprojekt geschrieben hat (vgl. Interview 8: Absatz 177), könnte die Auswirkung der Schreibberatung auch „Selbstverarschung“ (Interview 8: Absatz 173) sein. Die Schreibberatung wäre somit für ihn keine „faktisch[e]“, sondern lediglich eine „psychisch[e]“ Unterstützung (vgl. Interview 8: Absatz 177). Dementsprechend fürchtet er sich vor dem „bösen Erwachen“,

„dass es, doch [...], ich hab ein bisschen Schiss davor, dass ich beim Recherchieren, das hab ich aber vorher eigentlich schon gesagt [MM: Mhm], dass ich beim Recherchieren merke, (...) ich bin doch da, wo ich vorher stand [MM: Mhm], es hat mir doch gar nich geholfen. Ich hab n bisschen (...) das klingt alles so melodramatisch, aber ich hab ein bisschen Angst vor dem bösen Erwachen quasi, also die Betäubungs-Pille, wenn ich merke, dass sie doch nich gewirkt hat.“ (Interview 8: Absatz 197)

Erwähnenswert ist im Zusammenhang von I8 außerdem die Skepsis gegenüber den Methoden der Schreibberatung, die er im Interview an manchen Stellen aufscheinen lässt. Die beratende Person habe demnach in der Beratung ihre „Standardtricks“ (Interview 8: Absatz 128, 129) und ihr „Standardvorgehen“ (Interview 8: Absatz 129) angewendet; er selbst bezeichnet sich in diesem Rahmen als „schwierige[n] Fall“ (Interview 8: Absatz 139). Für die überwiegende Zahl der befragten Personen kann allerdings gesagt werden, dass sie sich durch die Schreibberatung sicherer in Bezug auf ihre Schreibprojekte fühlen – die Aussagen von I11, I12 und I14, die zusätzlich auf Ausnahmen hindeuten, wurden weiter oben bereits beschrieben.

Sich selbst im Schreibprojekt finden

Einige befragte Personen beschreiben einen weiteren Effekt der Schreibberatung: So berichten sie davon, dass sie in der Schreibberatung reflektiert oder hinterfragt haben, was sie mit dem Schreiben ihrer Schreibprojekte bezwecken möchten, und es ihnen dadurch bewusst wurde (vgl. Interview 3: Absatz 53, 61; Interview 5: Absatz 55; Interview 6: Absatz 85, 89; Interview 7: Absatz 129; Interview 12: Absatz 57; Interview 13: Absatz 64; Interview 14: Absatz 81). I6 und I12 beschreiben dies als eine gewisse Abkehr von ‚fremden‘ Erwartungen, im Sinne einer Abkehr von den Erwartungen der betreuenden Person. I6 kommt durch die Schreibberatung demnach zu der „Erkenntnis: ‚Was möchte *ich* eigentlich?‘ so [MM: Mhm] und nur weil [mein Professor/meine Professorin] mir so n, diesen Approach gibt, muss ich muss ich das wirklich machen?“ (Interview 6: Absatz 95). Auch I12 schildert Ähnliches:

„Aber (...) ich hab jetzt so, auch während der Beratung so n bisschen, also vorher war ich so n bisschen drauf getrimmt, dass ich den Erwartungen entsprechen sollte, die [mein Professor/meine Professorin] halt an mich hat? Jetzt [...] mittlerweile bin ich eher so n bisschen, dass ich was schreib, wovon ich halt selber irgen-, was mich halt selber interessiert und wovon ich halt überzeugt bin, weil ich den Sinn dahinter nicht seh, was zu schreiben, nur damit's schön aussieht oder schön formuliert ist, womit ich nichts anfangen kann. Weil so mach ich halt irgendwie auch was für mich, weil ich meine Argumente [MM: Mhm] bringen kann. Also ich hab früher in der Schule auch gerne Arg- äh Argumentationen geschrieben und so hmm (...) das heißt, ich seh das n bisschen mehr, ich bin n bisschen mehr weg von den Erwartungen, die jemand anderes an mich hat, als zu hin zu den Erwartungen, die ich so n bisschen an das Thema halt hab.“ (Interview 12: Absatz 51)

An späterer Stelle äußert I12 noch ein durch die Schreibberatung neu gewonnenes Bewusstsein darüber, dass sie in der Lage ist, selbst Entscheidungen über ihr Schreibprojekt treffen zu können:

„Ja, also im Endeffekt ähm, hat [bestimmter Artikel beratenden Person] [Name beratende Person] auch immer wieder gesagt, dass ähm, es kein Richtig und kein Falsch gibt, hmm was ja irgendwie in der Hausarbeit auch so ist, weil im Endeffekt (...) muss ich halt nur begründen, warum ich was so jetzt festgestellt hab und da kann mir jetzt eigentlich keiner sagen so: ‚Ja, das stimmt absolut gar nicht, was du da jetzt äh geschrieben hast.‘“ (Interview 12: Absatz 57)

Darüber hinaus beschreibt I5, dass sie ihren eigenen Schreibstil durch die Schreibberatung mehr wertschätzen kann und I9 äußert, ihr Schreibprojekt betreffend, in ihrer „Meinung gefestigter“ (Interview 9: Absatz 91) zu sein.

Selbstvertrauen gewinnen

Daraus folgt wiederum das Gefühl von Selbstvertrauen beziehungsweise Selbstsicherheit in Bezug auf das Schreibprojekt oder das wissenschaftliche Schreiben, wie einige befragte Personen es wahrnehmen (vgl. Interview 1: Absatz 111, 165; Interview 9: Absatz 83). I1 umschreibt dies so: „[A]lso ich fühl mich jetzt so, als könnt ich äh diese Hausarbeit schreiben [...]“ (Interview 1: Absatz 97). I15 führt dies weiter aus; sie ist

„selbstsicher [lacht], dass ich auch (...) wirklich ja (...) die Sicherheit hab, nochmal, also einfach sozusagen für mich selber so: ‚Ja, du kannst das auch‘ und (...) ‚Mit dem Input schaffst du das auch sicher‘ [lacht] [MM: Mhm]. So grade denk ich: ‚Ja, ich hoff, dass es einfach hält auch noch über n paar Tage.‘ [lacht]“ (Interview 15: Absatz 135)

Auch I7 hat in der Schreibberatung gemerkt, dass er bereits mehr geschafft hat, als er angenommen hatte und schöpft daraus Selbstsicherheit (vgl. Interview 7: Absatz 63) „in Bezug auf [...] den Fortschritt der Arbeit“ (Interview 7: Absatz 91). I4 und I5 fühlen sich darüber hinaus bestärkt (vgl. Interview 4: Absatz 43; Interview 5: Absatz 61) – I5, wie oben bereits erwähnt, speziell hinsichtlich ihres Schreibstils.

Weitere Auswirkungen der Schreibberatung auf die ratsuchenden Personen können zusammengefasst werden als neu gewonnenes Wissen über das Schreiben und den Schreibprozess.

7.7.3 Wissen über das Schreiben und den Schreibprozess erhalten

Neue Perspektiven

Durch die Schreibberatung erhalten die befragten Personen neue Perspektiven auf ihre Schreibprojekte und deren Themen (vgl. Interview 9: Absatz 91; Interview 10: Absatz 79; Interview 12: Absatz 43; Interview 16: Absatz 57; Interview 17: Absatz 45). Dadurch können

Aspekte bemerkt werden (vgl. Interview 10: Absatz 59), welche die ratsuchende Person so womöglich noch nicht in Betracht gezogen hat – dies geschieht unter anderem durch Nachfragen der beratenden Person (vgl. Interview 11: Absatz 61). I10 beschreibt dies folgendermaßen:

„[A]ber (...) dadurch, dass [Personalpronomen beratende Person] jetzt erstmal gefragt hatte, wie ich's selber machen würde, ist mir aufgefallen, dass ich bei manchen Fragen trotzdem eigentlich sogar schon ne teilweise ne Antwort jetzt drauf hatte, wo ich jetzt im Vorhinein gar nicht so gedacht hab.“ (Interview 10: Absatz 57)

Daraus, die eigene „Brille abzusetzen“ (Interview 7: Absatz 129), ergibt sich ein neuer, verbesserter „Blick auf die Arbeit“ (Interview 7: Absatz 63).

Bewusstsein für den Schreibprozess und neues Wissen

Die Schreibberatung formt darüber hinaus, wie einige befragte Personen äußern, das Bewusstsein für die Tätigkeit Schreiben als Prozess (vgl. etwa Interview 8: Absatz 205). So wird I3 nach der Schreibberatung bewusst, wie wichtig zu Beginn des Schreibprojektes ein klares Ziel in Form einer Forschungsfrage ist, um zielgerichtet arbeiten zu können (vgl. Interview 3: Absatz 91, 95). I6 beschreibt ihre Erkenntnis der Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Schreibens folgendermaßen und bezieht sich dabei wiederum auf ihre eigene Effizienz in Bezug auf ihr Schreibprojekt:

„Ja, eben, so nochmal festzustellen, was man eigentlich selber möchte? (...) Ähm also für mich eben, so dieses so festzustellen so: ‚Ok, ich kuck mir trotzdem beides an, aber was möchte ich eigentlich selber?‘ äh eben, so diesen Zahn zu ziehen, dass jetzt alles hier so geht, ich hab mir vorgestellt: ‚Zack Bumm‘ und dann fang ich morgen an zu schreiben (...) nicht ganz so, sondern dann war die Idee: ‚Ok, dann mach ich nen Termin [beim Professor/bei der Professorin] und dann fang ich nächste Woche an zu schreiben‘. Ja gut, also das dann, nochmal so festzustellen, dass das halt grade, glaub ich, so dieser Anfangsprozess ist. Und das ist n Prozess, der gehört dazu, auch wenn ich auf den nich so viel Lust habe und ähm (...) der ist unglaublich wichtig, dass man sich halt vorher genau überlegen (...) [MM: Mhm]: ‚Was möchte ich eigentlich?‘“ (Interview 6: Absatz 89)

Auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens und dessen Dauer geht auch I12 ein, wenn sie ihre Erkenntnis nach der Schreibberatung dahingehend zusammenfasst,

„dass es alles so n bisschen menschlich ist, dass es halt dauert, bis man das alles so n bisschen aufgebaut hat und so [MM: Mhm]. Und das hat, also das hat mir die Schreibberatung schon auch

irgendwie gebracht, dass ich ähm (...) dass es halt alles nicht so einfach ist und dass es halt ok ist, also.“ (Interview 12: Absatz 75)

Die Schreibberatung regt demnach dazu an, den eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren (vgl. Interview 7: Absatz 105) und „n bisschen mehr irgendwie über diesen Schreibprozess zu lernen“ (Interview 1: Absatz 125).

Die befragten Personen berichten in den Interviews dementsprechend von verschiedenen Aspekten, die sie in der Schreibberatung über den Schreibprozess und das wissenschaftliche Schreiben erfahren beziehungsweise gelernt haben. Dieses „faktische[s] Wissen“ (Interview 5: Absatz 81) beziehungsweise „Hintergrundwissen“ (Interview 9: Absatz 105) betrifft etwa die Literaturrecherche (vgl. Interview 3: Absatz 67), die Themeneingrenzung (vgl. Interview 11: Absatz 81), die Fragestellung (vgl. Interview 3: Absatz 95), die Struktur beziehungsweise Gliederung (vgl. Interview 1: Absatz 129; Interview 3: Absatz 67, 93; Interview 14: Absatz 85; Interview 17: Absatz 79), den wissenschaftlichen Schreibstil (vgl. Interview 7: Absatz 103; Interview 10: Absatz 43) oder spezifische Textteile wie die Einleitung (vgl. Interview 5: Absatz 81; Interview 1: Absatz 129) oder die Zusammenfassung (vgl. Interview 1: Absatz 129) einer wissenschaftlichen Arbeit. Außerdem gibt die Schreibberatung „Anleitungen“ für das Denken im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Interview 15: Absatz 129). I1 fühlt sich nach der Schreibberatung so, „als hätt ich die [...] Werkzeuge, die ich dafür brauche praktisch, die [Hausarbeit; M.M.] gut fertigzustellen“ (Interview 1: Absatz 97). Die in der Schreibberatung kennengelernten Mittel können so für den „weiteren Gang der Arbeit“ (Interview 10: Absatz 59) selbstständig angewendet werden. Die Schreibberatung unterstützt die ratsuchenden Personen demnach darin, mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens besser zurechtzukommen (vgl. Interview 4: Absatz 7; Interview 9: Absatz 89, 105; Interview 17: Absatz 73). I4 kennt kein anderes wirklich effektives Mittel außer der Schreibberatung, um sich Wissen über das wissenschaftliche Schreiben anzueignen:

„[A]lso Schreibberatung würd ich auf jeden Fall beschreiben als eine Sache, die sich sehr sehr lohnt und man denkt immer: ‚Jaja, das kann ich doch‘, aber da kriegst du nochmal Tipps mit, die dir das Schreiben unglaublich erleichtern und wo man in sehr sehr wenig Zeit, zu nem Termin von 40 Minuten kann man sich unglaublich viel Zeit sparen und die Note um sehr viel verbessern, was man durch kein anderes (...) Selbstaneignungs- keine Ahnung, durch irgendwas anderes kriegst du das nicht hin, meiner Meinung nach.“ (Interview 4: Absatz 89)

Außerdem merkt I4 an, dass

„Schreibberatung auf jeden Fall zu empfehlen ist, weil man Sachen lernt, von denen man gar nicht wusste, dass man sie nicht weiß (...), das ist bisschen kompliziert formuliert jetzt, aber es ist tatsächlich so, dass man dort einfach Tipps mitgeteilt bekommt, auf die kommt man nicht einfach so.“ (Interview 4: Absatz 89)

Dieses hier beschriebene Wissen bezieht sich einigen befragten Personen zufolge nicht nur auf das aktuelle Schreibprojekt, sondern wird auch für zukünftige Schreibprojekte aller Art als hilfreich erachtet (vgl. Interview 5: Absatz 83; Interview 7: Absatz 103; Interview 10: Absatz 89, 91, 117; Interview 12: Absatz 75; Interview 17: Absatz 73, 79). Dies geschieht unter anderem dadurch,

„dass man halt weiß ähm, wie man den Schreibstil verbessern kann, und nicht jetzt nur für die Bachelorarbeit, sondern im Allgemeinen, dass, wenn man mal nen Text später schreiben muss oder n Exposé oder (...) n Essay oder was weiß ich, irgendwas, dass man halt weiß, dass man, wie man halt seinen Schreibstil verbessern kann (...) äh und dass man weiß, dass wenn man nen Text schreibt, dass der halt auch dadurch noch verständlicher wird [MM: Mhm] durch die äh Verbesserung des Schreibstils.“ (Interview 10: Absatz 91)

I10 spricht in diesem Zusammenhang außerdem an, dass sie sich durch dieses Wissen sicherer in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben fühlt (vgl. Interview 10: Absatz 91). Das Gespräch in der Schreibberatung steht hierbei im Kontrast zu Gesprächen über das Schreiben mit Freund*innen oder Bekannten, wie I1 es beschreibt. Das Schreibberatungs-Gespräch geht dementsprechend über ein Gespräch, um „die Frustration irgendwie n bisschen rauszulassen“ (Interview 1: Absatz 123), hinaus. I12 meint in diesem Zusammenhang:

„Und (...) ich, also ich könnt mir vorstellen, wenn man sich eher in negativen Gefühlen bezüglich der Hausarbeit befindet, dass man mit seinen [Freunden/Freundinnen] dann eher darüber redet, wie lange man noch Zeit hat und dass das alles stressig ist und dass man nicht so richtig weiß, wie man's aufbauen will, und dann eher so bisschen sich auskotzt quasi über die negativen Gedanken und bei der Schreibberatung ist es halt mehr so schon irgendwie produktiv, weil es halt zu was führen soll, und halt nicht so: ‚Ja ich (...) quatsch jetzt jemanden voll mit meinen Problemen, egal ob's jetzt um die Hausarbeit geht oder um die Klausur und ich muss noch lernen‘ oder so. Ich denk, das unterscheidet sich schon n bisschen da voneinander, dass es nicht so emotional geladen ist und man halt den Kopf n bisschen fokussierter auf das eigentliche Thema hat [lacht] und nicht so davon wegkommt. Weil [MM: Mhm] ich denk, wenn ich jetzt halt mit ner Freundin, die auch ne Hausarbeit schreiben muss oder so, reden würde, selbst, wenn die im gleichen Boot sitzt, dann würde die vielleicht auch sagen: ‚Ja also mir geht's auch so und so‘ und

dann kommt man halt, also, klar redet man so, aber dann kommt man halt selber auch nicht weiter.“ (Interview 12: Absatz 67)

Anders als eine womöglich rein emotionale Unterstützung durch Gespräche außerhalb der Schreibberatung, gewährleistet die Schreibberatung dementsprechend eine Ebene, die die Möglichkeit bietet, sich gezielt über den Schreibprozess und das Schreiben zu unterhalten (vgl. Interview 3: Absatz 83; Interview 6: Absatz 143). Solch eine „technische Ebene“ (Interview 6: Absatz 143) wird von I1 als konstruktiver wahrgenommen (vgl. Interview 1: Absatz 123) und I3 kann daraus mehr Sicherheit gewinnen (vgl. Interview 3: Absatz 83).

Hier knüpft der ausgedrückte Anstieg von Motivation und positiven Emotionen in den ratsuchenden Personen durch die Schreibberatung an. Das folgende Unterkapitel sammelt dementsprechend jene Aussagen der befragten Personen, die explizit die Begriffe ‚motiviert‘ oder ‚Motivation‘ beinhalten oder implizit mit diesen Konzepten in Verbindung gebracht werden können, und beleuchtet die Kontexte, in denen sie gemacht werden.

7.7.4 Explizit und implizit ausgedrückter Motivationsanstieg und positive Emotionen

In einigen Fällen wird nach der Schreibberatung von den befragten Personen die Empfindung eines „gute[n] Gefühl[s]“ (Interview 14: Absatz 43; vgl. auch Interview 1: Absatz 97; Interview 4: Absatz 61) oder auch eines „bessere[n] Gefühl[s]“ (Interview 4: Absatz 43; vgl. auch Interview 10: Absatz 41, 47) dem Schreibprojekt gegenüber beschrieben. I4, I7 und I12 drücken außerdem aus, nach der Schreibberatung zufrieden(er) mit ihren Schreibprojekten zu sein (vgl. Interview 4: Absatz 61; Interview 7: Absatz 63; Interview 12: Absatz 49) – dabei spielt Feedback eine zentrale Rolle (vgl. Interview 4: Absatz 61). Darüber hinaus wird von einigen befragten Personen Optimismus beziehungsweise Zuversicht ausgedrückt (vgl. Interview 2: Absatz 103; Interview 3: Absatz 67; Interview 4: Absatz 63; Interview 7: Absatz 91; Interview 11: Absatz 77). I2 meint in diesem Zusammenhang: „[I]ch bin auch optimistisch, dass ich das jetzt weiterhin, dass ich das noch gut zu Ende schaffe und ähm bin auch froh, dass ich diese Tipps hab, weil ich weiß, dass [...] das die Masterarbeit einfach verbessern kann“ (Interview 2: Absatz 103). Ferner nennt I10 das Gefühl der Euphorie, mit dem sie der weiteren Bearbeitung an ihrem Schreibprojekt entgegensieht (vgl. Interview 10: Absatz 85) und I14 beschreibt eine neue Begeisterung für ihr Thema durch das Schreibberatungsgespräch (vgl. Interview 14: Absatz 43).

Nach der Schreibberatung motivierter zu sein, drücken explizit I2, I4, I5, I6, I9, I11, I12, I13, I15, I16 und I17 aus (vgl. Interview 2: Absatz 101, 121; Interview 4: Absatz 65, 67; Interview

5: Absatz 61, 71, 75, 77; Interview 6: Absatz 111, 123; Interview 9: Absatz 69, 105; Interview 11: Absatz 95; Interview 12: Absatz 61, 63; Interview 13: Absatz 92, 96; Interview 15: Absatz 89, 113, 123; Interview 16: Absatz 53; Interview 17: Absatz 75). Diese Motivation bezieht sich dabei auf das Gefühl weitermachen zu wollen beziehungsweise „diese ganzen, die Dinge umzusetzen“ (Interview 2: Absatz 121), die in der Schreibberatung besprochen wurden (vgl. auch Interview 6: Absatz 113; Interview 13: Absatz 96). I9 ist ebenfalls „[m]otivierter, jetzt was zu machen“ (Interview 9: Absatz 69). I6 spricht in diesem Zusammenhang von einer „konkrete[n] Motivation“ (Interview 6: Absatz 113), die sich aus den bereits oben genannten konkreten Zielen speist – auch I15 ist durch die Aussicht auf gezielteres Arbeiten an ihrem Schreibprojekt motivierter (vgl. Interview 15: Absatz 123). Die Richtung, die I13 aus der Schreibberatung für ihre wissenschaftliche Arbeit bekommt, motiviert sie (vgl. Interview 13: Absatz 92) und auch I12 erachtet einen Anhaltspunkt für die Weiterarbeit als motivierend:

„Deswegen ist es halt zumindest sogar schon mal motivierend, wenn halt jemand von der Schreibberatung halt (...) einem, zu einem Prozent zumindest, selbst wenn's nur ein Prozent gewesen wär, dass man halt so einfach weiterkommt, so. Dieses Auf-der-Stelle-stehen-Bleiben ist so, das Schlimmste eigentlich, wenn man so nichts, nicht vorankommt [MM: Mhm], und das ist jetzt halt wenigstens n bisschen [...].“ (Interview 12: Absatz 63)

In diese Richtung geht auch die folgende Aussage von I16. Er fühlt sich

„auf jeden Fall (...) motivierter als davor, also ich hab [MM: Mhm] wieder so n so n Anschub bekommen (...) einfach dadurch, dass man auch, was ich auch gut fand, halt am Ende nochmal so: ‚Ok, was hast du jetzt mitgenommen, so n bisschen und was würdest du, wie würdest du jetzt danach weitermachen?‘ (...) Und ja, das war einfach ganz gut, einfach nochmal so konkret am Ende draufzukommen, so geht's jetzt weiter.“ (Interview 16: Absatz 53)

Von einem ‚Schub‘ beziehungsweise ‚Schwung‘ spricht auch I7, wenn er seine Intention beschreibt, die in der Schreibberatung gemeinsam besprochenen Aspekte abzuarbeiten (vgl. Interview 7: Absatz 91, 99); dabei hofft er, dass er „den Schwung mitnehmen“ (Interview 7: Absatz 99) kann, den er durch die Schreibberatung erhalten hat. Die folgende Aussage von I14 geht in eine ähnliche Richtung – auch sie berichtet, in einer oben bereits zitierten Aussage, implizit, nach der Schreibberatung motivierter zu sein:

„Also ich [...] muss ehrlich sagen, ich fühl mich nach der Beratung jetzt so: ‚Ok, jetzt kann's losgehen‘. [MM: Nice. Warum?] Na also so so genau, das, was ich eigentlich auch mir erhofft hab, also nicht erwartet, aber erhofft, dass du so wirklich sagst: ‚Okay, das macht alles Sinn, das sind noch Punkte, die ich jetzt so übernehmen will und mit denen ich auch mich gut fühle‘ und

dann zu sagen: ‚Okay, morgen Laptop aufklappen, geht's los, ich schreib die Einleitung, zack.‘“
(Interview 14: Absatz 59)

Auch I17 kommt ohne die explizite Nennung des Wortfeldes rund um den Begriff ‚Motivation‘ aus, wenn er bezüglich seines Zustandes nach der Schreibberatung meint: „[A]lso ich hab jetzt grad, total jetzt, zitter, jetzt kitzelt's in meinen Händen, weil ich jetzt total Lust habe, in dieses Thema einzusteigen, so“ (Interview 17: Absatz 19). An späterer Stelle gibt er außerdem an, „voller Tatendrang, meine Bachelorarbeit äh an[z]ugehen und äh weiter[zu]kommen“ (Interview 17: Absatz 67), zu können.

Eine zusätzliche Rolle spielt für I12 die Bestätigung der bisher geleisteten Arbeit durch die beratende Person in der Schreibberatung: „Also da ist man halt bisschen motivierter, dass man überhaupt, (...) dass es halt passt, was man macht, so“ (Interview 12: Absatz 61). Hier setzt auch die Aussage von I5 an, die bestärkt darin ist, „dass auch das ne gute Hausarbeit werden kann“ (Interview 5: Absatz 71), und dementsprechend motiviert ist, die in der Schreibberatung besprochenen Aspekte zu überarbeiten und einzubeziehen (vgl. Interview 5: Absatz 71):

„Also bei den letzten beiden, also bei dieser Hausarbeit und bei der letzten (...) war ich nach den Gesprächen immer wirklich motiviert, das jetzt schnell, also zu [...] ändern sozusagen, die Sachen, die man besprochen hat ähm (...) weil ich immer das Gefühl hatte: ‚Boah ja, das macht irgendwie voll Sinn jetzt grad, was wir besprochen haben.‘“ (Interview 5: Absatz 61)

Diese Gedanken schildert auch I4, wenn er äußert, dass er durch die Besprechung seiner Ideen in der Schreibberatung neuen Sinn in seiner Arbeit sieht, der ihn motiviert, Schritt für Schritt daran weiterzuarbeiten (vgl. Interview 14: Absatz 65, 67). Für I15 ist außerdem das Lob, das sie in der Schreibberatung erhalten hat, motivierend (vgl. Interview 15: Absatz 113). I5 nennt als einen Grund für ihre erhöhte Motivation,

„eben dass diese Motivation auch daher kommt, dass man selber mitdenken oder dass ich selber mitdenken musste, konnte [lacht] [MM: Ja?] ähm und dadurch praktisch so diesen Anspruch hab: ‚Ah ja‘, weil es sind ja sozusagen auch (...) unser beider Ideen, also is ja nich so, dass [Name beratende Person] jetzt gesagt hat: ‚Und ich hab jetzt die Idee, dass du das so und so umstrukturierst‘, sondern (...) wir haben ja beide überlegt: ‚Ok, wie kann man das [MM: Mhm] jetzt irgendwie umstrukturieren?‘ Ahm (...) dass dementsprechend sozusagen auch die Motivation is, das zu zu machen, jetzt umzusetzen, weil das so auch (...) so mein meine Ideen ja praktisch auch n bisschen sind irgendwie, also (...) ja, so würd ich das sagen.“ (Interview 5: Absatz 75)

Sie unterstreicht damit noch einmal die Relevanz der eigenständigen Rolle, welche die ratsuchenden Personen in der Beratung einnehmen:

„Ähm, ja also ich glaub, wenn da jetzt jemand sitzen würde, der oder die einfach sagt: ‚Mach das, das und das besser und anders und tu den Absatz hier nach oben und den da unten‘ (...) würd ich auch schon machen, aber es wär halt nich so (...) ähm (...) ja (...) ich hätte nich das Gefühl, dass das dann sozusagen mein [MM: Mhm] (...) äh, ja wie sagt man das? Also (...) nich so meine Leistungen, nich meine [...] Ideen sind sozusagen so und dementsprechend wär ich dann weniger motiviert oder hätt ich weniger Freude dran, das zu machen und das zu nem (...) gut- besseren Text zu verändern, als wenn's halt ja meine Ideen sind.“ (Interview 5: Absatz 77)

Eine weitere Quelle der Motivation sieht I15 darin, dass die Möglichkeit besteht, einen weiteren Termin bei der Schreibberatung zu vereinbaren und somit eine Art äußere Kontrolle des eigenen Fortschritts (welcher durch die innere Kontrolle entsteht) im Rahmen des Schreibprojektes zu gewährleisten (vgl. Interview 15: Absatz 89). Dieser Gedanke soll zum nächsten Unterkapitel überleiten – darin geht es um die längerfristigen Auswirkungen der Schreibberatung.

Zuvor sollen jedoch bereits an dieser Stelle kurz die Ergebnisse der Prästudie bezüglich der Auswirkungen der Schreibberatung mit den Ergebnissen der Interviewstudie verknüpft werden. Zum größten Teil decken sich die Ergebnisse aus beiden Studien: Auch in der Prästudie ist in den schriftlichen Antworten der teilnehmenden Personen eine Verbesserung der Gemütslage nach der Schreibberatung abzulesen – sie geben demnach an, sich nach der Beratung besser, zufriedener, begeistert, glücklich, wohler und positiver zu fühlen als vor der Beratung. Außerdem sind sie teilweise erleichtert, optimistischer oder zuversichtlicher, was den weiteren Verlauf ihrer Schreibprojekte angeht. Wie in Kapitel 6.2 bereits beschrieben, werden in diesem Zusammenhang teilweise auch die Begriffe ‚Motivation‘ oder ‚motiviert‘ verwendet. Darüber hinaus fühlen sich ebenfalls viele der an der Prästudie teilnehmenden Personen sicherer und in ihrer bereits geleisteten Arbeit bestätigt. Auch in der Prästudie geben einige teilnehmenden Personen an, dass dadurch, dass in der Schreibberatung etwa an der Struktur eines Schreibprojektes gearbeitet wird oder allgemeine Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden, ein Weiterarbeiten einfacher oder auch erst ermöglicht wird: Das weitere Vorgehen wird klarer sowie strukturierter und das Schreibprojekt kann erfolgreich fortgesetzt werden. Eine andere beziehungsweise neue Perspektive auf das eigene Schreibprojekt durch die Schreibberatung lässt neue Anstöße entstehen, von denen einige Personen angeben, sie auch auf zukünftige Schreibprojekte anwenden zu können. Einige teilnehmende Personen haben außerdem das

Gefühl, durch die Schreibberatung einen Schritt weitergekommen zu sein. Manche dieser Aspekte werden im folgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen werden.

7.7.5 Schreibberatung begleitet weiterhin

Weiterer Termin in der Schreibberatung

Neben jenen befragten Personen, die angeben, sich bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten, Unklarheiten beziehungsweise Fragen oder bei Wunsch nach Feedback um einen weiteren Termin bei der Schreibberatung bemühen zu wollen (vgl. Interview 2: Absatz 125; Interview 3: Absatz 99; Interview 5: Absatz 87; Interview 9: Absatz 95; Interview 10: Absatz 93; Interview 11: Absatz 99; Interview 13: Absatz 122; Interview 16: Absatz 59; Interview 17: Absatz 73), vereinbarten einige andere befragte Personen nach erfolgter Beratung bereits einen neuen Termin mit der beratenden Person: Als Beweggründe dafür nennt I14 etwa eine gewisse Kontrolle der eigenen Leistung, die durch einen Folgetermin gewährleistet werden kann. Sie beschreibt dies so: „Und ich bin halt schon jemand, grade auch mit Folgeberatungen, das muss man dann schon, also ja, wie ich's vorhin auch schon gesagt hab, [Personalpronomen beratende Person] weiß ja dann, über was wir gesprochen haben, und ob ich das so eingebaut hab“ (Interview 14: Absatz 105). I15 spricht weiters über einen in der Schreibberatung erteilten Auftrag, dessen Erfüllung in einer weiteren Beratung überprüft werden kann (vgl. Interview 15: Absatz 151). Dies erscheint ihr hilfreich, um sich selbst „nochmal anzutreiben und zu pushen [lacht], dass einfach bis dahin auch noch einiges passieren sollte, muss [lacht]“ (Interview 15: Absatz 145). Später fügt sie noch hinzu, „dass man einfach (...) auch die Motivation hat, dann aber trotzdem halt n bisschen was zu machen bis zu dem Termin und das hilft mir, glaub ich, auch [...] ganz arg [lacht]“ (Interview 15: Absatz 145). Ähnlich beschreibt es I8, wenn er sagt: „Deswegen hab ich auch den zweiten Termin gemacht [MM: Ja?], weil das, also das, [Personalpronomen beratene Person] hat ja nicht gesagt, das muss ich, aber ich wollte Ende [Monat] diesen Termin [lacht] [MM: Und warum?], weil ich muss [Personalpronomen beratende Person] ja irgendwas geben [lacht]“ (Interview 8: Absatz 183). I1 spricht nach der Schreibberatung davon, dass er eigentlich „keine Lust mehr“ (Interview 1: Absatz 131) hat, an seinem Schreibprojekt zu arbeiten, schöpft aber Motivation aus dem vereinbarten Folgetermin (vgl. Interview 1: Absatz 131). Dies erklärt er sich so:

„Naja, es is (...) a) so n bisschen Pflichtbewusstsein, also wir ham da diesen Termin ausgemacht und bei diesem Termin möchte ich das und das geleistet haben ähm (...) und b) natürlich auch

dann irgendwie äh (...) ja, dass ich praktisch das Ziel erfüllen kann, was ich mir jetzt selbst gesetzt hab.“ (Interview 1: Absatz 133)

Ein Folgetermin bei der Schreibberatung wird dementsprechend zu einer „selbst gesetzte[n] Deadline“ (Interview 6: Absatz 135), die in einigen Fällen eine längerfristige subjektive Aufrechterhaltung von Motivation beziehungsweise positiven Emotionen dem Schreibprojekt gegenüber bewirken kann (vgl. Interview 2: Absatz 123).

Erwartete Dauer der Auswirkung

Wie lange diese Auswirkung genau anhält, ist I4 zufolge „schwer zu sagen“ (Interview 4: Absatz 69) und hängt von verschiedenen Einflüssen ab:

„Das ist halt immer sehr von externen Faktoren abhängig, also das hängt auch sehr viel (...) äh damit zusammen, was an alternativen Projekten grad eben gegeben ist. Also wenn's bei mir äh am Nebenjob oder bei ner Organisation oder nem Verein oder so, wenn's da spannende Projekte gibt, solche Sachen spielen da, spielen da voll mit rein ähm (...), wenn die, wenn man da viel viel mehr Lust drauf hätte, die grad zu machen und auf die verzichten muss, weil man Masterarbeit grad eben schreibt, dann ist es natürlich demotivierend, aber wenn's jetzt dann eben nicht der Fall ist, dann ähm (...) ja motiviert's auch wieder an, also dann ist man motivierter da an der Arbeit weiterzuschreiben [MM: Mhm]. Also das ist schwer zu sagen, wie lang das jetzt anhält.“ (Interview 4: Absatz 69)

Zusätzlich können neu auftretende Probleme die Motivation wieder verringern (vgl. Interview 4: Absatz 73). Auch für I7 kommt es auf die „Gesamtsituation“ (Interview 7: Absatz 101) an, in der das aktuelle Schreibprojekt entsteht. Einige andere interviewte Personen nennen eine spezifischere Dauer der Auswirkung: I15 hat das Gefühl, zumindest bis zum nächsten Abend motiviert zu bleiben, weil sie zu diesem Zeitpunkt erst wieder an ihrem Schreibprojekt arbeiten kann (vgl. Interview 15: Absatz 137). I9 und I11 nehmen an, nur für kurze Zeit motiviert zu bleiben (vgl. Interview 9: Absatz 77), und rechnen mit zwei Tagen (vgl. Interview 9: Absatz 75; Interview 11: Absatz 101). I16 spricht von Motivation, die ein paar Tage anhalten wird (vgl. Interview 16: Absatz 55), bei I7 sind es zwei Wochen (vgl. Interview 7: Absatz 101) und I2 geht von ein paar Wochen aus (vgl. Interview 2: Absatz 123). I14, die die Motivation nach der Schreibberatung als bis zum nächsten Termin anhaltend beschreibt (vgl. Interview 14: Absatz 89), drückt es noch einmal nüchtern aus: „Ach naja, also man muss ja jetzt auch, also vier Wochen wär schon lang, also wir wissen alle, dass man nach ner Woche schon froh ist, wenn man die Motivation die Woche aufrecht erhalten hat [lacht]“ (Interview 14: Absatz 91).

I4 und I5 äußern die Meinung, dass die Motivation nach der Schreibberatung so lange anhält, bis die während des Termins besprochenen Inhalte umgesetzt wurden (vgl. Interview 4: Absatz 71; Interview 5: Absatz 85). Für I3, I12 und I17 handelt es sich bei der in der Schreibberatung gewonnenen Motivation um eine längerfristige Auswirkung, da das in ihr vermittelte fachliche Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben zu einer langfristigen Beruhigung beiträgt (vgl. Interview 3: Absatz 85, 97), weil es essenzielle Kenntnisse beinhaltet (vgl. Interview 17: Absatz 73) und so kontinuierliches Weiterkommen am Schreibprojekt begünstigt (vgl. Interview 12: Absatz 79). In diesem Zusammenhang kann die Aussage von I6 gesehen werden, die annimmt, dass die positiven Auswirkungen der Schreibberatung dann länger anhalten, wenn gleich am Schreibprojekt weitergearbeitet wird (vgl. Interview 6: Absatz 137):

„Ich glaube, das hängt halt so n bisschen daran [sic] ab, wie intensiv man dann immer wieder weiterarbeitet. Also wenn ich- und wie das Arbeiten läuft. [MM: Ja] Weil, wenn dann halt am Anfang es gut läuft, dann ist dieses Gefühl von so nem von so ner Lust, von so ner motivierten Lust, daran weiterzumachen natürlich viel länger da, wie (...) wenn man sich dann nicht damit beschäftigt und das wieder länger liegen lässt. Oder wenn man (...) relativ früh schon auf Probleme stößt, also nichts findet oder ja.“ (Interview 6: Absatz 141)

Strategien der Schreibberatung verinnerlichen

Ein weiterer Aspekt, der die längerfristige positive Auswirkung der Schreibberatung betrifft, ist eine gewisse Selbstkontrolle, die durch das selbstständige Nachahmen des Verhaltens der beratenden Person entstehen könnte. I12 möchte dementsprechend die ihr in der Schreibberatung gezeigten Techniken selbstständig in Bezug auf ihr Schreibprojekt anwenden:

„Also so Sachen, die mir halt gesagt wurden so: ‚Ja stell dir doch mal vor so und so‘ oder: ‚Schreib doch mal den Satz xy auf‘ oder: ‚Beende den Satz‘ oder so, das werde ich versuchen (...) halt weiterhin zu machen (...) selbst, wenn ich jetzt noch erstmal keine Gliederung hab oder so, dass ich halt die Sachen zumindest versuch mal hinzuschreiben einfach. (...) Und mir dann halt immer wieder diese Fragen stell, die mir halt auch gestellt wurden, dass ich die mir halt selber stell, die Fragen (...) und dass ich so dann halt konkreter werden kann, weil ich halt rausfinde, was ich eigentlich damit sagen will, also dass ich quasi versuchen will, mich beim Schreiben so n bisschen so zu fühlen, als wär jemand da, der mir diese Frage jetzt grade wieder stellt, so wa- als würde, als würde ich jemandem erzählen sollen, was ich eigentlich grade sagen will. [MM: Mhm] Weil wenn man's halt dann mal jemandem sagt, dann kann man's vielleicht halt auch selber bisschen besser schreiben [lacht].“ (Interview 12: Absatz 59)

In diesem Zusammenhang hofft I12, „dass ich die Sachen nicht vergess, die mir so immer wieder quasi, die mich gefragt wurden oder die mir gesagt wurden, dass ich mir die halt immer wieder denken kann, während ich schreib. Vielleicht auch bei anderen Hausarbeiten“ (Interview 12: Absatz 75). Auch I9 spricht von der Intention, sich die Fragen der beratenden Person beim Schreiben immer wieder ins Gedächtnis rufen zu wollen. Sie meint,

„[d]ass ich wahrscheinlich öfter dran zurückdenken werde und so nochmal überlege so: ‚Was hat [Personalpronomen beratende Person] da gesagt? Ja, das könnt so passen, ähm, stimmt, das hat [Personalpronomen beratende Person] da auch gesagt‘ und dann bestätigt man sich selber dann in dem Prozess dann, beim Schreiben nochmal.“ (Interview 9: Absatz 93)

I14 äußert sich dazu ebenfalls, wenn sie im Zusammenhang mit der Überarbeitungsphase eines Schreibprojektes in Bezug auf das erhaltene Feedback in der Schreibberatung sagt:

„Und das kannst eigentlich auch find ich schon für [...] weitere Arbeiten so n bisschen (...) dass man sich auch selber vielleicht zwingt, ne, dass man nicht immer jemanden extern braucht, der das liest, sondern auch man selbst zwingt sich so n bisschen dazu (...) zu sagen: ‚Hey, das [...] hast du gesagt oder das waren deine Gedanken, die müssen da auch drin sein [...].‘“ (Interview 14: Absatz 85)

Erwartung: Text wird besser

Davon kann die Erwartung abgeleitet werden, dass das zu bearbeitende Schreibprojekt sich durch die Schreibberatung verbessern wird, welche einige befragte Personen ausdrücken. Durch die Beschaffenheit des Feedbacks in der Schreibberatung werden den ratsuchenden Personen sowohl gelungene Aspekte am eigenen Schreibprojekt als auch Verbesserungsvorschläge aufgezeigt (vgl. Interview 2: Absatz 101, 129; Interview 3: Absatz 39; Interview 14: Absatz 43; Interview 15: Absatz 113). Diese Tipps zur Verbesserung des aktuellen Schreibprojektes können sowohl hilfreich für die aktuelle wissenschaftliche Arbeit (vgl. Interview 1: Absatz 125; Interview 2: Absatz 99, 103, 121; Interview 5: Absatz 109) als auch für zukünftige Arbeiten sein (vgl. Interview 1: Absatz 125). Die in der Schreibberatung besprochenen Aspekte können so, wie weiter oben bereits erwähnt, auf den restlichen Text übertragen und angewendet werden (vgl. Interview 2: Absatz 115; Interview 5: Absatz 57; Interview 10: Absatz 49):

„[W]as ich dann auch immer hilfreich finde, dass es nich um einen konkreten Satz an sich geht, sondern der so stellvertretend steht für den ganzen Text [MM: Mhm] ähm und dann genau, sich das sozusagen (...) aufzuschreiben, dann später den Text nochmal durchzugehen und zu kucken,

wo gibt's das noch an anderen Stellen vielleicht. (...) Ähm (...) ja so [MM: Mhm] würd ich das sagen.“ (Interview 5: Absatz 57)

Das Ergebnis daraus sehen einige befragte Personen in einer guten wissenschaftlichen Arbeit (vgl. Interview 1: Absatz 125; Interview 4: Absatz 61; Interview 5: Absatz 71; Interview 8: Absatz 17; Interview 13: Absatz 88; Interview 15: Absatz 141) beziehungsweise einer guten oder besseren Note (vgl. Interview 4: Absatz 89; Interview 10: Absatz 87).

Hilfe holen ist okay

Ein weiterer Aspekt, der von einigen befragten Personen im Rahmen der Interviewstudie und von einer Person im Rahmen der Prästudie angesprochen wird, ist das Bewusstsein, sich in der Schreibberatung Hilfe holen zu können, um mit dem eigenen Schreibprojekt nicht allein zu sein.¹²⁵ So beschreiben I3, I6, I9, I11 und I12, sich nach der Schreibberatung weniger allein mit ihren Schreibprojekten zu fühlen (vgl. Interview 3: Absatz 77, 87; Interview 6: Absatz 135; Interview 9: Absatz 89; Interview 11: Absatz 77, 111; Interview 12: Absatz 61, 75).

„Ja dann fühl ich mich halt zumindest so als wär [lacht] das klingt total bescheuert, aber so als wär halt irgendwas da, was mich unterstützt so und nicht mehr so: ‚Ok, ich bin auf mich alleine gestellt, ich muss jetzt diese Hausarbeit bis [Datum] schreiben und wenn ich's nicht schaff, dann hab ich n Problem und das betrifft nur mich.‘ [...] Sondern es ist halt irgendwie (...) kann man das verstehen, was ich mein? [MM: Ja]. Dass halt irgendjemand so quasi eingeweiht ist und dass ich auch weiß, wenn ich komplett Probleme hätte, dass ich mich halt wieder da an die Leute wenden könnte und die mir ja dann wahrscheinlich auch wieder weiterhelfen würden und so.“ (Interview 12: Absatz 61)

Die Schreibberatung wird damit zu einer „Begleitung“ (vgl. Interview 3: Absatz 87) oder einem „Partner“ (Interview 6: Absatz 135) für das wissenschaftliche Schreiben, an den die schreibenden Personen sich immer wieder wenden können:

„Dann hab ich das Bewusstsein, dass ich halt auch mich melden kann, wenn ich nochmal Hilfe brauch (...). Und (...) dass es halt nicht so schlimm ist, wenn man, also, ich hab halt irgendwie das Gefühl jetzt dadurch, dass es nicht so schlimm ist, wenn man nicht so direkt die supertolle Idee hat oder so, also dass, selbst wenn jemand quasi ausm Fach kommt, nicht so mir das Gefühl gibt, ich check gar nix oder so, weil er sagt: ‚Ja, ist doch voll einfach, da, äh, schreib doch einfach das

¹²⁵ Im Gegensatz dazu steht die Aussage von I8, der sich auch nach der Schreibberatung noch allein fühlt: „[D]as heißt, ich bin ja immer noch auf mich allein gestellt so im Endeffekt (...), was beim Schreiben ja normal is quasi“ (Interview 8: Absatz 177).

und das hin und da könnte man das und das schreiben‘ sondern (...) auch, wenn das in dem Moment zwar nicht ziel-, also schon irgendwie zielführend, aber auch, wenn es in dem Moment nicht die Lösung für die Hausarbeit oder für die Gliederung ist (...), dass es alles so n bisschen menschlich ist, dass es halt dauert, bis man das alles so n bisschen aufgebaut hat und so [MM: Mhm]. Und das hat, also das hat mir die Schreibberatung schon auch irgendwie gebracht, dass ich ähm (...) dass es halt alles nicht so einfach ist und dass es halt ok ist, also.“ (Interview 12: Absatz 75)

Damit einher geht das neu gewonnene Bewusstsein bei einigen befragten Personen, dass es „total okay ist, sich Hilfe zu holen, wenn man [lacht] Hilfe mal zwischendurch braucht [lacht]“ (Interview 3: Absatz 95), und dass es keine Schande ist, wenn Probleme beim Schreiben entstehen:

„Ja, es ist schon gut, weil man sieht sich halt nicht so, man nimmt sich halt selber nicht so streng, wenn man merkt, ok, irgendwie krieg ich's nicht hin. Man muss sich halt nicht dafür schämen oder so, weil, es ist mit Sicherheit schon einigen so gegangen, dass sie so n bisschen auf dem Schlauch standen oder so. Und (...) ja man ist halt äh quasi so (...) nicht der einzige, dem es so geht, blöd gesagt [MM: Mhm]. Und (...) ja, dass es sich, dass es halt immer irgendwie ne Lösung gibt also (...) ja, das klingt jetzt voll, klingt jetzt voll verzweifelt, soll's eigentlich gar nicht [lacht].“ (Interview 12: Absatz 77)

I7 äußert in diesem Zusammenhang die Erkenntnis,

„dass man (...) dass man schon früher im Schreibprozess mal äh mit Leuten spricht über Sachen (...) ähm, was ich mir auch vorgenommen hatte [MM: Ja], aber (...) ja, dass man halt einfach den Mut haben sollte, das ist ja jetzt nichts, was ner Mutprobe gleicht, aber [MM [lacht]: Bisschen] ja, vielleicht schon früher mal zu machen, mit Leuten sprechen [MM: Mhm], sei's jetzt Schreibberatung oder überhaupt Feedback.“ (Interview 7: Absatz 103)

Damit hinterfragt er nach der Schreibberatung implizit seine Vorstellung, dass es für ihn etwas Intimes ist, seine Texte in der Rohversion von anderen Personen lesen zu lassen und sich dann darüber auszutauschen (vgl. Interview 7: Absatz 47).

Im Rahmen der Interviews wurden die teilnehmenden Personen außerdem nach ihren Wünschen, Vorschlägen und Ideen, das wissenschaftliche Schreiben an der Universität betreffend, gefragt. Ihre Antworten sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

7.8 Wünsche und Verbesserungsvorschläge für die Situation des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität

Im Vergleich zu dem nur zweimal genannten Wunsch nach mehr Infrastruktur für das Arbeiten – in Form von mehr Kopierern (vgl. Interview 1: Absatz 147, 149) und mehr Arbeitsplätzen (vgl. Interview 6: Absatz 151) – fällt auf, wie viele der befragten Personen im Rahmen der Interviews den Wunsch nach mehr Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben an der Universität ansprechen. Dabei wird zunächst von I3 und I10 darauf hingewiesen, dass sie sich mehr (fachspezifische) Unterstützung beim Finden und Formulieren der Forschungsfrage (vgl. Interview 3: Absatz 107; Interview 10: Absatz 109, 115) sowie beim Erstellen der Gliederung (vgl. Interview 3: Absatz 107) einer wissenschaftlichen Arbeit wünschen. Auch für die Literaturrecherche (vgl. Interview 3: Absatz 107) und das Schreiben der Einleitung (vgl. Interview 10: Absatz 111) würden I3 und I10 zusätzliche Anleitungen als hilfreich empfinden; wer genau diese Aufgabe übernehmen soll, erwähnen sie nicht. I16 würde sich – gegebenenfalls von der Schreibberatung – Unterstützung bei der Auswertung seines qualitativen Datenmaterials im Rahmen seines Schreibprojektes wünschen (vgl. Interview 16: Absatz 57). Außerdem drückt er seinen Wunsch danach aus, dass vonseiten der Betreuung die Komplexität des Schreibprozesses thematisiert und geeignete Methoden zur Erleichterung zur Verfügung gestellt werden sollten (vgl. Interview 16: Absatz 61). In diesem Zusammenhang kann I4 genannt werden, der gerne eine Sammlung der wichtigsten Informationen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben hätte, „dass man sich das nochmal [MM: Mhm] vor der Arbeit (...) wenn man wieder ne neue anfängt, äh ins Gedächtnis rufen kann“ (Interview 4: Absatz 87). I3 spricht außerdem an, dass Betreuungspersonen sich darum bemühen sollten, Studierenden den „Respekt“ vor wissenschaftlichen Arbeiten zu nehmen – vor allem zu Beginn des Studiums (vgl. Interview 3: Absatz 107).

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf das Verhältnis zu den Betreuungspersonen. So wünscht sich I6 im Allgemeinen mehr Unterstützung von ihren Betreuungspersonen (vgl. Interview 6: Absatz 135). I16 hätte gerne eine Betreuungsperson, mit der er offen über seine aktuellen Probleme sprechen kann und die ihm richtig zuhört (vgl. Interview 16: Absatz 57). I11 äußert zusätzlich den Wunsch nach Betreuungspersonen,

„die sich wirklich für einen interessieren [lacht] [MM lacht] oder halt generell fürs Themengebiet ähm (...), die sich halt auch bisschen auskennen, also dass [Betreuer/Betreuerinnen] nicht irgendwelche Themen rausgeben, von denen sie auch keine Ahnung haben [MM: Mhm]. Das

hatte ich nämlich von meinem letzten Seminar und dann hab ich mir gedacht: ‚So LOL, was willst du denn? Wie willst du denn da helfen jetzt?‘ [lacht]“ (Interview 11: Absatz 107)

Außerdem hätte I11 gerne regelmäßige Treffen mit ihrer Betreuungsperson: „Ja vielleicht, dass man, dass es, normal ist, dass man sich regelmäßig mit [seinem Berater/seine Beraterin]¹²⁶ trifft. Ich hab das Gefühl, das ist irgendwie nich so normal [lacht]“ (Interview 11: Absatz 107). Dies spricht auch I9 an, die sich einen „festgesetzten Termin [...]“ mit der Betreuungsperson wünscht:

„Dass der jeden Monat einfach sagt, ok, da haben wir jetzt einfach 20 Minuten, da treffen wir uns einfach oder telefonieren und ähm dann gibt's n Update oder da gibt's n Zwischenstand und dann kann man nochmal Fragen stellen. Weil wenn du das halt immer selber ausmachen musst, dann fühlst du dich immer so: ‚Ah, will ich nicht‘ und es fühlt sich so gezwungen an. [MM: Mhm] So is bei der, also in nem normalen Job, in nem normalen Beruf ist es halt ganz normal, dass man das mit seinem äh jeweiligen Manager halt hat, so ein One-on-One, aber halt in der Uni ist es irgendwie halt sehr unangenehm, dass man das halt so erfragen muss.“ (Interview 9: Absatz 103)

Auch I13 hätte gerne die Möglichkeit, sich öfter mit ihrer Betreuungsperson auszutauschen (vgl. Interview 13: Absatz 126). Dies betont sie in dem Zusammenhang, dass an ihrem Lehrstuhl ein Treffen mit der Betreuungsperson nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Bearbeitung eines Schreibprojekts möglich ist – was sich negativ auf das Schreib-Erleben auswirkt:

„Gut, das ist ja bei jedem unterschiedlich, aber vielleicht ähm also bei dem Lehrstuhl, bei dem ich jetzt schreib, trotzdem vielleicht mehr Zeit und vor allem auch, die haben nur immer so begrenzte Zeit oder paar Wochen, in denen man sich bei denen melden kann, ich mein klar, danach kann man noch weiterschreiben, aber ich find, wenn man halt vor allem, ich mein, man schreibt ja eigentlich erst so die Anfangskapitel, bisschen Definition und gegen Ende hin kommt ja das Wichtigste und das schreib ich ja dann erst logischerweise später und wenn ich dann keine Zeit mehr hab oder mich nicht mehr bei ihm melden darf so, weil er sagt: ‚Ok, ne, letzte Woche war der letzte Tag, bei dem man sich melden konnte‘ so, das ist halt dann auch blöd so, ne, also, einfach mehr Zeit [...]“.“ (Interview 13: Absatz 126)

Ein weiterer Aspekt, der des Öfteren von den befragten Personen angesprochen wird, ist der Wunsch nach klareren Vorgaben für die jeweilige Schreibaufgabe. I11 fasst dies zusammen, wenn sie sagt:

¹²⁶ I11 meint an dieser Stelle ‚Betreuer*in‘.

„Eben dass man so auch an der Hand genommen wird bisschen, dass man da nich so vollkommen alleine steht und sagen soll: ‚Ja mach!‘. [MM: Mhm]. Also das (...) auch dass der, dass man halt auch das Gefühl bekommt, dass das, was man macht, dass das richtig ist oder halt passt [dem Berater/der Beraterin]¹²⁷ und (...) ja, dass man da nicht mehr so denkt: ‚Ja keine Ahnung, ich schreib jetzt irgendwas und dann krieg ich ne Note drauf‘ [MM: Mhm] und dann weiß ich auch nicht, ob's jetzt vom Thema oder halt vom Inhalt her gepasst hat oder nich [...].“ (Interview 11: Absatz 109)

Diese Unterstützung im Schreibprozess spricht auch I16 an: „[W]as ich mir halt auch von, oft schon mit Gesprächen von meinen [Professoren/Professorinnen] gewünscht hab: ‚Alles klar, da stehst du, kuck’s dir so an und mach's konkret so und so und so““ (Interview 16: Absatz 53). Konkrete Vorgaben findet I12 zwar strenger, „aber dafür fühlt man sich so, als würd man das Richtige bearbeiten sozusagen“ (Interview 12: Absatz 81). In diesem Zusammenhang spricht I12 davon, dass sie Beispielgliederungen als Erleichterung sieht (vgl. Interview 12: Absatz 81). Auch I10 wünscht sich genauere Vorgaben in Bezug auf die Struktur einer Arbeit (vgl. Interview 10: Absatz 113) und bewertet Beispiele für Forschungsfragen, die vom Lehrstuhl zur Verfügung gestellt werden, als hilfreich (vgl. Interview 10: Absatz 107). Auch I14 merkt des Weiteren an, dass es helfen könnte, wenn Studierende aus höheren Semestern mehr in den Austausch mit Studierenden aus niedrigeren Semestern kommen, um diese im jeweiligen Fach sozialisieren und so unterstützen zu können (vgl. Interview 14: Absatz 95).

Darüber hinaus drücken einige befragte Personen aus, dass sie mehr verpflichtende Kurse zum Schreiben im Rahmen ihres Studiums für sinnvoll halten würden (vgl. Interview 3: Absatz 109; Interview 17: Absatz 91) und dass diese mehr in den Curricula verankert sein sollten (vgl. Interview 7: Absatz 121). I15 spricht dabei den Wunsch nach Seminaren an, die sich mit der Auswertung qualitativer Interviews beschäftigen (vgl. Interview 15: Absatz 163). Während I7 die vorhandenen Angebote in seinem Studiengang zwar anerkennt, würde er jedoch befürworten, „dass man da noch n paar Credits dafür bekommt [MM: Ja], weil letztendlich ja schon auch (...) ja ne Uni Leute oder wissenschaftlichen Nachwuchs, irgendwo ja, ist ja schon das Ziel (...) und da könnte man auf jeden Fall noch ja (...) das ausbauen [MM: Ja], die Ausbildung“ (Interview 7: Absatz 121). Außerdem sollte den Studierenden die Relevanz von wissenschaftlichen Arbeiten und die Existenz von Hilfsangeboten dafür deutlicher gemacht und mit den Studieninhalten „verflochten“ werden (vgl. Interview 7: Absatz 119). I17 spricht sich

¹²⁷ I11 meint hier wieder ‚Betreuer*in‘.

sogar für mehr verpflichtende wissenschaftliche Arbeiten anstatt Klausuren im Rahmen seines Studiums aus (vgl. Interview 17: Absatz 91).

I4, I5 und I7 bemängeln im Zusammenhang mit Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben, dass deren Besuch meist zu Beginn des Studiums vorgesehen ist, die erste wissenschaftliche Arbeit jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt geschrieben werden muss. Die Kurse sind demnach „wenig anwendungsbezogen“ (Interview 4: Absatz 7) und „[d]as heißt, es liegt sehr sehr viel Zeit dazwischen von dem Lernen und der Anwendung und das find ich sinnvoll, wenn das parallel passiert“ (Interview 4: Absatz 83). Auch I5 bringt diese Problematik auf den Punkt, wenn sie meint:

„Mmh mmh mmh, ich glaube, was wahnsinnig viel hilfreicher wäre, anstatt, ähm, also wir haben ja, wir hatten so [...] n extra Seminar ein Semester über wissenschaftliches Schreiben und Zitieren und allen möglichen Methoden-Kram ähm (...), was viel hilfreicher wäre, wäre das sozusagen parallel zu nem Schreibprojekt zu machen, also man schreibt was und hat währenddessen dieses Seminar und kann es dann irgendwie gleich umsetzen. Setzt vielleicht voraus, dass man's auch nich unbedingt (...) naja doch, man kann's ja schon auch im ersten Semester irgendwie machen oder vielleicht im zweiten oder so ähm, weil so lernt man das (...) und hat die Zettel und schreibt sich's vielleicht auf (...) aber dann schreibt man fünf Monate später die Hausarbeit und is [...] ja kann das, also man kann's halt überhaupt nich umsetzen und auch in dem Moment, wo man das lernt, lernt man's, fand ich, ich hab's nich richtig gelernt, weil ich's mir nicht vorstellen konnte [MM: Mhm], also wir haben dann gelernt: ‚Ok, man baut ne Hausarbeit so und so und so auf‘ (...) aber so richtig vorstellen konnt ich's mir halt nich, weil ich halt noch nie eine geschrieben hab und dann war ich so: ‚Okay, I guess, dass das so is‘ [MM lacht] ähm genau und das fänd ich viel besser, wenn man das parallel zu nem Schreibprojekt macht [MM: Mhm] und zu, also wirklich zu nem [...] richtigen Schreibprojekt und nich nur so nem ausgedachten, ah wir [...] denken uns jetzt mal kurz so in 20 Minuten irgendne Fragestellung aus, sondern (...) so wie es halt wirklich auch in echt ist [lacht] genau.“ (Interview 5: Absatz 105)

Auch I7 bestätigt die Aussage von I5: „Aber letztendlich bringt's einem ja auch nur was, wenn man grade an irgendner oder (...) wirklich auch an ner Arbeit schreibt. Wenn man das alles nur so hört und gar nichts mit anfangen kann, bringt's wahrscheinlich auch nichts“ (Interview 7: Absatz 121).

Als einen weiteren Ansatzpunkt für die Verbesserung der Schreibsituation an der Universität nennen einige befragte Personen die Möglichkeit zu mehr Austausch über das wissenschaftliche Schreiben zwischen Studierenden. I8 äußert dabei die Idee, eine Art Forum für den

Gedankenaustausch zwischen Studierenden aus verschiedenen Fächern zu schaffen (vgl. Interview 8: Absatz 257). Er beruft sich dabei auf den humanistischen Gedanken: „[I]ch glaube einfach, [...] ein diverser Input kann eigentlich jedem akademischen Feld fast nur guttun“ (Interview 8: Absatz 269). So etwas kann sich auch I9 vorstellen – jedoch mehr in der Form einer festen Gruppe sowohl für Austausch als auch für das gemeinsame Arbeiten an Schreibprojekten:

„Klar, man könnte das Ganze auch organisiert vom Lehrstuhl aus machen. Dass man sagt: Der hat da ein Netzwerk mit Leuten, die da ähm, alle bei ihm schreiben, dass die sich irgendwie einmal im Monat treffen, dass sie sich austauschen könnten ähm oder dass man nen speziellen Raum in der Bib hat, dass da mehrere Leute schreiben oder sowas.“ (Interview 9: Absatz 103)

I1 hebt im Zusammenhang mit einer Gruppe zum Zweck des Austausches über das Schreiben die Möglichkeit hervor, einen offenen Rahmen für das Besprechen von Problemen beim Schreiben zu erschaffen und dabei gemeinsam Lösungen zu finden (vgl. Interview 1: Absatz 143):

„Ich würd sagen, ähm mehr Austausch über wissenschaftliches Schreiben, aber nich in der Form, äh: ‚Ok, wir haben jetzt eine Session in nem Seminar, wo wir wissenschaftliches Schreiben lernen‘, weil, die hatt ich schon viermal und irgendwann nimmt man da halt nichts mehr mit, sondern eher äh praktisch was, wo man halt sagt: ‚Ok äh, wir machen jetzt eine Session, wo man sagt, ok, die und die Probleme habt ihr, hab ich‘ und dann vielleicht da Lösungsansätze zu entwickeln äh, ich glaub, das würde viel helfen. [MM: Mhm] (unv.) Also nich immer nur dieses Schema F praktisch zu zu lehren und zu sagen: ‚Ok so und so und so und so geht das‘ ähm, sondern tatsächlich einfach äh ne eher (...) ja ne Diskussionssitzung übers [MM: Mhm] Schreiben zu haben.“ (Interview 1: Absatz 143)

Den Nutzen davon hebt I1 noch einmal an späterer Stelle hervor, wenn er sagt:

„[W]eil man dann natürlich auch sieht: ‚Ok, da sind Probleme, die hab ja nich nur ich, die haben viele Leute‘, das gibt nochmal so n bisschen äh ja Zusammengehörigkeitsgefühl und auch das Gefühl: ‚Ah ja, das ist vielleicht was, was man tatsächlich ansprechen kann und was tatsächlich lösbar is‘ ähm (...) und auf der anderen Seite (...), einfach um auch mal irgendwie so n Outlet zu haben für all das, was einen vielleicht am Schreiben frustriert [MM: Mhm] oder wo man da nicht so hinkommt, wie man denn gerne möchte.“ (Interview 1: Absatz 151)

In Bezug auf die Schreibberatung und die weiteren Angebote des Schreibzentrums der Universität Bayreuth hätte sich I6 von sich selbst gewünscht, dass sie die Angebote bereits früher wahrgenommen und sich dadurch bereits früher in ihrem Studium mit dem

wissenschaftlichen Schreiben auseinandergesetzt hätte (vgl. Interview 6: Absatz 75, 149). In diesem Zusammenhang wünscht I6 sich, dass die Dozierenden mehr auf die Angebote des Schreibzentrums aufmerksam machen (vgl. Interview 6: Absatz 149):

„Ich glaube, es wär manchmal cool, wenn (...) [Dozenten/Dozentinnen] das nochmal mehr ähm (...) bewerben würden. Also ich glaube, hätte [mein Professor/meine Professorin] in der ersten im ersten Seminar immer gleich sagen würde: ‚Ja und es gibt hier n Schreibzentrum, Leute, geht dahin, ich empfehle euch, das hilft euch voll für eure Hausarbeiten‘, das glaub ich, würd ich mir noch so n bisschen mehr wünschen, damit es nochmal so präsenter ist [MM: Mhm]. Weil es is was anderes, wenn mir eben [Kommilitonen/Kommilitoninnen] sagen, es gibt n Schreibzentrum (...) also ich glaub, es würde generell, also mir war das Schreibzentrum schon präsent, aber anscheinend nichts präsent genug [MM: Mhm] also so, dass ich jetzt zwei Jahre gewartet habe, dass ich mich ans Schreibzentrum gewandt habe, ähm, weil ich hatte dann auch manchmal so zum Beispiel das Problem, hab ich ja eben erzählt: ‚Ah, ich könnt ja doch mal zum Schreibzentrum gehen‘ und dann waren aber die Workshops, die für mich interessant waren, schon gelaufen [MM: Ja] so. [...] Aber generell, ich find's einfach geil, dass es so n Schreibzentrum gibt und dass es so diese Möglichkeit gibt.“ (Interview 6: Absatz 149)

Auch I12 findet, dass der Nutzen der Schreibberatung für die Studierenden mehr hervorgehoben werden sollte (vgl. Interview 12: Absatz 49). Damit einher geht der Wunsch von I7, dass mehr Werbung für die Angebote des Schreibzentrums gemacht werden sollte, um sie „besser zugänglich“ zu machen (vgl. Interview 7: Absatz 127). I6 fügt außerdem an späterer Stelle noch hinzu, dass das Schreibzentrum seinen Standpunkt direkt auf den Campus der Universität Bayreuth verlagern sollte, um auch spontane Hilfe beim Schreiben anbieten zu können (vgl. Interview 6: Absatz 155) – in ihren Worten: „Das wär richtig cool. Und wenn's da dann auch noch Arbeitsplätze geben würde, wow, boah [...]. Erst mal n Antrag an der Uni stellen für n neues Gebäude, mitten ins Rondell“ (Interview 6: Absatz 159).

Die hier vorgestellten Ergebnisse sollen nun im nächsten Schritt in Bezug auf die theoretischen Grundlagen dieser Dissertation interpretiert werden. Dies passiert hauptsächlich im Hinblick darauf, wie die Ergebnisse der Interviewstudie, die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführt wurde, sich mit den Grundlagen der Motivations- und Emotionstheorie interpretieren lassen. Dies bezieht sich sowohl auf die allgemeinen Gegebenheiten rund um das wissenschaftliche Schreiben beziehungsweise das allgemeine Schreib-Erleben und Schreib-Handeln der interviewten Personen als auch auf die subjektiven Auswirkungen, welche die Schreibberatung darauf hat beziehungsweise haben kann.

8. Diskussion und Interpretation – Motivation und Emotion in Bezug auf studentisches Schreib-Erleben und Schreib-Handeln und die Rolle der Schreibberatung

Im Folgenden sollen die deskriptiven Ergebnisse der Interviewstudie, die in Kapitel 7 präsentiert wurden, mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil dieser Dissertation verknüpft werden. In diesem Zusammenhang sollen, gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung zusätzlicher Literatur, mögliche Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden: So wird zunächst ergründet, welche Rolle Motivation und Emotion in der subjektiven Wahrnehmung des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität für die 17 Studierenden in meiner Stichprobe spielen. Zusätzlich wird erörtert, inwiefern sich die Auswirkungen der Schreibberatung mit Motivations- und Emotionstheorien interpretieren lassen. Daraus können Erkenntnisse in Bezug auf Motivation beziehungsweise Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben und auf Motivation beziehungsweise Emotion im Rahmen der Schreibberatung abgeleitet werden. Es handelt sich in allen genannten Punkten um mögliche Interpretationen im Rahmen des Erkenntnisinteresses dieser Dissertation und nicht um die Präsentation einer allgemein gültigen Wahrheit. Näheres hierzu wird in Kapitel 8.3 zur Methodendiskussion und zu den Limitationen meiner Forschung besprochen werden. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass ich im weiteren Verlauf an vielen Stellen auf Peters (2011) verweisen werde, da diese sich mit den Auswirkungen der Schreibberatung im Allgemeinen auseinandersetzt und in ihrer Forschungsarbeit dementsprechend unweigerlich einige Parallelen zu meinen Ergebnissen auftreten. Daraus lässt sich – das soll bereits an dieser Stelle festgehalten werden – in gewisser Weise auf eine Bestätigung meiner Ergebnisse schließen und Peters Ergebnisse können mir als zusätzliche Anhaltspunkte für meine weitere Interpretation dienen.

In einem finalen Schritt dieses Kapitels sollen die gesammelten und kondensierten Erkenntnisse angewandt werden, um bezüglich der Konzepte Motivation und Emotion Implikationen für verschiedene am wissenschaftlichen Schreiben an der Universität beteiligten Instanzen zu formulieren.

8.1 Interpretationen zum Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens aus Studierendensicht und zur allgemeinen Rolle von Motivation und Emotion in diesem Zusammenhang

In diesem Kapitel wird zunächst beschrieben, wie die befragten Studierenden ihre Rolle in Bezug auf die Wissenschaft wahrnehmen und interpretiert, wie sich diese Wahrnehmungen auf

die Motivation und Emotionen beim Schreiben auswirken können (Kapitel 8.1.1). Anschließend wird die Bedeutung von Motivation und Emotionen für die befragten Personen beim wissenschaftlichen Schreiben beleuchtet (Kapitel 8.1.2) und es wird auf die Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben und deren Folgen eingegangen (Kapitel 8.1.3). Des Weiteren werden Gespräche mit Betreuungspersonen auf ihre Auswirkungen bezüglich der Motivation und Emotionen interpretiert (Kapitel 8.1.4) und abschließend wird der Einfluss der Corona-Pandemie auf das wissenschaftliche Schreiben auf motivationale und emotionale Aspekte hin untersucht (Kapitel 8.1.5).

8.1.1 Studierende, Wissenschaft und Academic Agency

Die Beschaffenheit wissenschaftlicher Texte

Bezüglich der Beschaffenheit jener wissenschaftlichen Texte, die Studierende im Rahmen ihres Studiums rezipieren, wird in der vorliegenden Studie in zwei Aussagen aus den Interviews die komplexe Ausdrucksweise mancher professionell wissenschaftlich Schreibender angesprochen, die auch Stitzel (2000) beschreibt. I5 spricht, wie bereits in Kapitel 7.1 zitiert, davon, wie schwierig wissenschaftliche Texte für sie persönlich oftmals zu lesen seien und wie dies der eigentlichen Idee von Wissenschaft zuwiderlaufe, für Menschen auch außerhalb eines „Elfenbeinturm[s]“ (Interview 5: Absatz 9) zugänglich und verständlich zu sein. In dieser Aussage von I5 spiegelt sich also die „Beeindruckungsrhetorik“ wissenschaftlicher Texte wider, die mit Kruse (vgl. 2003: 99) bereits in Kapitel 2.3 beschrieben wurde und sich gerade gegen eine allgemeine Verständlichkeit richtet. Es könnte in diesem Zusammenhang darauf geschlossen werden, dass sich diese Diskrepanzen in der Darstellungsweise wissenschaftlicher Texte von etablierten Schreibenden, die für die Studierenden als Vorbild fungieren sollten (vgl. Gruber et al. 2006b: 272) – was auch I15 (vgl. Interview 15: Absatz 17) anmerkt – negativ auf bestimmte Faktoren der Schreib-Motivation Studierender auswirken können. Durch das Fehlen beständiger und offengelegter Richtlinien im Studium (vgl. Jakobs 2003: 171f.) und womöglich durch das Fehlen adäquater Vorbilder kann so nicht nur Unsicherheit entstehen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 78; Kissling 2006: 13), sondern es könnte auch eine Möglichkeit für *Vicarious Experience* und damit die Möglichkeit für das Lernen am Modell als eine Quelle der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.; Bandura 1977: 195) eingeschränkt vonstattengehen. Nicht zuletzt daraus können, so lässt sich vermuten, Frustrationen dem Schreiben gegenüber entstehen (vgl. Interview 8: Absatz 29), welche dem Spektrum der

negativ-aktivierenden Emotionen nach Pekrun (vgl. 2006) zugeordnet werden und sich negativ auf die Schreibmotivation auswirken können:

„Je negativer die Haltung zu einer Aufgabe ist, desto unwahrscheinlicher ist es also, dass vertieftes Lernen stattfinden wird, da die Strategien, die dafür benötigt werden, zeit- und energieaufwendig sind. Für eine affektiv negativ belegte Aufgabe wird vermutlich die Bereitschaft fehlen, entsprechend Zeit und Energie aufzuwenden.“ (Sennewald 2021: 67)

Um diese Herausforderungen zu überwinden, braucht es dementsprechend ein hohes Maß an motivationaler Kompetenz, um im Angesicht von hochkomplexen oder nicht adäquat anmutenden wissenschaftlichen Quellen motiviert weiterarbeiten zu können und nicht in Resignation zu verfallen.

Wissenschaftliche Schreibsozialisation

Motivationale Kompetenz spielt dementsprechend in der Schreibsozialisation an der Universität (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 20) eine bedeutende Rolle. Auch in Kapitel 2.3 dieser Arbeit wurde mit Steinhoff (vgl. 2007: 134) bereits die Relevanz von Motivation im Rahmen der Aneignung der Fertigkeit des wissenschaftlichen Schreibens betont. Das Sich-Einfinden in den Habitus des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 118) wird auch von einigen befragten Personen in den Interviews dieser Studie beschrieben (vgl. Kapitel 7.2.1; vgl. auch Sennewald 2021: 81). Vor allem aus den Aussagen von I4 wird dabei deutlich, welch großen Einfluss Übung und vermehrtes Wissen auf die Selbstwirksamkeit (aus der Quelle der *Mastery Experience*; vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) beim Schreiben haben können (vgl. Interview 4: Absatz 7): So konnte I4 seine anfänglichen Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben – vor allem auch durch die Hilfe der Schreibberatung, wie er meint – überwinden und hat jetzt im Rahmen seines Schreib-Handelns das Gefühl, Schwierigkeiten leichter meistern zu können (vgl. Interview 4: Absatz 13). Hier kann ein Anknüpfungspunkt an das sozialisatorische Dilemma (vgl. Pohl 2007: 530) gesehen werden, welches in Kapitel 2.3 dieser Arbeit beschrieben wurde: Die Studierenden werden für ihre wissenschaftlichen Leistungen demnach auch schon, bevor sie sich in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben eingearbeitet haben, nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet. Auch wenn sich dieses Dilemma auf einer abstrakten Ebene der Reflexion über das wissenschaftliche Schreiben befindet und die befragten Personen diesen Aspekt dementsprechend nicht explizit ansprechen, kann darin in manchen Fällen eine allgemeine Quelle für Unsicherheit und in weiterer Folge für Demotivation gesehen werden. So beschreibt etwa I17 das Paradox, dass er sich sicher ist,

dass die Anforderungen, die er für seine erste wissenschaftliche Arbeit erfüllen soll, einfach zu erreichen wären, wenn er sie schon kennen würde (vgl. Interview 17: Absatz 9); dass Studierende oft verunsichert über die Anforderungen für das wissenschaftliche Schreiben sind, da diese oftmals nicht gelehrt werden, beschreibt auch Sennewald (vgl. 2021: 81, 96, 176). Als Grund, eine Schreibberatung zu vereinbaren, gibt I17 dementsprechend passenderweise an, nicht zu wissen, was er im Rahmen seines Schreibprojektes tun solle (vgl. Interview 17: Absatz 19). Detaillierter wird dieser zentrale Aspekt im Verlauf der folgenden Kapitel ausgeführt.

Academic Agency

Eine weitere Erkenntnis, die aus den Ergebnissen dieser Studie gewonnen werden kann, bezieht sich auf das Verhältnis, das die Studierenden der Stichprobe zum wissenschaftlichen Schreiben haben und welchen Sinn sie ihm beimessen. Einige befragte Personen äußern sich dabei dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber interessiert und teilweise sogar begeistert und beschreiben, dass sie Lust darauf haben (vgl. Interview 11: Absatz 37), sich beim Schreiben mit ihren Interessen auseinanderzusetzen (vgl. Interview 14: Absatz 7) und Wissen zu erwerben (vgl. Interview 11: Absatz 27, 37; Interview 12: Absatz 3; Interview 16: Absatz 7) – I11 bezieht sich dabei darauf, dass dieses Lust-Haben auf ein Thema und Beschäftigung damit oftmals mit einer Abwesenheit von Leistungsdruck einhergeht (vgl. Interview 11: Absatz 37). In diesem Zusammenhang geben einige befragte Personen an, dass sie es genießen, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen und somit einen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten (vgl. Interview 2: Absatz 37, 39) beziehungsweise den Wissenschaftsdiskurs und die verschiedenen darin enthaltenen Informationen zu durchdringen (vgl. Interview 1: Absatz 3). Auch die Vermittlung von Wissen an eine Leserschaft spielt für eine Befragte dabei eine Rolle (vgl. Interview 5: Absatz 35).

Aus diesen Aspekten lässt sich bei den genannten interviewten Personen zunächst auf die anteilige Anwesenheit von intrinsischer Motivation für den Wissenschaftsbetrieb und damit auch für das wissenschaftliche Schreiben und dessen Zweck schließen. Das wissenschaftliche Arbeiten scheint in manchen Fällen durchaus mit Freude an der Tätigkeit selbst (vgl. etwa Kuhl/Koole 2005: 110) ausgeführt zu werden und einer seiner relevantesten Effekte, jener der Wissensgenerierung (vgl. etwa Steinhoff 2007: 129), wird aus Studierendenperspektive anerkannt (vgl. Interview 11: Absatz 27, 37; Interview 12: Absatz 3). Die Tätigkeit insgesamt wird zudem als sinnvoll und interessant eingestuft, was sich insgesamt positiv auf die Motivation für das Schreiben auswirken kann. Es scheint in einigen Fällen auch eine

Autorenidentität für die selbst verfassten wissenschaftlichen Texte, wie Kruse und Chitez sie ansprechen (vgl. 2014: 10), vorzuliegen und die Studierenden scheinen sich teilweise als Teil des Wissenschaftsdiskurses zu fühlen und darin Handlungsfähigkeit, in Bezug auf ihr eigenes Schreiben wahrgenommene Kontrolle nach Skinner (1995) sowie (akademische) Agency und Autonomie im Schreib-Handeln zu haben. Eine interessante Perspektive auf diese Idee lassen die Ausführungen von I9 zu: Sie beschreibt ihren Widerwillen, ihre Masterarbeit – deren Erstellung einen längeren zeitlichen Aufwand erfordert – nur für die Augen ihres/ihrer Professor*in zu schreiben, und begründet damit, dass sie sich dazu entschieden hat, ihre Abschlussarbeit im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes ihres/ihrer Professor*in zu schreiben, um „nen Mehrwert [zu] liefer[n]“ (vgl. Interview 9: Absatz 35) und damit etwas „Sinnvolles“ zu machen, ohne nach den eigenen Vorlieben und Interessen zu handeln. Auch wenn das Gefühl, etwas Sinnvolles zu machen, mit intrinsischer Motivation in Verbindung gebracht werden kann, setzt I9 ihren Beschreibungen ihr Vorgehen bei ihrer Bachelorarbeit entgegen, bei der sie sich aus intrinsischer Motivation für ein Thema entschied, auf das sie „Lust hatte“ (Interview 9: Absatz 35). Hieraus wird die Diskrepanz des kommunikativen Dilemmas nach Pohl (vgl. 2007: 57), in welchem studierende Schreibende sich an der Universität befinden, an einem Beispiel explizit ersichtlich. Die betreuende Person bleibt in den meisten Fällen der/die einzige Akteur*in innerhalb des Wissenschaftsapparates Universität und der jeweiligen Fachrichtung, der/die den fertigen Text rezipiert.

Auch I8 geht von diesem Aspekt aus, wenn er die für ihn subjektive Sinnlosigkeit des wissenschaftlichen Schreibens betont, indem er unter anderem darauf verweist, dass niemand außer seiner Betreuungsperson seine studentische Arbeit lesen wird, weil sie ohnehin nicht veröffentlicht werde (vgl. Interview 8: Absatz 57). Dadurch und auch durch seine Meinung, dass nicht „viel Akademisches rum kommt bei ner Hausarbeit, die von irgendnem Pimpf geschrieben wird“ (Interview 8: Absatz 57), spricht er sich selbst in gewisser Weise die akademische Agency im universitären Schreib-Handeln ab und seine Aussage lässt insgesamt eine Resignation und Frustration dem wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten gegenüber vermuten. Diese Emotionen lassen sich auch in den Aussagen von I11 und I16 wiederfinden (vgl. Interview 11: Absatz 13, 15) – insbesondere in Bezug auf den Stellenwert von I16s eigener Ideen und Ansichten im Rahmen seiner wissenschaftlichen Texte im Gegensatz zu den Ideen und Ansichten etablierter wissenschaftlicher Autor*innen: Er selbst sieht sich dabei in der Rolle des ‚unwichtigen‘ Studenten, dessen schriftliche Aussagen nur durch das Zitieren anderer Gültigkeit erhalten (vgl. Interview 16: Absatz 7, 11). Auch die Aussage von I12, die beschreibt,

sich den Meinungen und Ansichten ihrer Betreuungsperson unterzuordnen (vgl. Interview 12: Absatz 51), und jene von I5, die das Gefühl hat, ihren eigenen Schreibstil zugunsten des erwarteten wissenschaftlichen Schreibstils zu verlieren (vgl. Interview 5: Absatz 9), deuten auf wenig Selbstbestimmung beziehungsweise wenig Autonomie-Empfinden sowie wenig soziale Eingebundenheit beim Schreib-Handeln hin. Insgesamt lassen diese Aussagen bei den befragten Personen auf wenig (intrinsische) Motivation und wenig subjektive Wirksamkeit im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens schließen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich einige befragte Personen als Teil eines Wissenschaftsdiskurses wahrnehmen (und dementsprechend insgesamt motivierter wirken), während andere befragte Personen den Wissenschaftsbetrieb als eine Größe sehen, von der sie kein Teil sind, mehr noch, die sie in gewisser Weise auszuschließen scheint. Im folgenden Kapitel soll näher diskutiert werden, welche Faktoren das wissenschaftliche Schreiben außerdem beziehungsweise trotzdem freudvoll machen können und was dies für die Motivation beziehungsweise für die erlebten Emotionen beim Schreib-Erleben und Schreib-Handeln bedeuten kann.

8.1.2 Motivation und Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben

Voraussetzungen fürs Schreiben

Was die Grundvoraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben betrifft, spiegelt sich in den Ergebnissen dieser Interviewstudie ganz allgemein die Individualität der Schreibenden und ihrer Schreibhandlungen (vgl. etwa Bräuer 2000: 15) wider. So findet es I14 etwa hilfreich, im Rahmen ihrer Schreibprojekte eigenständig agieren zu können (vgl. Interview 14: Absatz 3), während I6 und I12 angeben, genaue Vorgaben dafür haben zu wollen und dementsprechend wissen zu wollen, was zu leisten und zu tun ist (vgl. Interview 6: Absatz 5; Interview 12: Absatz 5). Daraus lassen sich bei den Schreibenden unterschiedliche Grade des Autonomiebedürfnisses beim Schreib-Handeln (vgl. auch Murphy/Sherwood 2010: 12) im Sinne der Selbstbestimmungstheorie ablesen. Auch das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit scheint in Bezug auf die Gestaltung des Arbeitsplatzes unterschiedliche Ausprägungen zu haben, woraus sich unterschiedliche Modi externer Faktoren der Selbstregulation nach Zimmerman/Risemberg (vgl. 1997: 77, 79) vermuten lassen: So sind manche befragte Personen beim Schreiben am konzentriertesten, wenn sie allein sind (vgl. Interview 12: Absatz 25; Interview 15: Absatz 63), während andere die äußere Kontrolle durch die Umstände in der

Universitätsbibliothek schätzen (vgl. Interview 14: Absatz 33; Interview 9: Absatz 47). Dabei werden Ablenkungen und deren Quellen unterschiedlich definiert und wahrgenommen.

Keine unterschiedlichen Meinungen werden hingegen etwa hinsichtlich der emotionalen Bereitschaft, die zum Schreiben notwendig ist, geäußert. Gute Laune – zu interpretieren als eine Zusammensetzung verschiedener positiv-aktivierender Emotionen nach Pekrun (vgl. 2006) – wirkt sich somit positiv auf das Schreib-Handeln und dessen Fortgang aus, während schlechte Laune (negativ-deaktivierende Emotionen nach Pekrun 2006) und anderweitige Probleme, die von der Schreibhandlung ablenken könnten, sich negativ auswirken. Als weitere Voraussetzung zum Schreib-Handeln wird die Emotion Sicherheit genannt, die in diesem Zusammenhang (im Gegensatz zu Angst; vgl. Schwarzer 1983: 148) als positiv-aktivierende Emotion gedeutet werden kann, die das Schreib-Handeln beziehungsweise den Schreibprozess oder das Schreibprodukt betrifft. Im Gegensatz dazu werden Selbstzweifel beim Schreib-Handeln als hinderlich für das Schreib-Handeln beschrieben (vgl. Interview 15: Absatz 53, 63). Dabei können Parallelen zu einer niedrigen Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem eigenen Schreib-Handeln gezogen werden.

Eine weitere Rolle bei den Voraussetzungen für erfolgreiches Schreib-Handeln, wie sie von den Studierenden in den Interviews erwähnt werden, spielen die Forschungsfrage und die Struktur beziehungsweise die Gliederung eines Schreibprojektes. Erstere kann als Ziel im Rahmen des Schreib-Handelns interpretiert und dementsprechend als „object or aim“ (Locke/Latham 2013: 4) desselben gesehen werden, und auch die Gliederung eines Schreibprojektes wird von einigen befragten Personen (vgl. hierzu etwa Interview 3: Absatz 49, 69) durchaus als handlungsweisend in Bezug auf das Schreibprojekt beschrieben und erfüllt dementsprechend eine Eigenschaft von Zielen nach Brandstätter und Hennecke (vgl. 2018). Ebenso können die Forschungsfrage und die Gliederung sowohl im Rahmen des Schreibprozesses als auch in Bezug auf das Schreibprojekt außerdem als Größen betrachtet werden, die eine stete Überprüfung von erfolgten Handlungsschritten möglich machen; somit kann eine weitere Charakteristik von Zielen (vgl. Nerdinger 2014: 730) in ihnen wiedergefunden werden. An diesen Überlegungen wird die Verknüpfung zwischen Zielen und Selbstregulation (in Bezug auf das Schreiben) deutlich: Sowohl die Fragestellung als auch die Gliederung können dementsprechend in das Modell der Selbstregulation von Spinath (vgl. 2005: 206) eingeordnet werden, indem sie die Richtung für das Schreib-Handeln weisen, Kontrolle desselben in Bezug auf ein angestrebtes Endprodukt erlauben und, wie bereits erwähnt, dessen Bewertung möglich machen. Sich durch die Formulierung der Forschungsfrage

und das Aufstellen einer Gliederung der Ziele des eigenen Schreibprojekts bewusst zu werden, kann demnach ein wichtiger Baustein dafür sein, das eigene Schreib-Handeln besser steuern zu können. Dies kann auch noch einmal an späterer Stelle in Kapitel 8.2 argumentiert werden.

Sowohl die Forschungsfrage als auch die Gliederung erhalten dabei, den Aussagen einiger befragter Personen entsprechend, eine wichtige Bedeutung dafür, mit der Arbeit am jeweiligen Schreibprojekt zu beginnen (vgl. etwa Interview 5: Absatz 13; Interview 10: Absatz 109; Interview 12: Absatz 21). Somit kann mit einer adäquaten Forschungsfrage und Gliederung die präaktionale Phase im Rahmen des Handlungsmodelles von Heckhausen und Heckhausen (vgl. 2018: 8 und Kapitel 4.3.1 dieser Dissertation) überwunden werden. Wenn mit der Arbeit am Schreibprojekt erst einmal begonnen wurde, dann fällt die Weiterarbeit auch leichter (vgl. Interview 12: Absatz 3; Interview 14: Absatz 11); um es noch einmal mit den Worten von I14 zusammenzufassen: „[W]enn der Stein einmal rollt, dann ist es auch gut“ (Interview 14: Absatz 11).

Freude, Spaß und Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben

Was die befragten Personen, wie in Kapitel 7.2.3 des Ergebnisteiles dargelegt, bezüglich der Freude und des Spaßes am wissenschaftlichen Schreiben beschreiben, lässt sich verbinden mit dem Konzept der intrinsischen Motivation. Diese Beschreibungen beziehen sich dementsprechend auf die Idee, dass die von den befragten Personen genannten Tätigkeiten im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens (hier etwa die Literaturrecherche oder das tatsächliche Schreiben), wie es scheint, gerne um ihrer selbst willen ausgeführt werden (vgl. etwa die Definition von Kuhl und Koole 2005: 110). Dies kann sich entweder in Form von Interesse an einem jeweiligen Thema (vgl. Interview 4: Absatz 3) oder in Form der Freude am sprachlichen Ausdruck und Festhalten der gesammelten Informationen und Erkenntnisse (vgl. Interview 7: Absatz 7, 29) äußern. Im Fall von I9 (vgl. Interview 9: Absatz 31) bezieht sich dies im Speziellen auf die Freude am Formulieren eines Textes für eine interessierte Leser*innenschaft, die sie nicht weiter definiert. Hier bietet sich erneut der Verweis auf eine zu einem gewissen Grad ausgeprägte Autorenidentität nach Kruse und Chitez (vgl. 2014) an.

Auch die Schilderungen der befragten Personen rund um die subjektiv wahrgenommenen Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben allgemein lassen sich mithilfe der Konzepte *Motivation* und *Emotion* genauer interpretieren. So können etwa die beschriebenen Erfolgserlebnisse beim Weiterkommen im Projekt und beim Erledigen verschiedener Aufgaben in dessen Rahmen als erreichte Zwischenziele – I2 (vgl. Interview 2: Absatz 57) und I4 (vgl.

Interview 4: Absatz 41) sprechen, wie in Kapitel 7.2.3 beschrieben, von ‚Meilensteinen‘ – gesehen werden. Diese Zwischenziele im Schreibprojekt können sich dabei entweder auf neue Ideen (vgl. etwa Interview 7: Absatz 41) oder auf tatsächlich geschriebene Seiten (vgl. etwa Interview 6: Absatz 47) beziehen. Zentral ist dabei die in irgendeiner Weise sichtbare Fortbewegung im Schreibprojekt und die damit einhergehende Annäherung an das Gesamtziel: den Abschluss der jeweiligen wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Zusammenhang beschreiben einige interviewte Personen die extrinsische Motivationsquelle guter Noten beziehungsweise positiver Rückmeldung durch andere (vgl. etwa Interview 11: Absatz 39; Interview 5: Absatz 37).

Eine weitere Quelle von Erfolgen ist die in den Interviews genannte Überwindung von Schwierigkeiten beim Schreiben (vgl. etwa Interview 9: Absatz 23), was sich mit einem wiedergewonnenen Kompetenzzempfinden über das Schreib-Handeln erklären lässt. Durch das Wiederfinden der wahrgenommenen Kontrolle (perceived control) nach Skinner (1995) über das Schreibprojekt (vgl. auch Harris 1995a: 30) kann des Weiteren die motivationale Kompetenz gestärkt werden und zukünftigen Schreibproblemen resilienter entgegengetreten werden. Dies könnte aus der Überzeugung geschehen, dass das eigene Handeln zur erfolgreichen Überwindung von Herausforderungen beim Schreiben beiträgt, wie auch mit Flammer und Nakamura (vgl. 2002: 83) im Zusammenhang mit wahrgenommener Kontrolle bereits in Kapitel 4.2.2 beschrieben wurde. Außerdem kann im Rahmen der *Mastery Experience* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) aus dem eigenen erfolgreichen Handeln (in diesem Fall angesichts von Herausforderungen) gelernt und die Selbstwirksamkeit für das Schreiben gestärkt werden (vgl. Pajares et al. 2007a; Bruning/Kaufmann 2016: 161).

Auch ohne die vorhergehende Überwindung von Schwierigkeiten kann aus Erfolgserlebnissen beim wissenschaftlichen Schreiben im Allgemeinen die *Mastery Experience* als eine Quelle der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42; MacArthur/Graham 2016: 36) folgen; damit einhergehend kann das bisherige eigene Handeln als positiv bewertet und Rückschlüsse für die Selbstregulation gezogen werden, indem bestimmte Handlungsmuster oder Handlungsstrategien entweder beibehalten oder abgelegt werden, um effektives Weiterarbeiten zu gewährleisten (vgl. etwa Interview 4: Absatz 31). Dabei wird das gesamte Schreibprojekt mit positiven Emotionen verknüpft (vgl. Interview 1: Absatz 41). Dies drückt sich auch in anderen bereits beschriebenen Aussagen der befragten Personen aus: Durch Erfolgserlebnisse beim Schreiben steigt die Lust, am Schreibprojekt weiterzuarbeiten (vgl. etwa Interview 4: Absatz 29; Interview 11: Absatz 41), was mit mehr (intrinsischer) Motivation für das

Schreibprojekt gleichgesetzt werden kann. Außerdem ist der motivationale Aufwand nach einer längeren Arbeitspause geringer, wenn auf kontinuierlich gelingendem Schreib-Handeln beziehungsweise auf Erfolgen aufgebaut werden kann (vgl. Interview 5: Absatz 41). Daraus entstehen etwa bei I10 (vgl. Interview 10: Absatz 33) wiederum die, in diesem Fall, positiv-aktivierenden Emotionen Sicherheit und Erleichterung. Im Fall von I8 (vgl. Interview 8: Absatz 5) und I12 (vgl. Interview 12: Absatz 27) kommt noch die Emotion Stolz und damit eine positive Selbstbewertung nach Spinath (vgl. 2005: 207f.) hinzu.

Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben

Auch jene Aussagen der befragten Personen, die sich explizit auf das Konzept *Motivation* und dessen verschiedene Bestandteile beziehen, können im Folgenden mithilfe der im Grundlagenteil dieser Dissertation beschriebenen Theorien interpretiert werden. Die extrinsische Motivation und damit Anreize für eine Handlung, die außerhalb dieser selbst liegen (vgl. Rheinberg 2002: 152), lassen sich wiederfinden in selbst verabreichten Belohnungen, die etwa I6 (vgl. Interview 6: Absatz 139) und I7 (vgl. Interview 7: Absatz 43) als motivierend empfinden. Dabei spielen auch positive Emotionen, die im Anschluss an erfolgreiches Schreib-Handeln auftreten (vgl. etwa Interview 1: Absatz 37, 37 oder Interview 12: Absatz 27), als externe Anreize dafür, am Schreibprojekt weiterzuarbeiten, eine Rolle – dies lässt sich wiederum mit den obigen Ausführungen zur Auswirkung von Erfolgen beim Schreiben verbinden. Obwohl die hier genannten Emotionen (Stolz, Zufriedenheit, Befriedigung) nach Pekrun et al. auch als positiv-*deaktivierend* gedeutet werden können (vgl. 2002: 98; vgl. Pekrun 2018: 219), was das weitere Schreib-Handeln betrifft, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass sich ein kontinuierliches Erfahren solcher Emotionen bei den schreibenden Personen positiv auf die Weiterführung ihrer Schreibhandlungen auswirkt. Dies kann nicht zuletzt damit begründet werden, dass wiederkehrend erlebte Erfolge, welche dazu motivieren, das Schreib-Handeln weiterzuführen und abzuschließen, oben genannte Emotionen zur Folge haben können.

Weitere als extrinsisch motivierend zu interpretierende Faktoren beziehen sich auf soziale Aspekte: So will etwa I5 die Erwartungen ihrer Betreuungsperson nicht enttäuschen (vgl. Interview 5: Absatz 67). Außerdem wird „soziale Kontrolle“ (Interview 6: Absatz 49) als motivierend empfunden, wenn beispielsweise die eigene Selbstregulation durch ein Umfeld (beispielsweise die Bibliothek) angetrieben wird, in welchem auch andere Menschen konzentriert an ihren Projekten arbeiten (vgl. Interview 14: Absatz 33). In diesen Fällen scheint

die introjizierte Regulation im Rahmen der organismischen Integration (vgl. Deci/Ryan 2000) zu wirken, und die Schreibhandlung wird in diesen speziellen Situationen aus innerem Druck aufgrund äußerer Umstände (vgl. Deci/Ryan 1993: 228) weitergeführt. Ferner kann die äußerliche Motivierung durch Erzählungen über erfolgreiches Schreib-Handeln anderer (vgl. Interview 15: Absatz 39) mit der *Vicarious Experience* im Rahmen der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.) in Verbindung gebracht werden; dies geschieht in dem Sinne, dass aus Erfahrungen anderer für das eigene Schreib-Handeln geschöpft werden kann.

Auch ein Abgabetermin für das jeweilige Schreibprojekt (vgl. etwa Interview 7: Absatz 35, 29), der damit verbundene Druck (vgl. etwa Interview 16: Absatz 17) und eine zu erhaltende Note (vgl. Interview 8: Absatz 19) können den extrinsischen Anreizen für das Schreib-Handeln der befragten Studierenden zugeordnet werden. Das Weiterarbeiten am Schreibprojekt wird als Verpflichtung gesehen, um Fristen einhalten zu können; die Schreibaufgabe *muss* erledigt werden (vgl. Interview 7: Absatz 37) – ein Umstand, der (akademischen) Leistungskontexten wohl inhärent ist (vgl. auch Berning 2001: 101). Dieser ständige externe Druck kann jedoch auch kontinuierlich Startpunkte für das Schreib-Handeln liefern: Durch das Besinnen auf ein endgültiges Ziel, das es zu erreichen gilt, wird das eigene Handeln im Idealfall immer wieder selbstständig reguliert, sodass effizientes und erfolgreiches Weiterarbeiten und Vorankommen möglich werden. I16 und I7 konnotieren dies als positiv (vgl. Interview 16: Absatz 17; Interview 7: Absatz 39). Wie an späterer Stelle zu zeigen sein wird, kann dieser Druck jedoch auch negative Auswirkungen auf das Schreib-Handeln und dessen selbstständige Regulation haben.

In Bezug auf das Erledigen-Müssen einer Schreibaufgabe kann auch auf weitere Interviewaussagen verwiesen werden, die sich mit den Konzepten der motivationalen und volitionalen Kompetenz verbinden lassen: Die Vorstellung vom Schreibprojekt als Job, der für einen bestimmten Zeitraum eben gemacht werden muss, die einige interviewte Personen (vgl. etwa Interview 14: Absatz 37; Interview 9: Absatz 43) erwähnen, korrespondiert mit der Definition motivationaler Kompetenz von Rheinberg (2002: 179): Die handelnde Person versucht, die Situation so zu gestalten, dass sie sich nicht immer wieder zwingen muss, eine Handlung auszuüben (vgl. Rheinberg 2002: 179). Die Tätigkeit wird mit dem Selbstbild verbunden (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 445), wie sich in einer bereits zitierten Aussage von I9 erkennen lässt:

„[I]n Bezug auf [...] motiviert sein sehe ich, das schreiben zu wollen und zu schreiben und da auch nicht mir jeden Morgen denke: ‚Boah gar keinen Bock‘, äh, sondern, ich geh da jetzt hin und schreib das, weil das mach ich jetzt einfach so, [MM: Mhm] das ist jetzt mein Job für die nächsten sechs Monate.“ (Interview 9: Absatz 43)

Aus dieser Aussage kann autonomes und selbstbestimmtes Handeln abgelesen werden, wie Spinath Handeln im Rahmen der motivationalen Kompetenz beschreibt (vgl. 2005: 205). Zusätzlich werden hieraus (und auch aus anderen Aussagen interviewter Personen) auch volitionale Kompetenzen ersichtlich, die sich auf das Festlegen eines Zieles und das willentlich („[...] schreiben zu *wollen*“ [Hervorhebung M.M.]) daran angepasste Handeln und dessen Kontrolle beziehen (vgl. Spinath 2005: 207).

Auch Aussagen, die sich explizit auf intrinsische Anreize für das Schreib-Handeln beziehen, konnten in den Interviews gefunden werden. Hier spielt neben dem Lust-Haben auf das Schreibprojekt (vgl. etwa Interview 9: Absatz 13) das Schreiben-*Wollen* im Gegensatz zum Schreiben-*Müssen* (vgl. etwa Interview 14: Absatz 63; Interview 15: Absatz 67) eine zentrale Rolle. Wie in Kapitel 7.2.4 bereits erwähnt, fallen in diesem Zusammenhang explizit die Begriffe „Eigenmotivation“ (Interview 15: Absatz 67) sowie „intrinsische Motivation“ (Interview 4: Absatz 29). Wie in der Literatur wird dies von I4, wie ebenfalls bereits beschrieben, mit Spaß an der Tätigkeit assoziiert (vgl. Interview 4: Absatz 29). Auch das mit der intrinsischen Motivation verwandte Konzept *Interesse* (vgl. Prenzel et al. 1986: 164) wird von den befragten Personen als motivierende Kraft genannt. Es handelt sich dabei um das Interesse an einem im Rahmen des Schreibprojektes zu bearbeitenden Thema; dies beschreibt auch Sennewald (vgl. 2021: 83). I14 betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig es ihr ist, sich selbst ein Thema für ein Schreibprojekt auszusuchen (vgl. Interview 14: Absatz 3). Das lässt auf ein hohes individuelles Bedürfnis nach Autonomie beim wissenschaftlichen Schreiben schließen – ein Bedürfnis, welches, wie oben bereits erwähnt, anscheinend nicht bei allen befragten Personen gleich ausgeprägt ist (vgl. auch Murphy/Sherwood 2010: 12).

Besonders hervorzuheben ist im Rahmen des Interesses exemplarisch zum einen die Aussage von I4, welcher im Bereich seiner Themen immer wieder zum Experten werden möchte (vgl. Interview 4: Absatz 3) – hier lässt sich eine „epistemische Tendenz“ nach Krapp (2009: 55) vermuten. Sein Studienfach könnte für ihn insgesamt somit zum habituellen Interesse nach Krapp (vgl. 2009: 56) geworden sein. Mit diesem *Well-Developed Individual Interest* (Hidi/Renninger 2006: 115) kann sich auch erklären lassen, dass I4, wie oben bereits erwähnt, eine hohe Frustrationstoleranz und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Schwierigkeiten im

Rahmen seiner Schreibprojekte hat (vgl. Interview 4: Absatz 13). Zum anderen soll auf I5 hingewiesen werden, die dadurch motiviert wird, dass sie sich mit dem Thema ihres Schreibprojektes persönlich identifizieren kann (vgl. Interview 5: Absatz 27) und ihm damit nach Müller (2006: 51) Wert zuschreibt. Daraus kann gefolgert werden, dass sie sich der Arbeit am Schreibprojekt selbstbestimmt widmen kann (vgl. Müller 2006: 51).

Einige befragte Personen beschreiben spezifische Situationen beim Schreiben, die sich abgleichen lassen mit den in Kapitel 4.1 präsentierten Merkmalen des Flow. Daraus lässt sich ableiten, dass die befragten Personen im Rahmen dieser Situationen die ideale Passung zwischen eigener Kompetenz für die Aufgabe und den geltenden Anforderungen im Schreib-Handeln wahrnehmen, wie etwa Csikszentmihalyi (vgl. 1978: 213) und Prenzel (vgl. 1988: 55) das Flow-Erleben definieren. Als Folge werden beim Schreiben Spaß und Erfolge verzeichnet, was wiederum neue Motivation schöpfen lässt (vgl. etwa Interview 14: Absatz 73). Der Flow-Zustand scheint somit ein äußerst erstrebenswerter Zustand im Rahmen des Schreib-Handelns und Schreib-Erlebens zu sein, dessen Entstehung es zu fördern gilt, indem versucht wird, sich den idealen Rahmenbedingungen dafür anzunähern. Genauer soll dies in Kapitel 8.4 erläutert werden.

Das Kontinuum zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (vgl. etwa Deci/Ryan 1993: 226) kann illustriert werden mit einem Zitat von I17, das oben bereits angeführt wurde (vgl. Interview 17: Absatz 25). I17 beschreibt dabei seine subjektive Vorstellung von Motivation für das wissenschaftliche Schreiben als den Schnittpunkt zwischen *Wollen* und *Müssen*. Auch die Aussagen anderer interviewter Personen lassen in der Interpretation eine Mischung aus intrinsischen und extrinsischen Anreizen, die ihr Schreib-Handeln motivieren, zu. Dabei ist allerdings jeweils ein Vorherrschen der einen oder der anderen Motivationsart festzustellen. So lassen sich beispielsweise die Aussagen von I14 insgesamt vermehrt als Belege für intrinsische Motivation deuten, während die Aussagen von I8 ihn insgesamt als eher extrinsisch motiviert in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben erscheinen lassen. Es wird deutlich, dass Handlungsanreize aus rein intrinsischer Motivation im akademischen Bereich wohl schwer zu erreichen sein werden, da nahezu jedes Schreib-Handeln eingebettet ist in einen Leistungskontext: Haus-, Seminar- und Abschlussarbeiten werden in letzter Instanz für einen Prüfungsnachweis geschrieben. Jedoch lässt die Tatsache, dass die Aussagen einiger befragter Personen, wie oben beschrieben, dennoch mit eher intrinsischen Anreizen erklärt werden können, vermuten, dass sich innerhalb dieses Wirkungsspektrums der Motivation in akademischen Kontexten die verschiedenen Faktoren (etwa Interesse für ein jeweiliges Thema

und Autonomie beim Schreib-Handeln) beeinflussen lassen, um das wissenschaftliche Schreib-Handeln für Studierende so angenehm wie möglich zu machen. Hier setzt, wie in Kapitel 8.2 im Detail zu zeigen sein wird, die Unterstützung im Rahmen der Schreibberatung an.

In Bezug auf weitere explizit erwähnte Motivationsquellen der befragten Personen lassen sich erneut Ziele und Zwischenziele beim Schreib-Handeln nennen – diese sind in den meisten Fällen Annäherungsziele nach Nerdinger (vgl. 2014: 740). Es geht den befragten Personen also darum, auf einen erwünschten Zustand – etwa den Abschluss des Studiums (vgl. etwa Interview 17: Absatz 21) – hinzuarbeiten und nicht darum, einen unerwünschten Zustand (etwa das Nichtbestehen einer Prüfungsleistung) zu vermeiden. In den Aussagen der Studierenden in Bezug auf das produktive Arbeiten mithilfe von Zielsetzungen beim Schreib-Handeln (vgl. etwa Interview 2: Absatz 57; Interview 14: Absatz 41) wird insgesamt die energiespendende und handlungsregulierende Wirkung von Zielen deutlich, die etwa Locke und Latham (vgl. 2002: 706f.) beschreiben. In diesem Zusammenhang spielen motivationale und volitionale Kompetenzen erneut eine tragende Rolle: Diese lassen sich in Aussagen von I14 und I12 wiederfinden und beziehen sich erstens darauf, dass ein angestrebtes Ziel (auch in Verbindung mit einer Deadline) auch erreicht werden sollte, egal, welche Hindernisse sich in der Zwischenzeit ergeben (vgl. Interview 14: Absatz 35). Zweitens beinhalten sie, dass die Disziplin aufgebracht wird, am Schreibprojekt weiterzuarbeiten, auch wenn eigentlich keine Motivation vorhanden zu sein scheint (vgl. Interview 12: Absatz 17). Das Erreichen von Zielen sowohl im Rahmen des Schreibprozesses als auch in Bezug auf das Schreibprodukt geht ferner, wie oben bereits beschrieben, mit Erfolgen einher, die wiederum positive Emotionen mit sich bringen und motivieren.

Auch Demotivation wird im Rahmen der Interviews von den befragten Personen angesprochen. Das Auftreten dieses Phänomens bei den befragten Personen kann durch ein geringes Kompetenzzempfinden beziehungsweise eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung derselben (vgl. Interview 15: Absatz 67) erklärt werden. Auch Schreibhandlungen, die nicht erfolgreich abgeschlossen werden oder die, auch aufgrund von Schwierigkeiten (vgl. etwa Interview 4: Absatz 73), nicht im gewünschten oder erhofften Maß vorangetrieben werden können (vgl. Interview 9: Absatz 81; Interview 12: Absatz 63), werden als demotivierend wahrgenommen. Damit kann aus einer zusätzlichen Perspektive noch einmal die motivierende Wirkung von kontinuierlichem Fortschritt und Erfolgserleben beim Schreiben bestätigt werden. Stagniert das Schreib-Handeln, so lässt sich weiterdenken, stagniert damit auch der Handlungsablauf im Rahmen des Handlungsphasenmodelles nach Heckhausen und Heckhausen (vgl. 2018: 8) und

die Handlung stoppt im schlimmsten Falle ganz. Die Folge wäre dabei Demotivation durch Nicht-Handeln, was sich in einer Schreibblockade äußern kann: Im Rahmen der Interviews zeigt etwa I16 Anzeichen einer Schreibblockade nach Rose (vgl. 1984: 3), da er (vor der Schreibberatung) keinen Sinn in seiner Abschlussarbeit sieht, keine Lust darauf hat und keinen geeigneten Zugang zu seinen erhobenen Daten findet (vgl. Interview 16: Absatz 5, 7, 29, 33, 35). All das hält ihn von erfolgreichem Schreib-Handeln ab und raubt ihm Motivation für das Schreiben. Es wird ersichtlich, dass im Rahmen des Schreib-Handelns kontinuierlich Motivation (in allen möglichen Formen) vonnöten ist (vgl. etwa MacArthur/Graham 2016: 36; Ludwig 1983b: 49); wie diese entsteht, beispielsweise in der schreibenden Person selbst (etwa aus Interesse am Thema) oder aus erreichten Zielen im Rahmen des Schreibprojektes, scheint zunächst einmal sekundär zu sein. Wichtig scheint es – vor allem in der universitären Schreibdidaktik und Schreibförderung – zu sein, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, um diese kontinuierliche Motivation bestmöglich zu unterstützen. Zu diesem Zweck kann es nützlich sein, die bestehenden Probleme und Schwierigkeiten der studierenden Schreibenden zu kennen und hinsichtlich ihrer motivationalen und emotionalen Auswirkungen zu reflektieren. Im Folgenden soll dies in Bezug auf die Aussagen der Stichprobe in dieser Interviewstudie getan werden, indem die genannten Probleme und deren Auswirkungen mithilfe der Motivations- und Emotionstheorie erörtert werden.

8.1.3 Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben und deren Bedeutung für Motivation und Emotionen

Im Gegensatz zu denjenigen der im Rahmen der Interviews befragten Personen, die grundsätzlich eine positive Einstellung und damit ein positives Appraisal (etwa nach Pekrun et al. 2007) dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber haben (vgl. etwa Interview 4: Absatz 4), äußern andere befragte Personen dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber negative Assoziationen (vgl. etwa Interview 16: Absatz 3) und zeigen dementsprechend ein negatives Appraisal. Dem wissenschaftlichen Schreiben wird in letzterem Fall im Rahmen der Kontroll-Wert-Theorie (vgl. Pekrun 2006) weder ein richtiger Wert zugeschrieben, noch scheinen die befragten Personen im Allgemeinen wahrgenommene Kontrolle über ihr Schreib-Handeln zu haben (vgl. Interview 8 und Interview 16). In Anlehnung an verschiedene Motivationstheorien lässt sich infolgedessen auf wenig allgemeine Motivation für das wissenschaftliche Schreiben schließen. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Sennewald, wenn sie beschreibt,

„dass akademische Schreibprojekte sehr häufig mit negativen Affekten verbunden sind, etwa mit Verunsicherung, Angst oder Demotivation. Negative Affekte in Bezug auf das Schreiben können laut der Beschreibungen der Studierenden zu mangelnder oder abnehmender Motivation und ausgeprägtem Aufschiebverhalten führen.“ (Sennewald 2021: 176)

Die subjektive Wahrnehmung, beim wissenschaftlichen Schreiben an der Universität allein gelassen zu werden (vgl. Interview 9: Absatz 5; Interview 11: Absatz 5; vgl. auch Grieshammer et al. 2013: 76), die unter anderem auch bei Dittmann et al. als Problem genannt wird (vgl. 2003: 177), korrespondiert mit einer Nicht-Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, was motiviertes Handeln laut Deci und Ryan (vgl. 2000: 227) auszuschließen scheint. Auch die negativ-deaktivierenden Gefühle Angst, Unsicherheit und Druck beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. auch Dreo/Huber 2017: 110), die mit den eigenen Ansprüchen und den von außen gesetzten Anforderungen an das eigene Schreib-Handeln einiger befragter Personen einhergehen, wirken sich negativ auf die Motivation aus und können Blockaden verursachen (vgl. auch Sennewald 2021: 77, 83-88; Rose 1984: 71-77). Durch die Selbstkritik, die etwa I11 erlebt (vgl. Interview 11: Absatz 65) könnte die Selbstwirksamkeit sinken und auch der Perfektionismus, den etwa I6 beschreibt (vgl. Interview 6: Absatz 21), kann zusätzlich zu Behinderungen beziehungsweise Blockaden im Schreib-Handeln führen (vgl. Interview 6: Absatz 19) und scheint somit, begleitet von Gefühlen der Frustration, die allgemeine Motivation für das Schreiben einzudämmen. Die Selbstwirksamkeit scheint des Weiteren zu sinken, wenn Studierende sich ihre Probleme und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben mit eigenen Kompetenz-Defiziten erklären – ein Umstand, dessen mögliches Auftreten bereits in Kapitel 2.3 mit Kruse und Jakobs (vgl. 2003: 25) sowie Gruber et al. (vgl. 2006b: 273) festgehalten wurde.

Vergleicht man die von den befragten Personen im Rahmen dieser Interviewstudie genannten spezifischen Probleme und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben mit den in der Literatur beziehungsweise in anderen Studien genannten Problemen, lassen sich zum größten Teil Übereinstimmungen feststellen. Im Allgemeinen scheint die vorliegende Studie die Komplexität des Schreibens, wie sie in Kapitel 2.1 dargestellt wurde, abzubilden. Wie bei Dittmann et al. (2003) äußern auch die Befragten der vorliegenden Interviewstudie Probleme mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens, dem Umgang mit Material (vgl. auch Gruber et al. 2006b: 273), dem wissenschaftlichen Schreibstil und dem Verständnis von wissenschaftlichen Texten. Außerdem bereitet ferner der Einstieg ins Schreiben manchen befragten Personen Schwierigkeiten. Auch das Festlegen einer Forschungsfrage, das Ballweg

et al. in einer Studie von 2016 als häufiges Problem Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben feststellen, wird im Kontext der vorliegenden Studie von einigen Studierenden genannt. Zusammen mit Problemen damit, eine geeignete Struktur zu finden (vgl. auch Dittmann et al. 2003: 177), kann dieses Problem, ausgehend von den in Kapitel 8.1.2 beschriebenen Aspekten, mit unzureichenden Zielsetzungen im Rahmen des Schreib-Handelns in Verbindung gebracht werden; durch diese unklare Zielsetzung entsteht eine Ungewissheit angesichts der Frage, in welche Richtung das Schreibprojekt sich bewegen soll (vgl. Interview 3: Absatz 89). Auch die von Sühl-Strohmenger und Tschander erhobenen Schwierigkeiten beim Zitieren und beim Erstellen eines Zeitplanes für das jeweilige Schreibprojekt (vgl. 2019: 192) werden von einigen befragten Personen in der vorliegenden Studie genannt (vgl. etwa Interview 6: Absatz 21, 23; Interview 9: Absatz 9 für Probleme beim Zitieren und vgl. etwa Interview 1: Absatz 17 für Probleme mit der Zeiteinteilung). Diese Aspekte können sich negativ auf die Motivation beim Schreiben auswirken (vgl. Sennewald 2021: 89, 98). Außerdem können unklare Anforderungen nach Kruse und Jakobs mit einer resignativen Haltung dem Schreiben gegenüber einhergehen (vgl. 2003: 25; vgl. auch Gruber et al. 2006b: 273f.; Ruhmann 1995: 95; Grieshammer et al. 2013: 76), was sich wiederum negativ auf die Schreibmotivation auswirken kann.

Wie Keseling (vgl. 1997a: 236) beschreibt, kann bei Studierenden außerdem die Schwierigkeit entstehen, das eigene Schreiben nicht adäquat bewerten zu können – dies wird von I1 und I5 als Problem genannt (vgl. Interview 1: Absatz 17; Interview 5: Absatz 11). Dass die Vielzahl an Tätigkeiten im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens zu Überforderung führen kann (vgl. Interview 3: Absatz 67; Interview 6: Absatz 171), lässt sich auch bei Ruhmann im Kontext einer Überlastung beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. 2014: 71) sowie bei Flower und Hayes (vgl. 1980: 31) wiederfinden. Die Schwierigkeit, die Motivation konstant aufrechtzuerhalten und am Schreibprojekt weiterzuarbeiten (vgl. Interview 6: Absatz 31), wird auch von Kruse und Jakobs (vgl. 2003: 25) konstatiert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die genannten Probleme, wie bereits gesagt, Unterbrechungen im Schreib-Handeln zur Folge haben und sich in Form von Stress, Belastung und Frustration negativ auf die Schreibmotivation auswirken können. In Kapitel 8.2 wird im Kontext der Schreibberatung näher darauf eingegangen. Zunächst sollen allerdings Motivation und Emotionen im Zusammenhang mit Gesprächen der Studierenden mit den betreuenden Personen beleuchtet werden, um die Gespräche im Rahmen der Schreibberatung im Verlauf der

Arbeit mit einer weiteren Art institutionalisierter Gespräche vergleichen zu können. Im Anschluss werden die Folgen der Corona-Pandemie auf die Schreibmotivation interpretiert.

8.1.4 Gespräche mit Betreuungspersonen und ihre Bedeutung in Bezug auf Motivation und Emotionen

Einige befragte Personen berichten von produktiven und motivierenden Gesprächen mit ihren Betreuungspersonen über ihre Schreibprojekte (vgl. etwa Interview 7: Absatz 111; Interview 13: 118), und diese Gespräche mögen so dem Idealfall eines Betreuungsgespräches entsprechen, das Scharlau et al. beschreiben: „[...] Einzelgespräche mit den Betreuer:innen fördern Engagement, sichern fachliche Qualität und bieten spezifische Unterstützung [...]“ (2021: 134). Tendenziell äußern sich die befragten Personen in meiner Studie über die Gespräche mit ihren Betreuungspersonen jedoch eher negativ. Im Folgenden sollen aus diesen in Kapitel 7.3 bereits ausführlich beschriebenen Erfahrungen mit Betreuungspersonen mögliche Rückschlüsse auf Motivation und Emotionen beim wissenschaftlichen Schreib-Erleben an der Universität insbesondere im Hinblick auf das Betreuungsverhältnis gezogen werden.

Zunächst finden die Gespräche mit Betreuungspersonen den Aussagen einiger befragter Personen zufolge nicht regelmäßig (vgl. etwa Interview 11: Absatz 107) und eher zu Beginn der Arbeit an einem Schreibprojekt (vgl. Interview 13: Absatz 126) statt. Dies könnte sich negativ auf das studentische Schreib-Handeln auswirken, da während des Schreibprozesses keine fachliche Bestätigung für bestimmte Inhalte und keine Fragen möglich zu sein scheinen. Insbesondere in Anbetracht der Suche nach Bestätigung, die als Grund für ein Gespräch mit der Betreuungsperson angeführt wird (vgl. Interview 4: Absatz 81), scheint dies Unsicherheit beim Schreib-Handeln hervorzurufen, da Fortschritte, Unsicherheiten in der Bearbeitung und das weitere Vorgehen ohne regelmäßig stattfindende Termine nicht adäquat besprochen werden können.

Des Weiteren wird der Umstand, dass für die Betreuungsgespräche wenig Zeit zur Verfügung zu stehen scheint (vgl. etwa Interview 1: Absatz 155; vgl. auch Meer 2000: 19), von den befragten Personen als eher negativ bewertet, da sie das oben bereits angesprochene Gefühl haben, im Rahmen ihrer Schreibprojekte auf sich allein gestellt zu sein (vgl. Interview 9: Absatz 87). Aus einer motivations- und emotionspsychologischen Perspektive lässt sich interpretieren, dass eine begrenzte Besprechungszeit mit der Betreuungsperson dazu führen könnte, dass sich die Studierenden nicht wertgeschätzt und nicht ausreichend wahrgenommen fühlen, da nicht genügend Zeit für das anberaunt wird, was sie besprechen möchten. Des Weiteren, so lässt sich

vermuten, kann somit kaum eine entspannte Atmosphäre entstehen, in der fruchtbarer Austausch möglich wird, und Studierende könnten adäquate Unterstützung bei ihren Schreibprojekten vermissen. Außerdem könnte die wenige zur Verfügung stehende Zeit bei den Studierenden den Anschein erwecken, dass die Betreuungspersonen ihnen wenig Interesse und Wertschätzung entgegenbringen, was in Frustration und Demotivation resultieren könnte. Auf diese Art und Weise lässt sich interpretieren, dass Betreuungsgespräche in der Wahrnehmung der befragten Studierenden oftmals nicht den Empfehlungen für eine motivationsfördernde Atmosphäre nach Reitzer (vgl. 2014: 24) und Jones (vgl. 2009: 280) entsprechen.

Dadurch, dass die interviewten Studierenden sich mit der betreuenden Person in den meisten Fällen subjektiv nicht auf Augenhöhe empfinden (vgl. etwa Interview 10: Absatz 61; Kapitel 7.3 dieser Arbeit; vgl. auch Harris 1995a: 35), kann außerdem ihre soziale Eingebundenheit in das Kommunikationssystem Wissenschaft leiden. Es könnte ihnen demnach verwehrt bleiben, sich als Teil einer Wissenschaftsgemeinschaft zu fühlen, da sie sich nicht genügend ernst genommen fühlen könnten (vgl. auch Harris 1995a: 35). Dies kann zudem dadurch verstärkt werden, dass Betreuungspersonen oft, statt auf Probleme und Unklarheiten der Studierenden über ihr Schreibprojekt einzugehen, in den Gesprächen noch zusätzliche Informationen und Aspekte zum Thema des Schreibprojektes ansprechen (vgl. Interview 11: Absatz 91). Dies schildert auch Wolfsberger in ihrer Stellungnahme zur Situation des wissenschaftlichen Schreibens für Studierende (vgl. 2010: 24f.) und Meer (vgl. 2000) geht noch weiter ins Detail, wenn sie schreibt:

„So setzt die Mehrzahl der Lehrenden ausgehend von den Anliegen der Studierenden sich selbst und die eigene wissenschaftliche Kompetenz in den Mittelpunkt und bearbeitet die Fragen und Ergänzungen der Studierenden vorrangig vor dem Hintergrund eigener Überlegungen und Standards.“ (Meer 2000: 64)

Ferner scheinen manche betreuenden Personen keinen Zugang zu jener epistemologischen Ebene zu finden, auf der sich ihre Studierenden befinden, wie I16 es beschreibt (vgl. Interview 16: Absatz 67; vgl. auch Püschel 1997: 193; Kisker 2000: 47). Dieser Aspekt resultiert oft in zusätzlicher Verwirrung, Überforderung und Angst der Studierenden bezüglich ihres Schreib-Handelns und ihres Schreibprojektes, was sich wiederum in Demotivation niederschlagen kann. Außerdem könnte es den Studierenden einen Teil ihres Autonomie- und Kompetenzerfindens nehmen, da sie von ihren betreuenden Personen in solchen Situationen nicht das Gefühl bekommen, selbst Entscheidungen für ihre Schreibprojekte treffen zu können.

Wenn sie außerdem nicht verstehen, was die sie betreuende Person ihnen mit einem Einwand oder einem Vorschlag sagen möchte (vgl. auch Burkland/Grimm 1986: 237f.), kann sich dies in zusätzlicher Unsicherheit niederschlagen. Angesichts der Tatsache, dass einige befragte Studierende erzählen, im Gespräch mit ihren Betreuungspersonen Angst davor zu haben, „dumme[n] Fragen“ (etwa Interview 6: Absatz 147) zu stellen, wird dieser Effekt wohl noch verstärkt und die Verständnisbarrieren nehmen zu. In diesem Zusammenhang kann auf den ‚Geniekult‘ verwiesen werden, an dem im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens laut einigen Autor*innen hartnäckig festgehalten werde (vgl. Wolfsberger 2010: 26; Steinhoff 2007: 434; Bräuer 2021: 99).

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten Personen in den Interviews angesprochen wird, ist das wenige beziehungsweise oberflächliche und unkonkrete (vgl. Interview 5: Absatz 99; Interview 15: Absatz 155; vgl. auch Sennewald 2021: 85; Leyh et al. 2021: 134) oder inkonsistente (vgl. Interview 4: Absatz 79) Feedback, das einige Betreuungspersonen zu geben scheinen. Zusammen mit unklaren Hinweisen auf die eigentlichen Anforderungen für das Schreibprojekt (vgl. etwa Interview 16: Absatz 57) kann dies demotivierend wirken. Wenn eine studierende Person sich bemüht, Aspekte, die eine betreuende Person einwirft, so gut es geht, in ihr Schreibprojekt zu integrieren, und genau diese Aspekte bei einem nächsten Gespräch kritisiert werden, wie I4 es beschreibt (vgl. Interview 4: Absatz 79), kann das keine positive Auswirkung auf das weitere Schreib-Handeln haben. Dasselbe gilt womöglich, wenn keine tiefgreifende Rückmeldung zur Umsetzung jener wissenschaftlichen Standards gegeben wird, die sich vor allem Studierende, die neu in das wissenschaftliche Schreiben eingestiegen sind und sich erst darin einfinden müssen, wünschen würden. Wenn sich Feedback der betreuenden Person wie im Fall von I11 lediglich auf Oberflächliches zum Inhalt und auf Formalia bezieht (vgl. Interview 11: Absatz 5), ist das, wie I11 es ausdrückt (vgl. Kapitel 7.3), tatsächlich ein „bisschen traurig“ (Interview 11: Absatz 5) und kann weder ein Anknüpfungspunkt für die weitere Kompetenzentwicklung noch ein Ausgangspunkt für das Empfinden von Kontrolle sein. Darunter kann wiederum die Motivation für das Schreiben leiden.

Dazu kommt die meist angespannte Atmosphäre, die den Beschreibungen einiger befragter Personen zufolge, oftmals in Gesprächen mit der Betreuungsperson vorherrscht (vgl. etwa Interview 6: Absatz 147; Interview 7: Absatz 81). Im Zusammenhang kann vermutet werden, dass mit Betreuungspersonen in der Regel keine offenen Gespräche über Schwierigkeiten und Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben geführt werden, da die Studierenden Angst davor haben, sich vor der Person, die ihr Schreibprojekt am Ende bewertet und benotet, im

schlimmsten Falle bloßzustellen (vgl. Interview 7: Absatz 115; Interview 6: Absatz 109; Interview 3: Absatz 79, 81; vgl. auch Peters 2011: 60). Peters spricht in diesem Zusammenhang von der Auffassung Studierender, dass das Betreuungsgespräch einer Prüfungssituation ähnele (vgl. 2011: 60). Hier greift erneut die festgefahrene Vorstellung des Geniekultes beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Steinhoff 2007: 434), also davon, dass schreibende Personen sich für Probleme beim Schreiben schämen müssten, beziehungsweise dass nur jene Personen Probleme beim Schreiben hätten, die ohnehin kein Talent dafür besäßen. Diese Vorstellung, die durch Gespräche mit Betreuungspersonen unbewusst bestätigt werden kann, könnte sich negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept nach Spinath (vgl. 2018: 83f.) und somit auch auf die Selbstwirksamkeit der studierenden Personen beim wissenschaftlichen Schreiben auswirken.

Insgesamt scheinen Gespräche mit Betreuungspersonen an Universitäten nicht besonders förderlich für die Selbstbestimmung der Studierenden zu sein. Es handelt sich bei diesen Gesprächen nur um Momentaufnahmen im Rahmen eines umfangreicheren Schreibprozesses, allerdings kann ein demotivierendes Gespräch mit der wichtigsten Ansprechperson für das jeweilige Schreibprojekt in der Motivation und in den Appraisals der Studierenden das wissenschaftliche Schreiben betreffend negative Folgen haben.

Einen Einfluss auf das wissenschaftliche Schreib-Erleben und Schreib-Handeln der befragten Personen hatte zweifelsohne auch die Situation aufgrund der Corona-Pandemie, die ihren Beginn im März 2020 mit der Verlegung der Präsenz-Lehre an Universitäten in die digitale Lehre und mit der Schließung der Universitäts-Bibliotheken nahm. Im Folgenden werden kurz die in den Interviews beschriebenen Auswirkungen der Pandemie-Situation auf das wissenschaftliche Schreiben beleuchtet.

8.1.5 Spezialfall Corona: Schreiben und Motivation in einer Pandemie-Situation

Auch die Aussagen der interviewten Personen, die sich auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Restriktionen beziehen, können mithilfe der Motivationstheorie interpretiert werden. Eine Studie von Sälzle et al. zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Situation von Studierenden und Lehrenden an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften berichtet von kontinuierlich sinkender Motivation Studierender für digitale Lehre (vgl. 2021: 89) und auch einer weiteren Studie von Winde et al. zufolge „kämpfen Studierende mit Motivationsproblemen und Konzentrationsschwierigkeiten“ im Kontext der Pandemie (vgl. 2020: 5). Im Gegensatz dazu äußern sich die befragten Personen innerhalb

meiner Stichprobe differenzierter. So kann auf der einen Seite die durch Online-Zugänge zu benötigten Materialien und erweiterte Deadlines für Schreibprojekte neu gewonnene örtliche und zeitliche Flexibilität, die in den Interviews beschrieben wird, dazu führen, dass die Studierenden ihren eigenen Arbeitsrhythmus kennenlernen (vgl. auch Arndt et al. 2020: 24). Auf diese Art und Weise können sie ihre eigene Selbstregulation abseits von externen Motivatoren, wie Abgabetermine es sind, neu justieren. Durch das Wegfallen einer unmittelbaren Drucksituation können sie zudem wieder Freude am wissenschaftlichen Schreiben entwickeln, wie etwa I1 und I11 (vgl. Interview 1: Absatz 43; Interview 11: Absatz 33) es beschreiben. Dies kann sich auch auf Ablenkungen beziehen, die durch die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie wegfallen: Einige Befragte schildern, dass sie insgesamt mehr Zeit zur Verfügung haben (vgl. etwa Interview 17: Absatz 29), um sich auf ihre Schreibprojekte zu konzentrieren. Den Aspekt, dass durch die Corona-Einschränkungen insgesamt mehr Zeit für das Studium aufgewendet wird, sprechen auch Sälzle et al. an (vgl. 2021: 90). Dies kann auf insgesamt mehr Energie und damit mehr eigene Motivation für das Studium und somit auch für das Schreib-Handeln schließen lassen.

Auf der anderen Seite kann sich die Abwesenheit von Ablenkungen allerdings auch gegenteilig auswirken. So erzählen einige interviewte Personen in Bezug auf das Schreib-Handeln entweder aus erster oder aus zweiter Hand von Lustlosigkeit, fehlender Energie oder von durchlaufenen depressiven Phasen (vgl. Interview 1: Absatz 55)¹²⁸, welche die erfolgreiche Selbstregulation beim Schreiben behindert haben. Diese Aussagen verdeutlichen die in Kapitel 7.2.2 bereits kurz angesprochene Bedeutung von Ausgleich und Pausen für das wissenschaftliche Schreiben. Die Möglichkeit, auch anderen Tätigkeiten nachgehen und auf andere Gedanken kommen zu können, erhält dabei eine relevante Rolle für erfolgreiches und motiviertes Schreib-Handeln. Einen freien Kopf und damit neue Motivation zu bekommen, wie es I16 nach einem Wochenende ohne Arbeit an seinem Schreibprojekt beschreibt (vgl. Interview 16: Absatz 23), schien in einer Zeit von Kontaktbeschränkungen und eingeschränkten Freizeitangeboten besonders schwierig zu sein. Im Zusammenhang damit lässt sich darauf schließen, dass sich auch die wegfallende „Trennung zwischen Lern- und Lebensort“, wie Sälzle et al. sie als Folge der Corona-Restriktionen beschreiben (2021: 86), negativ auf die Selbstregulation und Selbstorganisation und dementsprechend auch auf die Motivation Studierender auswirken kann.

¹²⁸ Vgl. hierzu auch Elmer et al. 2020: 14.

Ebenfalls als schwierig empfanden es manche befragten Personen, während der Pandemie mit anderen Personen in ungezwungenen Austausch zu ihren Schreibprojekten zu kommen (vgl. etwa Interview 12: Absatz 37; vgl. auch AstA der Universität Osnabrück 2020: 20; Winde et al. 2020: 5; Gartner/Rotter 2021: 111) und damit neue Ideen zu generieren und idealerweise neue Motivation zu erlangen, wie es in Kapitel 7.2.6 beschrieben wurde. Dadurch, dass offizielle oder inoffizielle Treffen beziehungsweise Begegnungen an der Universität im Rahmen der Studiertätigkeit wegfielen (dies beschreiben auch Elmer et al. 2020: 10f. und Sälzle et al. 2021: 86), könnte das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit in eine Gruppe (in Form der eigenen Fachgemeinschaft beziehungsweise der gesamten Studierendenschaft)¹²⁹ schwieriger zu erfüllen gewesen sein. Der eben bereits genannten Studie von Elmer et al. zufolge, in der Studierende in der Schweiz befragt wurden, fühlten sich Studierende aufgrund der Corona-Maßnahmen zunehmend sozial isoliert (vgl. 2020: 13); bestätigt wird dies zudem durch eine Studie von Arndt et al. an der Technischen Universität Hamburg (vgl. 2020: 17). Auch wenn die Befragten der vorliegenden Studie nicht explizit von einem verminderten Austausch mit ihren Betreuungspersonen sprechen, sei auf Winde et al. verwiesen, deren Studienteilnehmer unter anderem genau diesen Umstand an den Corona-Semestern bemängeln (vgl. 2020: 5).

Diesem Aspekt lassen sich auch die Auswirkungen der Bibliotheks-Schließungen zuordnen: Durch fehlende soziale Eingebundenheit und durch dementsprechend fehlende äußere Regulation mithilfe anderer Bibliotheks-Nutzender (vgl. Interview 9: Absatz 27) könnte die Motivation zum Schreiben negativ beeinflusst worden sein. Diejenigen Personen, die unter normalen Umständen gerne in der Bibliothek an ihrem Schreibprojekt arbeiten, waren in der Zeit der Bibliotheks-Schließungen zurückgeworfen auf sich selbst – das Schreiben als individueller Prozess (vgl. etwa Rückriem 2000: 120) wurde in der ersten Zeit der Pandemie auch nach außen hin eine Tätigkeit, die allein ausgeführt wird. Auch bei Sälzle et al. (vgl. 2021: 87) und bei Gartner und Rotter (vgl. 2021: 111) wird der Aspekt der Bibliotheks-Schließungen von Studierenden als negativ bewertet. Um dem entgegenzuwirken, bildeten einige befragte Personen, wie bereits beschrieben, digitale Schreibgemeinschaften, um weiterhin motiviert zu bleiben. Gleichzeitig empfanden andere Personen, sobald die Bibliotheken wieder einige Sitzplätze über ein Buchungsportal vergeben durften, die Verbindlichkeit einer solchen

¹²⁹ Vgl. hierzu auch Elmer et al. 2020: 19.

Buchung als förderlich für das eigene Schreib-Handeln (vgl. Interview 7: Absatz 45), was sich wiederum als förderlich für die Schreibmotivation interpretieren lässt.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, wie unterschiedlich die subjektiven Wahrnehmungen der befragten Personen sind. Was einer Person für ihr Schreib-Handeln hilfreich erscheint, ist für eine andere Person undenkbar. Es wird deutlich, wie subjektiv Motivation beim Schreib-Handeln ist und wie unterschiedlich die dafür benötigten Voraussetzungen sind. Aus der Zusammenschau all dieser Faktoren wird in einem nächsten Schritt der Diskussion der Fokus auf die unmittelbaren subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung auf die befragten Personen gelegt. Die in Kapitel 8.1 beschriebene Ausgangssituation der Stichprobe beim wissenschaftlichen Schreib-Handeln und Schreib-Erleben verknüpft mit motivationalen und emotionalen Konzepten, die sich darin sowohl explizit als auch implizit wiederfinden lassen, erlaubt einen Blick darauf, wie es Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben allgemein geht. Diese Ausführungen dienen als Grundlage für weitere Interpretationen in Bezug auf die spezifische Rolle der Schreibberatung. Auf Basis der in Kapitel 4 vorgestellten Motivations- und Emotionstheorien lassen sich sieben mögliche Interpretationen für die Auswirkungen der Schreibberatung ableiten, die im Folgenden vorgestellt werden.

8.2 Sieben Interpretationen zu den Auswirkungen von Schreibberatung in Bezug auf Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben

Die subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung auf die im Rahmen der Interviews befragten Personen werden in den folgenden Unterkapiteln mit Hilfe der in Kapitel 4 besprochenen Konzepte zu Motivation und Emotion betrachtet. Sie werden somit in Verbindung mit dem Handlungsphasenmodell, mit Zielen, mit Selbstregulation, mit der Selbstbestimmungstheorie, mit Selbstwirksamkeit und mit (positiven) Emotionen dem Schreiben gegenüber gebracht. Aus der Beleuchtung dieser Facetten der Motivations- und Emotionstheorien folgt eine zusammenfassende Einordnung, die auf mehr subjektiv wahrgenommene Motivation beim wissenschaftlichen Schreiben durch die Schreibberatung schließen lässt. Zusätzlich sollen sowohl im Theorieteil als auch in Kapitel 8.1 bereits festgehaltene Erkenntnisse mit den weiteren Ergebnissen aus der Interviewstudie verknüpft werden.

8.2.1 Interpretation 1: Mit Schreibberatung über den Rubikon und ins Schreib-Handeln kommen

Die Aussagen der befragten Personen im Rahmen der Interviews lassen, wie in Kapitel 7.5.1 bereits beschrieben, mehrfach auf einen Stillstand des Schreib-Handelns vor der Schreibberatung schließen: So geben einige Ratsuchende vor der Schreibberatung an, nicht zu wissen, was sie tun sollen beziehungsweise was im Rahmen des Schreibprojektes zu tun ist (vgl. etwa Interview 12: Absatz 43; Interview 16: Absatz 59). Außerdem erklären die interviewten Personen, sich vor der Schreibberatung blockiert (vgl. Interview 11: Absatz 105), festgefahren (vgl. Interview 11: Absatz 65), „stecken geblieben“ (Interview 15: Absatz 129) oder wie gelähmt (vgl. Interview 8: Absatz 209) gefühlt zu haben. Angesichts einer „Riesen-Hürde“ (Interview 6: Absatz 21) ist der Schreibprozess und somit das Schreib-Handeln „gestoppt“ (Interview 17: Absatz 81). Als Intention, um in die Schreibberatung zu kommen, wird dementsprechend der Wunsch danach, diese Hürde zu überwinden beziehungsweise überhaupt beginnen zu können (vgl. Interview 6: Absatz 75) oder einen „Ansatzpunkt“ (Interview 17: Absatz 51) für das (weitere) Schreib-Handeln zu bekommen, geäußert.

Diese Ausgangslage kann mit dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen nach Heckhausen und Heckhausen (vgl. 2018: 8) in Verbindung gebracht werden, welches abbildet, wie eine Handlung zustande kommt und abgeschlossen wird (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 356). So kann die „Riesen-Hürde“, die überwunden werden muss, mit dem Rubikon gleichgesetzt werden. Dieser muss im Rahmen dieses Modells überwunden werden, um von der prädeziSIONalen Phase, in welcher über den Start der Handlung abgewogen wird, in die postdeziSIONale Phase, in welcher die Handlung geplant wird, zu gelangen. Dabei werden eine Intention für das Handeln gebildet und Ziele festgelegt (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2018: 5, 8; Achtziger/Gollwitzer 2018: 359). Auf einer allgemeinen Ebene könnte darüber hinaus jedes neue Schreibprojekt, welches eine schreibende Person beginnt, das Handlungsphasenmodell nach Heckhausen und Heckhausen (vgl. 2018: 8) abbilden¹³⁰ – vergleiche hierzu die Ausführungen einiger befragter Personen dazu, sich in jedes Schreibprojekt erst einfinden zu müssen (vgl. Kapitel 7.2.1).

Wie es scheint, ist die Schreibberatung in diesem Kontext eine Möglichkeit, den Rubikon zu überschreiten: Nach der Schreibberatung geben die Befragten größtenteils an, Ansatz-

¹³⁰ Auch Schneider und Wiesner bringen den Schreibprozess in Verbindung mit diesem Modell (vgl. 2013: 15).

beziehungsweise Startpunkte für ihr (weiteres) Schreib-Handeln zu haben (vgl. etwa Interview 8: Absatz 103, 177, 187) und nunmehr zu wissen, wie sie in ihrem Schreib-Handeln fortfahren können und was sie dafür zu tun haben (vgl. etwa Interview 16: Absatz 55; Interview 11: Absatz 65; vgl. auch Peters 2011: 62). Vor allem die enthusiastischen Aussagen von I14 und I17 können in diesem Zusammenhang als Ausdruck einer gesteigerten Motivation und Volition für das Schreib-Handeln gesehen werden – nach der Schreibberatung kann es für I14 „losgehen“ (Interview 14: Absatz 59) und I17 „kitzelt's in [seinen] Händen“ (Interview 17: Absatz 67). Die Schreibberatung scheint also (bereits in Kapitel 7.6 besprochene) Anstöße für das Schreib-Handeln zu geben, die Schwung und Richtung für dasselbe bereitstellen und das Anfangen des Schreibprojektes oder das Weitermachen daran ermöglichen beziehungsweise erleichtern. Somit kann die subjektiv wahrgenommene Motivation der ratsuchenden Personen gesteigert werden, indem durch die in der Schreibberatung wirkenden Mechanismen – wie etwa strukturierter Austausch oder konstruktiver Input (vgl. Kapitel 7.6) – Orientierung für das weitere Schreib-Handeln entsteht.

Das tatsächliche Ausführen der (Schreib-)Handlung im Rahmen der aktionalen Phase des Rubikon-Modells kann in dieser Studie zwar nicht überprüft werden, die Intentionsbildung scheint durch die Schreibberatung jedoch abgeschlossen und der Weg ins Handeln – und damit die Umsetzung von Zielen (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2018: 360) – geebnet zu sein. Dies soll im folgenden Unterkapitel und dementsprechend in einer weiteren Interpretation zu den Auswirkungen der Schreibberatung beschrieben werden.

8.2.2 Interpretation 2: Mit Schreibberatung Zielgerichtetheit, Struktur und Fokus fürs Schreib-Handeln stärken

Als eine weitere Auswirkung der Schreibberatung kann die Förderung der individuellen Zielsetzung der ratsuchenden Personen im Rahmen ihrer Schreibprojekte festgehalten werden und damit ein zentraler Aspekt jeden Schreib-Handelns nach MacArthur und Graham (vgl. 2016: 36): Das Schreibberatungsgespräch, das an sich bereits als zielgerichtet (vgl. Interview 6: Absatz 143) und strukturiert (vgl. Interview 9: Absatz 61) beschrieben wird, hat klare Ziele für das weitere Schreib-Handeln der ratsuchenden Personen zur Folge: „Helping the writer articulate goals is of enormous use because sometimes writers don't realize what they were after, exactly, until they tell someone (Ostrom 2008: 152). Dadurch, dass etwa die Gliederung (vgl. Interview 3: Absatz 91) oder die Fragestellung des Schreibprojektes (vgl. Interview 3: Absatz 6) und damit relevante Voraussetzungen für zielgerichtetes Arbeiten an wissenschaftlichen Texten (vgl. Kapitel 7.2.2) in der Schreibberatung geschärft werden, erhält

das Schreib-Handeln Richtung (vgl. Interview 3: Absatz 85; Interview 12: Absatz 43; Interview 17: Absatz 71), was als charakteristisch für Zielsetzungen gilt (vgl. Locke/Latham 2002: 706f.). Das zukünftige Schreib-Handeln kann somit auf ein Ziel ausgerichtet (vgl. Interview 4: Absatz 67; Interview 3: Absatz 91) und kleinteilige Zwischenziele können formuliert werden (vgl. Interview 6: Absatz 171), was der weiteren Handlung wiederum Energie verleiht (vgl. Locke/Latham 2002: 706f.) und die Selbstwirksamkeit fördern kann (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45f.). Nach Brandstätter und Hennecke lassen sich diese in der Schreibberatung formulierten Ziele in proximale Ziele (vgl. 2018: 332) und nach Nerdinger in Annäherungsziele (vgl. 2014: 740) einteilen. Während Ziele insgesamt, wie in Kapitel 4.3.3 bereits beschrieben, eine relevante Rolle für die Motivation einnehmen (vgl. Locke/Latham 2013: 4), wirken sich Annäherungsziele besonders positiv auf die Motivation aus (vgl. Nerdinger 2014: 740). Dadurch, dass die Gedanken der ratsuchenden Personen in Bezug auf das Schreibprojekt in der Schreibberatung eine Struktur bekommen (vgl. Interview 11: Absatz 65; Interview 12: Absatz 83), werden seine einzelnen Bestandteile zudem spezifischer (vgl. Interview 11: Absatz 111) und damit wohl auch die das Schreibprojekt betreffenden Ziele. Dies kann dazu führen, dass die ratsuchenden Personen dem eigenen Schreiben motivierter entgegenblicken (vgl. auch Kirchhoff 2016: 37) und die Selbstmotivation beim Schreiben leichter vonstattengeht (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 59; DeCheck 2012: 35).

Somit scheinen die in der Schreibberatung durch die ratsuchende Person ausgesprochenen Ziele dem Bestandteil ‚S‘ (für spezifisch) des Akronymes SMARTER (vgl. Spinath 2005: 211) zu entsprechen. Auch dem Bestandteil ‚A‘ (für anspruchsvoll) wird im Rahmen der in der Schreibberatung formulierten Ziele Rechnung getragen, indem versucht wird, der ratsuchenden Person das nötige Wissen und damit die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigt, um das Schreibprojekt angemessen bearbeiten zu können (vgl. Kapitel 3.2; vgl. Interview 1: Absatz 97). Aus den Interviewdaten lässt sich vermuten, dass sich außerdem die Bestandteile ‚T‘ (für termingebunden) sowie ‚R‘ (für rückmeldungsgebunden) vor allem dann erfüllen lassen, wenn die ratsuchende Person einen Folgetermin bei der Schreibberatung vereinbart (siehe dazu Kapitel 7.7.5). In diesen Kontext fällt auch die Aussage von I15, wenn sie meint, dass in der Schreibberatung gewissermaßen offizielle Ziele formuliert werden, die mit einer gewissen Verbindlichkeit einhergehen (vgl. Interview 15: Absatz 51).

Neben formulierten Zielen können in der Schreibberatung auch Pläne erstellt werden, die dabei helfen, diese Ziele umsetzen zu können. Dies kann als Entsprechung für den Schritt „Hatch Plans“ im Rahmen des SCHEME-Modells nach Harris und Graham (vgl. 1992: 98) gesehen

werden. Das Schreibberatungs-Gespräch bietet dabei, wie in Kapitel 3 bereits erläutert, die Möglichkeit, sowohl Feedback auf bereits geplante Schritte (vgl. Interview 4: Absatz 63) und damit Sicherheit und Bestätigung zu bekommen als auch die nächsten Arbeitsschritte gemeinsam mit der beratenden Person zu erarbeiten und festzulegen (vgl. Interview 16: Absatz 71; vgl. auch DeCheck 2012: 35). Somit kann in der Schreibberatung besprochen werden, wie eine bestimmte Richtung und damit ein bestimmtes Ziel im Rahmen des Schreibprojektes erreicht und eingehalten werden kann (vgl. Interview 13: Absatz 120). In diesem Zusammenhang kann das tatsächliche Aussprechen der nächsten Arbeitsschritte am Ende der Schreibberatung, wie es etwa I6 beschreibt (vgl. Interview 6: Absatz 101), außerdem die Selbstwirksamkeit der ratsuchenden Person steigern (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 48). Für die tatsächliche Absolvierung des Prozesses, für den die Struktur durch die Schreibberatung gegeben wird (vgl. Interview 1: Absatz 99), sind die ratsuchenden Personen selbst verantwortlich, was den Verweis auf den Bestandteil ‚E‘ (für eigeninitiativ erreichbar) von ‚SMARTER‘ (Spinath 2005: 211) erlaubt.

8.2.3 Interpretation 3: Mit Schreibberatung die Selbstregulation und die motivationale Kompetenz beim Schreiben stärken

Die Interviewdaten lassen sich zusätzlich dahingehend interpretieren, dass sich die Schreibberatung sowohl während des eigentlichen Beratungsgespräches als auch danach auf die Selbstregulation der ratsuchenden Personen beim Schreib-Handeln auswirkt und damit auf einen zentralen Faktor eines erfolgreichen Schreibprozesses (vgl. Graham/Harris 1996: 347; Zimmerman/Kitsantas 2007: 51, 53). Die Schreibberatung an sich kann demnach zunächst als selbstregulativer Akt auf der Mikroebene gesehen werden – durch die Prozesse innerhalb der Schreibberatung kann das zyklische Modell der Selbstregulation beim Schreiben (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 54) zumindest in Teilen abgebildet werden. In der Schreibberatung können damit, je nach individuellem Fall, mithilfe der Unterstützung der beratenden Person die „forethought phase“, die „performance phase“ und die „self-reflection phase“ des Modells (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 54) durchlaufen werden. Wie bereits beschrieben, können in der Schreibberatung Ziele und Pläne für das weitere Schreib-Handeln festgelegt werden (Phase 1). Dies ist auch in Verbindung zu bringen mit der ersten Phase der Selbstregulation bei Spinath, in der die Richtung für das Handeln festgelegt wird (vgl. 2005: 206). Diese Aspekte können, wie später beschrieben wird, in die Phase der „performance“ (Phase 2) und damit in das eigentliche Schreib-Handeln übernommen werden. Schließlich bietet die Schreibberatung eine Möglichkeit zur „self-reflection“ (Phase 3), indem sie auf

verschiedene Arten Feedback bereitstellt (vgl. etwa Interview 15: Absatz 155; vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit), Schreiben als Prozess sichtbar macht (vgl. Interview 6: Absatz 89; vgl. auch Grieshammer et al. 2013: 85) sowie den eigenen Schreib- beziehungsweise Arbeitsprozess reflektieren lässt (vgl. Interview 7: Absatz 105; vgl. auch Kruse/Jakobs 2003: 26; Grieshammer et al. 2013: 57) und eine strukturierte Leitung durch diesen Prozess gewährleisten kann (vgl. Interview 8: Absatz 129).

Dementsprechend kann die Schreibberatung und die darin erfolgende Unterstützung beim Schreibprozess sowohl als *externer* Monitor für den Schreibprozess nach Hayes/Flower (vgl. 1980: 19) gesehen werden als auch als Instrument, um diesen und somit eine Kontroll- und Überwachungsinstanz innerhalb des Schreibprozesses (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 26) zu stärken. Dies lässt sich insbesondere durch die subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung auf das Schreibverhalten und damit auch auf die „performance“ Phase nach Zimmerman und Kitsantas (vgl. 2007: 54), wie die befragten Personen sie antizipieren, verdeutlichen. So beschreibt I6 das Gefühl, die Schreibberatung werde ihren zukünftigen Schreibprozess leiten (vgl. Interview 6: Absatz 101), und erklärt, dass sie nach der Schreibberatung wisse, was sie machen möchte und wann sie es machen werde (Interview 6: Absatz 115). I1 hat außerdem die Erwartung, durch die Schreibberatung regelmäßiger arbeiten zu können (vgl. Interview 1: Absatz 127), und I5 erwartet als Ergebnis der Schreibberatung einen ungehinderten Schreibprozess (vgl. Interview 5: Absatz 83, 85). Die Schreibberatung kann somit dabei helfen, den Schreibprozess bewusst zu steuern (vgl. auch Peters 2011: 73) und in den ratsuchenden Personen beim Schreiben anstoßen, was Harris und Graham „Selbstinstruktion“ nennen (1992: 81).

Darüber hinaus beschreiben I9 und I12 die von ihnen geplante Überwachung des eigenen Schreibprozesses am Modell der Schreibberatung. Durch Nachahmung des von ihnen als erfolgreiche Regulation bezeichneten Verhaltens erwarten sie sich, auch ohne den tatsächlichen Besuch in der Schreibberatung, nachwirkende Hilfe für das eigene Schreib-Handeln (vgl. Interview 9: Absatz 93; Interview 12: Absatz 59; vgl. auch DeCheck 2012: 33). Dadurch, dass die beratende Person in der Schreibberatung geeignete Selbstregulationsstrategien sichtbar macht, an denen sich die ratsuchende Person orientieren kann, wird die Schreibberatung zu einem Ort, an dem „Modellverhalten“, und damit eine Förderungsmaßnahme zur Selbstregulation nach Landmann et al. (vgl. 2015: 59), wirksam wird. Dies könnte außerdem wiederum mit der *Vicarious Experience* im Rahmen der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.) verknüpft werden. Die Mechanismen, die in der

Schreibberatung, angewendet von einer erfahrenen beratenden Person, zu wirken scheinen (wie etwa Fragen stellen, Leserperspektive einnehmen), werden auch für das eigene Schreib-Handeln als wirksam empfunden und daher, eigenständig angewendet, zu einem Vorgehen, das die Selbstwirksamkeit steigert. Hier zeigt sich die Verbindung zwischen Selbstregulation und Selbstwirksamkeit, wie Bruning et al. sie in Bezug auf das Schreiben ansprechen (vgl. 2013: 28).

Weitere erwartete Auswirkungen auf die Selbstregulation beim Schreiben durch die Schreibberatung können daran festgemacht werden, wie die ratsuchenden Personen über einen vereinbarten weiteren Termin für ein Schreibberatungs-Gespräch und dessen vermutetes Einwirken auf ihr Schreib-Handeln sprechen. So spricht I15 von einem offiziellen Auftrag für ihr Schreibprojekt, der durch die Schreibberatung erfolge (vgl. Interview 15: Absatz 151), und I14 spricht von äußerer Kontrolle ihres eigenen Fortschritts, die durch einen Folgetermin bei der Schreibberatung gewährleistet werden könne (vgl. Interview 14: Absatz 105; vgl. auch Peters 2011: 64). I6 ergänzt dies um die damit für sie einhergehende selbst gesetzte Deadline (vgl. Interview 6: Absatz 135), die mit der Selbst-Instruktion im Rahmen der „performance“-Phase im Modell von Zimmerman/Kitsantas (vgl. 2007: 54) verknüpft werden kann. Dadurch, dass in der Schreibberatung auf gewisse Art und Weise überprüft werden kann, ob die eigenen Ziele für das Schreibprojekt von der ratsuchenden Person erfüllt worden sind (vgl. Interview 1: Absatz 133), kann ein Pflichtbewusstsein und eine Verbindlichkeit dem eigenen Schreibprojekt und dem darin stattfindenden Fortschritt gegenüber entstehen (vgl. Interview 1: Absatz 133; Interview 8: Absatz 183). Dementsprechend wird die Motivation für das Schreiben bis zum nächsten Beratungstermin aufrechterhalten (vgl. Interview 2: Absatz 123). Diese Auswirkungen von Schreibberatungs-Gesprächen lassen sich wiederum mit einer Monitor-Rolle der Schreibberatung im Rahmen des Schreibprozesses in Verbindung bringen.

Abgesehen davon, dass der Besuch in der Schreibberatung und damit das Aufsuchen von Hilfsangeboten schon als Zeichen von motivationaler Kompetenz gesehen werden kann (vgl. Skinner et al. 2014: 335), lässt sich aufgrund dieser Beschreibungen zusätzlich eine Auswirkung auf die motivationale Kompetenz der ratsuchenden Personen erwarten, was mit der Auffassung von Spinath übereinstimmt, dass motivationale Kompetenz erlernt und somit auch gestärkt werden kann (vgl. 2005: 205). Diesbezüglich drückt I1 etwa die Vermutung aus, nach der Schreibberatung weniger schnell Frustration beim Schreiben zu erleben (vgl. Interview 1: Absatz 127), und einige andere Befragte äußern sich dahingehend, dass sie erwarten, nach der Schreibberatung Probleme effektiver lösen beziehungsweise ihnen vorbeugen zu können

(vgl. Interview 5: Absatz 83; Interview 9: Absatz 85; Interview 14: Absatz 81). Außerdem wird nach der erfolgten Schreibberatung von den Ratsuchenden darauf hingewiesen, dass die Schreibberatung weiterhin als unterstützende Institution gesehen wird, die beim Schreiben jederzeit kontaktiert werden kann, wodurch etwaige Probleme auch mit Hilfe von außen bewältigt werden können (vgl. Interview 6: Absatz 135; Interview 12: Absatz 61, 75). Dies kann so interpretiert werden, dass die Motivation beim Schreib-Handeln durch auftretende Probleme und daraus eventuell folgendes Stagnieren keine Einbußen erfahren muss und die Selbstregulation kompetente Unterstützung von außen erhalten kann.

8.2.4 Interpretation 4: Mit Schreibberatung im Sinne der Selbstbestimmungstheorie schreiben können und soziale Einbindung, Autonomie und Kompetenz stärken

Eine weitere Interpretation, auf welche direkt aus den Aussagen der befragten Personen geschlossen werden kann, lautet, dass die drei im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (vgl. 1993) wirkenden Bedürfnisse durch die Schreibberatung beeinflusst werden können (vgl. auch Kirchhoff 2016). Auch wenn in vielen Fällen keine langwierige Prozessbegleitung stattfindet, können die Ideen der Selbstbestimmungstheorie bis zu einem gewissen Grad auf das Feld der Schreibberatung übertragen werden. Im Folgenden werden Interpretationen bezüglich der Einflüsse der Schreibberatung auf die soziale Eingebundenheit, die Autonomie und das Kompetenzerleben beim wissenschaftlichen Schreiben vorgenommen.

In der Schreibberatung soziale Eingebundenheit ermöglichen

Mehrfach wird von den befragten Personen der Wunsch nach Austausch als Beweggrund, um in die Schreibberatung zu kommen, genannt (vgl. etwa Interview 8: Absatz 111). Die Schreibberatung kann somit, vor allem in einer Pandemie-Situation, in welcher der herkömmliche an der Universität stattfindende Austausch und auch sonstiger direkter Austausch, der sich generell als hilfreich und motivierend beim Schreiben erweist (vgl. Kapitel 7.2.6; vgl. Berning 2001: 291-295; Kruse 2006b: 169), verringert ist, Unterstützung bringen (vgl. Interview 8: Absatz 111, vgl. auch Winde et al. 2020: 5). Dies geschieht zunächst durch ein Gespräch über das eigene Schreibprojekt im Speziellen oder auch das wissenschaftliche Schreiben im Allgemeinen. In diesem Gespräch, das in einer offenen und sicheren Atmosphäre stattfindet (vgl. etwa Interview 1: Absatz 77; vgl. auch Harris 1995a: 28; Peters/Girgensohn 2012: 7; Kirchhoff 2016: 35), wird den ratsuchenden Personen mit Empathie begegnet und zugehört, und es wird versucht, ihre Anliegen und Probleme nachzuvollziehen (vgl. Interview

7: Absatz 79; Interview 12: Absatz 67; Interview 16: Absatz 71; vgl. Peters 2011: 59, 74; Hawkins 2008: 3; Thompson 2009: 428; Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 43): Das Gespräch in der Schreibberatung zeichnet sich darüber hinaus durch seine Flexibilität den individuellen Anliegen und Bedürfnissen der ratsuchenden Person gegenüber aus, denen sich das Gespräch anpasst und aus denen es sich entwickelt (vgl. etwa Interview 17: Absatz 84; vgl. auch Harris 1995a: 27, 29; Peters 2011: 49f.; Peters/Girgensohn 2012: 6).

Dabei lässt sich in der Schreibberatung mehrheitlich *Exploratory Talk* nach Barnes (vgl. Harris 1995a: 31) feststellen: Diese Art zu sprechen ermöglicht lautes Denken über das Schreibprojekt, das sich frei, ohne Vorurteile und mithilfe der Unterstützung einer beratenden Person entfalten kann (vgl. Barnes 1990: 50; Harris 1995a: 31), die dabei keine Kontrolle ausübt (vgl. Onore 1990: 69; Harris 1995a: 32), sondern lediglich durch die Gedanken der ratsuchenden Person leitet (vgl. etwa Interview 8: Absatz 159). Das Gegenstück, der *Presentational Talk*, kann das freie Denken, in Erwartung an eine wie auch immer geartete Evaluation hingegen eher einschränken (vgl. Barnes 1990: 50). Das Gespräch mit der Betreuungsperson kann dementsprechend zu einer Performance werden (vgl. Interview 7: Absatz 81), bei der die betreuten Personen das Gefühl haben, dass ihre noch unfertigen Texte einer endgültigen Bewertung unterzogen werden (vgl. Peters 2011: 59), während die Schreibberatung zum Ort kollaborativen Lernens nach Bruffee (vgl. 1973) werden kann (vgl. Harris 1995a: 32; Peters 2011: 60), in dem die Möglichkeit besteht, offen über Schwierigkeiten beim Schreiben zu sprechen (vgl. Peters 2011: 60; Peters/Girgensohn 2012: 5) und in dem durch das offene Gespräch mit einer neutralen Person mehr soziale Eingebundenheit möglich wird.

Diesbezüglich können auch weitere der Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit förderliche Mechanismen, wie die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen (vgl. Jones 2009: 280), allgemeine Wertschätzung und Wohlwollen der Person gegenüber (vgl. Jones 2009: 279) sowie die Wertschätzung von (positiven sowie negativen) Emotionen (vgl. Kusurkar et al. 2011: 980) und das Entgegenbringen von Interesse (vgl. Reitzer 2014: 24) in der Schreibberatung wirken (vgl. Interview 14: Absatz 43; vgl. auch DeCheck 2012). Ferner kann mit der Schreibberatung dem kommunikativen Dilemma nach Pohl (vgl. 2007: 531ff.) entgegengewirkt werden: Die ratsuchenden Personen sprechen in der Schreibberatung über das Schreiben und ihre Texte mit einem Peer oder einer Person, die durch ihre Erfahrungen oder ihre eigenen über das Studium hinausgehenden Schreibtätigkeiten als gleichrangig verstanden werden kann. Dadurch kommen sie in ein gleichberechtigtes Gespräch über ihr Schreiben und ihre Texte (vgl. Interview 1: Absatz 115; vgl. auch Peters 2011: 59f.; Peters/Girgensohn 2012:

6) mit einer lesenden Person, die sie beim Schreibprozess begleitet (vgl. auch Ruhmann/Kruse 2014: 26) und deren Rückmeldung sie, wie I10 und I14 hervorheben (vgl. Interview 10: Absatz 95; Interview 14: Absatz 57, 69), vertrauen können. Dadurch haben sie das Gefühl, nicht mehr nur für sich alleine zu schreiben, sondern auch für eine Art kleines ‚Publikum‘, mit dem sie in Austausch treten und von dem sie Feedback für ihre Gedanken und Texte erhalten können (vgl. Interview 4: Absatz 49; Interview 7: Absatz 129; vgl. auch Ruhmann/Kruse 2014: 26). Das in der Schreibberatung dabei ausgeübte konstruktive Feedback (vgl. Interview 2: Absatz 99; Interview 7: Absatz 79; Interview 11: Absatz 93) und das von der beratenden Person entgegengebrachte Interesse (vgl. Interview 14: Absatz 43; vgl. auch DeCheck 2012) können effektive Quellen für das Gefühl sozialer Eingebundenheit sein (vgl. Reitzer 2014: 24, 25, 29).

Mithilfe des Dialogs zwischen ratsuchender und beratender Person kann ein Perspektivenwechsel erfolgen (vgl. Interview 9: Absatz 91; vgl. auch Korin 2016: 151), in welchem das Schreiben nicht nur sowohl in seiner individuellen als auch in seiner sozialen Dimension wahrgenommen wird (vgl. de Glopper et al. 2014: 15), sondern gleichzeitig auch die *Audience Awareness* nach Bartholomae (vgl. 1985: 139) gefördert wird: Die beratende Person nimmt die Rolle einer interessierten Leserin/eines interessierten Lesers ein (vgl. Bräuer 2014: 278), der/die unvoreingenommen Rückmeldung auf den Text gibt und der/dem die ratsuchende Person Fragen stellen kann – auch bereits in einer Phase des Schreibprozesses, die das Schreiben noch nicht explizit einschließt. Die schreibende Person wird angeregt, den Text aus Perspektive des Lesers/der Leserin wahrzunehmen und seine Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu reflektieren (vgl. etwa Interview 7: Absatz 129; vgl. auch Grieshammer 2018: 233; Harris 1986: 13). Somit kommt sie in den Dialog mit einem *realen* Leser/einer *realen* Leserin, wovon sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt profitieren kann (vgl. Sennewald 2021: 14; Grieshammer 2018: 233). Berning meint hierzu, wenn auch nicht direkt im Kontext der Schreibberatung: „Es ist das gemeinsame Teilen dieser authentischen Schreiber-Leser-Hörer-Atmosphäre, die die Lernenden die Arbeit am Text – vielleicht unter veränderten Perspektiven – danach wieder aufnehmen lässt“ (Berning 2001: 311) und Brooks merkt an: „The primary value of the writing center tutor to the student is as a living human body who is willing to sit patiently and help the student spend time with her paper“ (2010: 129).

Der gemeinsame Problemlöseprozess, der in der Schreibberatung vonstattengeht (vgl. Interview 3: Absatz 111), wird dabei zu einem Raum, in dem die zerdehnte Sprechsituation beim Schreiben nach Ehlich (vgl. 1981: 39) aufgehoben werden kann (vgl. Grieshammer 2018: 11) und die ratsuchenden Personen sich als tatsächlicher Teil einer wissenschaftlichen

Gemeinschaft fühlen können (vgl. Grieshammer 2018: 235), in der sie und ihre Ideen im Gespräch mit einem Leser/einer Leserin ernstgenommen und respektiert werden (vgl. auch Peters 2011: 74). Auf diese Weise wird das Schreibberatungsgespräch ein „Gegenpol“ (Grieshammer 2018: 235) zum Gespräch mit der Betreuungsperson, in dem Lehrende sich und ihr Wissen profilieren (vgl. Interview 16: Absatz 67), während Studierende „hauptsächlich ihre Unsicherheiten in Bezug auf wissenschaftliches Wissen präsentieren“ (Grieshammer 2018: 235; sie bezieht sich hierbei auf Meer 2000: 64). Die beratende Person nimmt in der Schreibberatung außerdem eine vermittelnde Rolle ein – sie wird zur „middle person“ (Harris 1995a: 27) zwischen der Institution Universität und der sie vertretenden das Schreibprojekt betreuenden Person einerseits und der studierenden Person andererseits:

„Because the tutor sits below the teacher on the academic ladder, the tutor can work effectively with students in ways that teachers can not. Tutors don't need to take attendance, make assignments, set deadlines, deliver negative comments, give tests, or issue grades. Students readily view a tutor as someone to help them surmount the hurdles others have set up for them, and as a result students respond differently to tutors than to teachers [...].“ (Harris 1995a: 28)

Die Schreibberatung wird somit als außenstehende Instanz (vgl. Interview 2: Absatz 145) zu einem Raum, in dem „Talking in the Middle“ (ein Teil des Titels von Harris 1995a) praktiziert werden kann. Sie wird zu einem Raum, in dem ratsuchende Personen, die als Studierende im akademischen Umfeld nach Cronin als „traveller[s] in a strange land“ (1984: 65) gesehen werden können, eine Art *Travel-Guide* in Form der beratenden Person erhalten. Als Vermittler*in zwischen zwei Welten (vgl. auch Kirchhoff 2016: 35) kann die beratende Person zum Bindeglied werden, das soziale Eingebundenheit in den wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht (vgl. Harris 1995a) und diesen mithilfe der Ermunterung zu *Exploratory Talk* (vgl. Barnes 1990: 50) im Rahmen der Schreibberatungssitzung auf ungezwungene Weise erkundbar macht. Die Schreibberatung kann dementsprechend leisten, was Kruse (vgl. 2003: 104) als ein Ideal für Schreibende ansieht: Studierende könnten sich durch die Schreibberatung als Mitglieder einer Gemeinschaft fühlen, aus der sie Motivation für das Schreiben schöpfen.

Diese Überlegungen werden gestützt durch die Aussagen einiger interviewter Personen darüber, dass sie sich nach der Schreibberatung weniger allein beim Schreiben fühlen (vgl. etwa Interview 3: Absatz 31; vgl. auch Peters 2011: 61; Peters/Girgensohn 2012: 4). Die Schreibberatung bleibt außerdem in manchen Fällen Ansprechpartner für das weitere Schreib-Handeln und gegebenenfalls auftretende Probleme (vgl. Interview 3: Absatz 87; Interview 4: Absatz 7; Interview 12: Absatz 61; vgl. auch Peters 2011: 64; Peters/Girgensohn 2012: 6) – die

Ratsuchenden erkennen dementsprechend die Relevanz von Austausch im Rahmen des Schreibprozesses (vgl. Peters/Girgensohn 2012: 6).

Auch wenn die Schreibberatung einen Fokus auf *gemeinsame* Problembearbeitung legt (vgl. Interview 3: Absatz 111) und die soziale Eingebundenheit stärken kann, kann sie gleichzeitig als Umgebung gesehen werden, die die wahrgenommene Autonomie der ratsuchenden Personen fördern kann, wie im Folgenden beschrieben werden soll.

In der Schreibberatung Autonomie stärken

Neben der sozialen Eingebundenheit kann die Autonomie der ratsuchenden Personen als Größe gesehen werden, die in der Schreibberatung gestärkt werden kann (vgl. Girgensohn 2014: 382; Kirchhoff 2016: 36). Als Autonomie kann dabei auch verstanden werden, wenn Harris¹³¹ von „encouraging independence in collaborative talk“ im Kontext der Schreibberatung spricht (Harris 1995a: 30). Ebenso wird in der Literatur zur Schreibberatung, welche theoretische Grundlagen klärt sowie praktische Empfehlungen gibt, die Notwendigkeit hervorgehoben, die Autonomie der ratsuchenden Personen über ihr Schreib-Handeln zu bewahren (vgl. Girgensohn 2014: 378; Grieshammer et al. 2013: 98) und deren Entscheidungen weitestgehend nicht aktiv zu beeinflussen (vgl. Interview 6: Absatz 145; Mertlitsch/Doleschal 2010: 221). Wie diese Maßstäbe in der Praxis der Schreibberatung umgesetzt werden können, soll hier anhand der Beschreibungen der interviewten Personen veranschaulicht werden.

Als eine Quelle für Autonomie in der Schreibberatung kann das sokratische Gespräch selbst gesehen werden, wie Jones und Gose für allgemeine Gespräche in diesem Stil bemerken (vgl. 2009: 274). Die Schreibberatung als Gespräch, das durch die Gedanken der ratsuchenden Person leitet (vgl. etwa Interview 8: Absatz 159; vgl. auch Thompson 2009: 419 im Rahmen des *Cognitive Scaffolding*), kann zum Selbst-Denken und Mitdenken (vgl. Interview 5: Absatz 75) animieren und dazu, während der Schreibberatung eine eigenständige (vgl. Interview 5: Absatz 77; vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 33) und aktive (vgl. Interview 2: Absatz 95; vgl. Girgensohn/Peters 2012: 3) Rolle einzunehmen. Nach Reeve und Jang ist dadurch ein Faktor autonomie-fördernder Umfeldes gegeben (vgl. 2006: 11), was weiters dadurch ergänzt wird, dass die ratsuchenden Personen durch Anstöße der beratenden Personen selbst ins

¹³¹ Harris bezieht sich dabei auf von ihr gesammelte schriftliche Evaluationen von Schreibberatungssitzungen durch ratsuchende Personen, die sie auch unter dem Aspekt der Autonomie zusammenfasst und die sie als Ausgangspunkt für ihre Reflexionen über mögliche Auswirkungen der Schreibberatung verwendet (vgl. 1995a).

Erzählen gebracht werden (vgl. Interview 15: Absatz 179; Interview 13: Absatz 64; vgl. auch Reeve/Jang 2006: 211) und ihnen dabei außerdem aktiv zugehört (vgl. Interview 16: Absatz 71; vgl. auch Grieshammer et al. 2013: 98; Reeve/Jang 2006: 211) sowie Empathie gezeigt wird (vgl. Interview 10: Absatz 75; vgl. auch Reeve/Jang 2006: 211). Während des Gesprächs ist die beratende Person darum bemüht, die Gedanken der ratsuchenden Person aufzugreifen (vgl. Interview 14: Absatz 67) und sich nach diesen zu richten; daraus kann eine Atmosphäre entstehen, welche die ratsuchende Person aktiv mitgestalten (vgl. Interview 9: Absatz 65) und in der sie dementsprechend Autonomie erleben kann (vgl. Reeve/Jang 2006: 211; Girgensohn 2014: 382). Die Schreibberatung bietet dabei einen geschützten Rahmen, in dem ratsuchenden Personen unter Anleitung der beratenden Person – im Sinne des *Cognitive Scaffolding* nach Thompson (vgl. 2009; vgl. auch Mackiewicz/Kramer Thompson 2015; Kapitel 3.4 dieser Arbeit) – die Entwicklung eigener Ideen und Lösungsansätze ermöglicht wird: „They are responsible for their own choices, but they have the help they need to make these choices wisely. The writing center plants ‘development seeds’ and provides a fertile ground to watch these seeds grow professionally” (Wallace/Wallace 2006: 49). In der Schreibberatung können ratsuchende Personen dementsprechend, wie Harris es ausdrückt, erfahren „that they don't have to listen passively and accept what is ‘told’ to them by an authoritative speaker“ (1995a: 28) – anders als es gegebenenfalls im Gespräch mit einer betreuenden Person sein könnte (siehe Kapitel 8.1.4; vgl. auch Peters 2011: 59). Auf diese Art und Weise kann auch ein Schreib-Handeln nach eigenen Standards und Vorstellungen möglich werden (vgl. Interview 6: Absatz 95; Interview 12: Absatz 51; vgl. auch Reeve/Jang 2006: 217).

Die Anstöße durch die beratende Person entstehen zum großen Teil aus Fragen, welche diese der ratsuchenden Person stellt (vgl. auch Harris 1995a: 35; Harris 1986: 11): So können etwa Probleme selbstständig erkannt (vgl. Interview 1: Absatz 118) sowie eigene Lösungen für diese Probleme gefunden werden (vgl. Interview 9: Absatz 65; Interview 6: Absatz 165; vgl. auch Peters 2011: 55; Peters/Girgensohn 2012: 5; Kirchhoff 2016: 36). Der Fokus liegt dabei darauf, die eigene Arbeit und den dazugehörigen Arbeitsprozess reflektieren zu können (vgl. Interview 7: Absatz 105; vgl. auch Peters 2011: 51) und in diesem Rahmen zu *eigenständigen* (vgl. Interview 9: Absatz 57; Interview 10: Absatz 83; Interview 14: Absatz 99) und damit *autonomen* Erkenntnissen gelangen zu können. In der Schreibberatung werden somit die „richtigen Fragen“ gestellt, „um sich selber die richtigen Fragen und Gedanken zu machen“ (Interview 6: Absatz 165). Die beratende Person übernimmt zwar die Leitung des Gesprächs, schränkt die ratsuchende Person in diesem Zusammenhang allerdings nicht ein und handelt

dementsprechend nach einer Empfehlung für die Förderung von Autonomie nach Kusurkar et al. (vgl. 2011: 979). Eine wichtige Rolle können dabei Anstöße der beratenden Person für das Denken der ratsuchenden Person einnehmen, wie zum Beispiel I12 es beschreibt (vgl. Interview 12: Absatz 43) und wie Reeve und Jang es für die Autonomieförderung empfehlen (vgl. 2006: 211).

Ein weiterer Aspekt, der die Autonomie ratsuchender Personen für das Schreib-Handeln im Rahmen der Schreibberatung fördern kann, ist der Umgang mit Fragen, die der beratenden Person von der ratsuchenden Person gestellt werden. Zunächst kann dadurch, dass diesen mit entsprechender Wertschätzung begegnet wird (vgl. Interview 7: Absatz 117), laut Reeve und Jang die Autonomie gestärkt werden (vgl. 2006: 211). Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die eigenen Gedanken der ratsuchenden Person von der beratenden Person als angemessen und gerechtfertigt zurückgespiegelt werden und somit die Autonomie des eigenen Denkens und ihre Berechtigung anerkannt werden. Zusätzlich können Gegenfragen durch die beratende Person bewirken, dass die ratsuchende Person merkt, dass sie die Antwort auf ihre ursprüngliche Frage bereits selbst weiß (vgl. Interview 10: Absatz 83), oder sie könnte die Antwort im weiteren Verlauf des Gesprächs selbst finden beziehungsweise ergründen (vgl. Interview 9: Absatz 65). Daraus könnten sich zusätzlich Selbstwirksamkeitsempfinden sowie Kompetenzerleben in der ratsuchenden Person ergeben, da sie erkennt, dass sie die Schreib-Situation und die gegebenenfalls dazugehörige Schwierigkeit auch aus sich selbst heraus mit ihren eigenen Fähigkeiten und ihrem eigenen Wissen bewältigen kann. Anzumerken ist hierbei allerdings, dass dieser Effekt womöglich von der jeweiligen ratsuchenden Person und ihren individuellen Bedürfnissen nach Autonomie abhängt: So zeigt I13 sich zunächst etwa überfordert dadurch, dass sie in der Schreibberatung selbst eine Antwort auf ihre Fragen finden soll (vgl. Interview 13: Absatz 73), während I10 es sehr begrüßt (vgl. Interviews 10: Absatz 77).

Zusätzlich kann auch dadurch, dass in der Schreibberatung die Verantwortung für das jeweilige Schreibprojekt bei der ratsuchenden Person bleibt (vgl. Grieshammer/Peters 2014: 441; Grieshammer 2018: 233), die Autonomie gestärkt werden: In der Schreibberatung kann ein Rahmen geschaffen werden, in dem die ratsuchende Person selbst Entscheidungen für sich und ihr Schreibprojekt treffen kann (vgl. Interview 6: Absatz 95, 145; Interview 12: Absatz 51; vgl. auch Peters 2011: 62; Mertlitsch/Doleschal 2010: 221), die ihren Vorstellungen entsprechen (vgl. Interview 10: Absatz 55) und mit denen sie sich am Ende wohlfühlen kann (vgl. Interview 3: Absatz 57). Daraus kann sich für die ratsuchende Person die Schlussfolgerung ergeben, dass

ihr die beratende Person Vertrauen entgegenbringt (vgl. Interview 5: Absatz 59). In weiterer Folge kann daraus wiederum Autonomieempfinden entstehen und die Verantwortung gegenüber dem eigenen Schreibprojekt gefestigt werden.

Eine weitere Rolle für ein möglicherweise gestärktes Autonomieempfinden durch die Schreibberatung kann das in ihrem Rahmen gegebene Feedback einnehmen. Dies bezieht sich nicht nur auf lobende Worte (vgl. Interview 5: Absatz 59), die Reeve und Jang als weitere autonomiefördernde Maßnahme nennen (vgl. 2006: 211). Vielmehr kann es als Stärkung der Autonomie gesehen werden, wenn das in der Schreibberatung gegebene Feedback darüber hinaus von den ratsuchenden Personen explizit als Anregung für den eigenen Text (vgl. Interview 7: Absatz 69) und nicht etwa als einzig wahre Lösung gesehen werden soll (vgl. Interview 10: Absatz 55). Die ratsuchende Person behält dementsprechend die Entscheidungsfreiheit über ihr Schreibprojekt (vgl. Interview 16: Absatz 43; vgl. auch Mertlitsch/Doleschal 2010: 221) und kann weiterhin autonom handeln. Zusätzlich kann das erfolgte Feedback auch für zukünftiges Schreib-Handeln angewendet werden (vgl. Interview 10: Absatz 91; vgl. etwa auch Brooks 2010: 129) und die neuen Erkenntnisse können zu autonomem Schreib-Handeln (vgl. Korin 2016: 151) führen, das gleichzeitig von Kompetenz geprägt ist. Im nächsten Schritt soll darauf näher eingegangen und die Stärkung der Kompetenz für das Schreiben durch die Schreibberatung behandelt werden.

In der Schreibberatung Kompetenz fürs Schreiben stärken

Die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie geforderte Erfüllung des Bedürfnisses nach Kompetenz kann auch auf die Schreibkompetenz bezogen werden, welche durch die Schreibberatung gestärkt werden kann (vgl. auch Peters 2011: 66, 73; Peters 2016: 187f.; Grieshammer 2018: 231). Im Folgenden sollen die Aussagen der interviewten Personen dementsprechend diskutiert und Parallelen zur Theorie in Bezug auf die Schreibkompetenz hergestellt werden. An dieser Stelle ist, wie es auch Sennewald macht (vgl. 2021: 181), wichtig zu bemerken, dass im Folgenden nicht die objektive beziehungsweise tatsächliche Schreibkompetenz der befragten Personen abgebildet werden kann, sondern dass sich die folgenden Interpretationen aus subjektiven Selbsteinschätzungen der befragten Personen ergeben.

Als Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen lassen sich die Aussagen von I4 und I6 verwenden, die dahingehend interpretiert werden können, dass die schreibenden Personen ein gewisses Wissen über die Art und Weise, wie Schreibhandlungen funktionieren, und somit ein

gewisses Kompetenzzempfinden benötigen, um mit ihren Schreibprojekten beginnen zu können (vgl. Interview 4: Absatz 7; Interview 6: Absatz 5). Dies kann verbunden werden mit den Beweggründen einiger anderer ratsuchender Personen, die ihren Aussagen zufolge in die Schreibberatung kommen wollten, um sich auf ihr Schreibprojekt vorzubereiten (vgl. Interview 11: Absatz 75), die eigenen Kenntnisse über das wissenschaftliche Schreiben zu vertiefen (vgl. Interview 1: Absatz 91, 125) oder um explizit die eigene Schreibkompetenz zu verbessern (vgl. Interview 10: Absatz 43, 79).

Was die Schreibberatung schlussendlich laut den Beschreibungen der befragten Personen zufolge leistet, kann als deckungsgleich mit diesen Anliegen gesehen werden. Schreibberatung kann demnach Unterstützung für den Inhalt eines Schreibprojekts – in Form des Erfragens relevanter Punkte durch die beratende Person (vgl. Interview 15: Absatz 179; Interview 2: Absatz 81, 95; vgl. auch Peters 2011: 51) – die Struktur (vgl. Interview 8: Absatz 271), den dafür verwendeten Schreibstil (vgl. Interview 10: Absatz 105) sowie das Setzen von Zielen und das Festlegen von Plänen im Rahmen des Schreibprojekts (vgl. etwa Interview 6: Absatz 115; vgl. auch DeCheck 2012: 33) bieten. Damit werden in der Schreibberatung die Teilkompetenzen der Schreibkompetenz nach Fix (vgl. 2006: 26) gestärkt. Zusätzlich erfahren die ratsuchenden Personen durch die Schreibberatung Wissen über das wissenschaftliche Schreiben und fühlen sich seinen Anforderungen gegenüber besser gewappnet (vgl. etwa Interview 4: Absatz 7, 89). Dieses Wissen lässt sich dem prozeduralen Wissen nach Sturm und Weder (vgl. 2016: 79) zuordnen, welches die ratsuchenden Personen umschreiben als Werkzeuge (vgl. Interview 1: Absatz 97), Tipps und Hinweise (vgl. Interview 7: Absatz 97; Interview 1: Absatz 75; vgl. auch Peters 2011: 52), Anleitungen (vgl. Interview 15: Absatz 129), Hintergrundwissen (vgl. Interview 9: Absatz 105; vgl. auch Peters 2011: 63) sowie als Strategien (vgl. Interview 5: Absatz 57; vgl. auch Peters 2016: 187f.), die sich sowohl für in der Schreibberatung besprochenen Text als auch für selbst zu überarbeitenden Text (vgl. Interview 5: Absatz 57) oder für zukünftig zu schreibenden Text eigenständig anwenden lassen (vgl. Interview 5: Absatz 83; Interview 7: Absatz 103; vgl. auch Peters 2011: 65). Die Schreibberatung stellt somit einen geschützten Raum dar, in dem praktisches Wissen für das Schreib-Handeln weitergegeben und erprobt werden (vgl. Harris 1995a: 32) und somit „Handlungswissen“ (Mertlitsch/Doleschal 2010: 223f.) entstehen und Handlungsbefähigung für das aktuelle und das zukünftige wissenschaftliche Schreiben vonstattengehen kann (vgl. auch Peters 2011: 61; Peters/Girgensohn 2012: 6; Grieshammer/Peters 2014: 440; Mertlitsch/Struger 2007: 198):

„Tutors can help students learn *how* to proofread, *how* to let go and brainstorm, *how* to capture a flood of ideas in the planning stage, *how* to take all those scraps of paper and note cards and organize them, *how* to insert revisions into a text, *how* to draw back and figure out if the organizational structure is appropriate, or *how* to check on paragraph development.“ (Harris 1995a: 33)

Eine weitere relevante Rolle für die Förderung von Schreibkompetenz im Rahmen der Schreibberatung kann wiederum das darin gegebene Feedback spielen, indem es Wissen über die Anforderungen an einen wissenschaftlichen Text transportieren kann (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 28) und dementsprechend förderlich für den Lernerfolg (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 323) und somit auch für den Kompetenzerwerb ist. Dadurch, dass das Feedback in der Schreibberatung konstruktiv formuliert wird (vgl. etwa Interview 2: Absatz 99, vgl. auch Ruhmann/Kruse 2014: 27f.) sowie auf empathische und wertschätzende Art und Weise die Stärken und Schwächen der schreibenden Person in Bezug auf das Schreibprojekt vermittelt (vgl. Interview 5: Absatz 59; vgl. Grieshammer et al. 2013: 224; Mertlitsch/Doleschal 2010: 223), kann ein Raum geschaffen werden, in dem die eigene Schreibkompetenz selbstbewusst auf- und ausgebaut werden kann. Dadurch, dass dieses Feedback mündlich erfolgt, kann dieser Effekt noch verstärkt werden (vgl. Jones 2009: 277; Schiefele/Schaffner 2015: 169; Kusrkar et al. 2011: 980). Zudem können sich die in der Schreibberatung erlebbaren Erfolge in Bezug auf das Schreibprojekt (vgl. etwa Interview 12: Absatz 61; Interview 10: Absatz 101; vgl. auch Peters 2011: 72) positiv auf das eigene Kompetenzerleben auswirken (vgl. Jones 2009: 276).

Durch das Miteinbeziehen jener Außenperspektive, die in der Literatur als förderlich für den Schreibprozess empfunden wird (vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 28; vgl. auch Merz-Grötsch 2000: 222; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 58; Wampfler 2020: 55), werden das eigene Schreiben und der dazugehörige Schreibprozess aus einer außenstehenden Leserperspektive heraus betrachtet, evaluiert (vgl. Interview 4: Absatz 45; Interview 5: Absatz 91; vgl. auch Bräuer 2014: 278; Ryan/Zimmerelli 2010: 21) und reflektiert (vgl. Interview 16: Absatz 37; vgl. auch Ryan/Zimmerelli 2010: 21) – wohl nicht zuletzt mithilfe des *Cognitive Scaffolding* nach Thompson (vgl. 2009; vgl. auch Mackiewicz/Kramer Thompson 2015). Die Schreibberatung stellt somit nach Baurmann (vgl. 2003: 49) ein geeignetes Umfeld dar, um das eigene Schreiben durch Reflexion weiterzuentwickeln (vgl. Grieshammer 2018: 235). In der Schreibberatung wird außerdem ein Bewusstsein für den Schreibprozess hergestellt (vgl. Interview 8: Absatz 205; vgl. auch Peters 2011: 63, 66; Peters/Girgensohn 2012: 6), indem ein „prozessorientierte[s] Verständnis von Textarbeit“ (Wampfler 2020: 56) angestrebt wird. Dieses Bewusstsein kann

mit Baurmanns Konzept des Schreibbewusstseins verknüpft werden (vgl. 2006 und 2011: 17), da der gesamte Schreibprozess bewusst reflektiert und gesteuert werden kann.

Die oben erwähnte Reflexion des Schreibprozesses kann die Schreibkompetenz stärken (vgl. Berning 2011: 16; Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 15). Mit Sennewald lässt sich in diesem Zusammenhang etwa darauf schließen, „dass die Reflexion über das eigene Schreib-Handeln zu einer hohen metakognitiven Bewusstheit führt“ (2021: 112) – die Reflexion über das Schreiben und Texte erschafft im Allgemeinen eine „Metaperspektive“ (vgl. Sennewald 2021: 143). Grieshammer bezeichnet dies speziell in Bezug auf die Schreibberatung als „Metakommunikation“ (2018: 11). Sennewald beschreibt des Weiteren Einflüsse reflektiver Tätigkeiten (schriftlich und mündlich) sowohl auf das Adressatenbewusstsein (vgl. Sennewald 2021: 145ff.) als auch auf Schreibstrategien (vgl. Sennewald 2021: 161ff.). Im Rahmen der Schreibberatung erfolgt Reflexion über den Schreibprozess im Austausch mit einer beratenden Person (vgl. Interview 3: Absatz 83), welcher die Schreibkompetenz zusätzlich fördern kann (vgl. Berning et al. 2011: 2). Aufgrund der Tatsache, dass die beratenden Personen von den ratsuchenden Personen als kompetent in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben wahrgenommen werden (vgl. Interview 1: Absatz 85, 89, 117; Interview 4: Absatz 15; vgl. auch Peters 2011: 52; Thompson et al. 2009: 95), fungieren sie als geeignete Ansprechpartner*innen für einen solchen Austausch. Ein autonomer und selbstständiger Erkenntnisgewinn durch die ratsuchenden Personen (vgl. etwa Interview 5: Absatz 75; vgl. auch Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 33) und das Einholen individuell benötigter und gewünschter Informationen durch Fragen (vgl. Interview 2: Absatz 145; Interview 10: Absatz 61; vgl. auch Thompson et al. 2009: 95), wie es in der Schreibberatung ermöglicht wird, kann des Weiteren zu einer Steigerung des subjektiven Kompetenzzempfindens der ratsuchenden Personen beitragen.

Dieses Kompetenzzempfinden kann sich sowohl auf das Schreib-Handeln und Schreib-Erleben im Sinne des Schreibprozesses beziehen (vgl. Interview 5: Absatz 83, 85) – indem ratsuchenden Personen in der Schreibberatung bewusst wird, dass Schreiben ein Prozess ist (vgl. auch Robinson 2009: 71) – als auch auf das Ergebnis dieses Schreibprozesses in Form des Schreibproduktes, der fertigen Arbeit (vgl. Interview 1: Absatz 125). Das Kompetenzzempfinden kann sich außerdem nicht nur auf das aktuelle Schreibprojekt beziehen, wie I1 es beschreibt (vgl. Interview 1: Absatz 125), sondern auch, wie bereits erwähnt, auf die Bewältigung zukünftiger Schreibprojekte angewendet werden (vgl. Interview 5: Absatz 83; Interview 7: Absatz 103). Eine solche Erkenntnis äußert auch Peters, wenn sie schreibt,

„dass sich die studentische Schreibberatung positiv auf die Schreibkompetenz der Studierenden auswirkt, indem sie einen unmittelbaren Effekt auf die Vorgehensweise beim aktuellen Schreibprojekt und einen langfristigen auf die bewusste Steuerung jeden [sic] Schreibprozesses hat [...]“.“ (Peters 2011: 73)

Die Schreibberatung scheint somit, wie weiter oben bereits angesprochen wurde, eine Möglichkeit dafür zu bieten, „das eigene Schreiben aus einer Metaperspektive so zu bedenken, dass man verschiedene und sich ändernde Schreibaufgaben angehen kann“ (Scharlau et al. 2021: 134), wie Scharlau et al. es als notwendig für die Schreibkompetenz erachten. Daraus kann auf die Stärkung von konditionalem Wissen im Rahmen der Schreibkompetenz nach Sturm und Weder (vgl. 2016: 79f.) geschlossen werden, indem Strategien für das Schreiben evaluiert und in Bezug auf deren antizipierte Auswirkung auf das Schreib-Handeln verwendet werden. Auch das metaregulative Wissen (vgl. Sturm/Weder 2016: 80), welches als Teilkomponente der Schreibkompetenz wirkt, kann durch die Schreibberatung gefördert werden. Diese Interpretation scheint zulässig, da die Schreibberatung die Selbstregulation ratsuchender Personen beim Schreiben unterstützen (siehe Kapitel 8.2.3) und ihnen dementsprechend dabei helfen kann, ihre Schreibprojekte adäquat zu steuern und zu planen. Auch das deklarative Wissen im Rahmen der Schreibkompetenz (vgl. Sturm/Weder 2016: 74ff.) scheint durch die Schreibberatung berührt zu werden, indem etwa die Selbstwirksamkeit der ratsuchenden Personen beeinflusst werden kann (siehe Kapitel 8.2.5).

Es wird deutlich, dass die Schreibberatung einen Beitrag zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz leisten kann. Sicher muss dabei der Faktor einberechnet werden, ob die ratsuchenden Personen die Schreibberatung einmalig oder wiederholt beziehungsweise kontinuierlich über ihr Studium hinweg in Anspruch nehmen. I4 beschreibt in diesem Zusammenhang etwa die wichtige Rolle, die die Schreibberatung bei der Entwicklung seiner wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten gespielt hat (vgl. Interview 4: Absatz 7). Hierzu könnte weitere Forschung Aufschluss geben. Aus der vorliegenden Studie lässt sich schließen, dass die befragten Personen die Schreibberatung zum großen Teil mit einer subjektiv erhöhten Kompetenzwahrnehmung verlassen. Diese Feststellung spannt den Bogen zu einem weiteren Konzept der Motivationsforschung – der bereits erwähnten Selbstwirksamkeit, die im Rahmen der Schreibberatung ebenfalls gesteigert werden kann.

8.2.5 Interpretation 5: Mit Schreibberatung die Selbstwirksamkeit und die Academic Agency stärken

Wie in Kapitel 4.4 mit Gist und Mitchell bereits erwähnt, bieten sich Beratungssituationen an, um die Selbstwirksamkeit zu stärken (vgl. 1992: 203), nicht zuletzt dadurch, dass die darin vermittelten Strategien für das Handeln sich generell positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken können. Wie sowohl Schmidt und Alexander (vgl. 2012: 3) als auch Theuermann und Zach (vgl. 2018: 66) bemerken, kann sich die Schreibberatung positiv auf die Selbstwirksamkeit Studierender auswirken – dies legt auch die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie nahe. So bewerten die befragten Personen nach der Schreibberatung ihr bisheriges oder geplantes Handeln als durchaus positiv und fühlen sich bestätigt darin, ihr Schreib-Handeln weiterzuführen, wie sie es begonnen haben oder wie sie planen, es fortzusetzen (vgl. etwa Interview 9: Absatz 69; Interview 2: Absatz 103; Interview 12: Absatz 65). Dies kann mit den von Thompson im Rahmen der Technik des *Motivational Scaffolding* genannten Effekten (vgl. etwa 2009: 419, vgl. auch Kapitel 3.4 dieser Arbeit) in Verbindung gebracht werden.

Die zu beratenden Personen erfahren in der Schreibberatung darüber hinaus Bestätigung (vgl. auch DeCheck 2012: 29) durch *Verbal Persuasion* als Quelle der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 44) unter anderem etwa in Form von konstruktivem Feedback, das sich an den Ressourcen der jeweiligen zu beratenden Person orientiert (vgl. Theuermann/Zach 2018: 69), oder durch den Austausch mit der beratenden Person (vgl. Interview 10: Absatz 77). Dies gibt ihnen Sicherheit für ihr weiteres Schreib-Handeln (vgl. Interview 3: Absatz 49; Interview 13: Absatz 54), indem sie erkennen, dass ihr bisheriges Handeln gewissen Standards für das wissenschaftliche Arbeiten entspricht und angemessen ist. Hier wirkt also die positive Beeinflussung der Selbstwirksamkeit durch Feedback (vgl. Gist/Mitchell 1992: 207). Dadurch, dass den beratenden Personen von den ratsuchenden Personen ein Expertenstatus für das wissenschaftliche Schreiben beigemessen wird (vgl. etwa Interview 4: Absatz 53; Interview 10: Absatz 95; vgl. auch Peters 2011: 52; Peters/Girgensohn 2021: 5; Harris 1995a: 29) und die ratsuchenden Personen ihnen vertrauen (vgl. Interview 14: Absatz 57, 69; vgl. Peters 2011: 53; Peters/Girgensohn 2012: 6), haben die beratenden Personen demnach Autorität für den Bereich inne, wie Schwarzer und Jerusalem sie als förderlich erachten (vgl. 2002: 44), und die *Verbal Persuasion* wird umso wirksamer. Durch die im Gespräch mit der beratenden Person entstehende Erkenntnis, dass die eigenen mündlich präsentierten Überlegungen „Sinn“ ergeben (Interview 14: Absatz 43) und dass nachvollzogen werden kann, was die ratsuchende Person

mit ihrem Text „sagen möchte“ (Interview 7: Absatz 97), kann auf die *Mastery Experience* als eine Quelle der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) zugegriffen und somit das eigene Handeln als erfolgreich evaluiert werden. Die *Mastery Experience* kann wiederum auch auf die Erfolge, die ratsuchende Personen in der Schreibberatung erleben (vgl. etwa Interview 12: Absatz 61; Interview 10: Absatz 101; vgl. Peters 2011: 72), bezogen werden.

Neben der Dimension *Selbstregulation* (vgl. Kapitel 8.2.3 dieser Arbeit) greifen im Kontext der Schreibberatung außerdem die Dimensionen Ideenbildung und Konventionen, welche Bruning et al. (2013: 28f.) im Rahmen der Selbstwirksamkeit beim Schreiben ausmachen: I14 scheint sich dementsprechend durch die Schreibberatung darüber bewusst zu werden, dass ihre Ideen für den weiteren Verlauf des Schreibprojektes fruchtbar sind und sich strukturiert darin einbinden lassen werden (vgl. Interview 14: Absatz 43, 85; vgl. auch Bruning et al. 2013: 28, 34), und I7 sieht in seinem geschriebenen Text die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens als erfüllt an (vgl. Interview 7: Absatz 97; vgl. auch Bruning et al. 2013: 28, 34). Auch I10 fühlt sich im Rahmen der Selbstwirksamkeits-Dimension *Konventionen* sicherer; sie äußert die Wahrnehmung, dass sich ihr Schreibstil durch die Schreibberatung kontinuierlich verbessert (vgl. Interview 10: Absatz 47, 85). Des Weiteren kann die Bestätigung im Rahmen der Schreibberatung die ratsuchenden Personen dazu befähigen, mehr Selbstvertrauen in sich und in das eigene Können zu entwickeln (vgl. Interview 10: Absatz 47, 85; Interview 15: Absatz 135; vgl. auch Peters 2011: 61; DeCheck 2012: 29; Mertlitsch/Struger 2007: 198), und ihnen dementsprechend die Selbstwirksamkeit geben, das Schreibprojekt gut abschließen zu können (vgl. Interview 1: Absatz 97). All das weist darauf hin, dass das „self-assessment of all personal factors that can affect one’s performance“, wie Locke und Latham Selbstwirksamkeit definieren (2013: 11), durch die Schreibberatung positiv beeinflusst wird. Illustrieren lässt sich dies auch mit einer bereits zitierten Aussage von I15; diese fühlt sich nach der Schreibberatung „selbstsicher [lacht], dass ich auch (...) wirklich ja (...) die Sicherheit hab, nochmal, also einfach sozusagen für mich selber so: ‚Ja, du kannst das auch‘ und (...): ‚Mit dem Input schaffst du das auch sicher‘“ (Interview 15: Absatz 135). I15 gewinnt dementsprechend Selbstvertrauen und damit eine „powerful motivating force“ (DeCheck 2012: 29; vgl. auch Harris 1995a: 35). Darüber hinaus kann aus den Beschreibungen der befragten Personen auf Optimismus – der von Schwarzer und Jerusalem mit Selbstwirksamkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. 2002: 29) – in Bezug auf den weiteren Verlauf sowie das Ergebnis des Schreib-Handelns geschlossen werden. So äußert I5 die Erwartung, eine gute Hausarbeit schreiben zu können (vgl. Interview

5: Absatz 71), und I1 sowie I4 sind zuversichtlich, eine gute Note zu erhalten (vgl. Interview 1: Absatz 125; Interview 4: Absatz 61).

Auch das im Rahmen der Selbstwirksamkeit wirkende Konzept der Agency kann in den Aussagen der befragten Personen wiedergefunden werden. Die in Kapitel 7 vorgestellten Ergebnisse der vorliegenden Studie können dahingehend interpretiert werden, dass die ratsuchenden Personen nach der Schreibberatung mehr wahrgenommene Kontrolle (vgl. Skinner 1995: xvi) hinsichtlich ihrer Schreibprojekte haben und dementsprechend, wie Skinner es beschreibt, das Gefühl haben, Ereignisse durch ihr Handeln beeinflussen zu können (vgl. 1995: xvi). I12 gibt beispielsweise an, durch die Schreibberatung in ihren *eigenen* Entscheidungen gefestigt zu sein, auf diese auch vertrauen und ihr „Ding weitermachen“ zu können (Interview 12: Absatz 57). Ähnlich äußern sich auch I3 und I5, die durch die Ermutigungen durch die beratenden Personen in der Schreibberatung ihre Rolle im Rahmen des Schreibprojektes reflektieren und erkunden, was *sie selbst* im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit eigentlich erforschen und herausfinden wollen (vgl. Interview 3: Absatz 53; Interview 5: Absatz 55); sie erheben damit Anspruch auf ihre eigenen wissenschaftlichen Arbeiten und die damit verbundenen Erkenntnisse. Ein *Exploratory Talk* (vgl. Barnes 1990: 50) der ratsuchenden Person, dem die beratende Person zuhört und den sie gezielt unterstützt, kann wiederum auf die Herausbildung eines bestimmten Grades an *Academic Agency* (vgl. Pekrun 2006: 338) schließen lassen: „Students who understand that they are listened to will feel a sense of agency that will surface in their writing [...]” (Oldfather/Hynd Shanahan 2007: 277).

Damit lässt sich außerdem die *Academic Authority* nach Penrose und Geisler (vgl. 1994; vgl. auch Hawkins 2008: 5) in Verbindung bringen und damit die Fähigkeit Studierender, die eigene Autor*innenschaft innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses anzunehmen und weiter auszubauen – eine tragende Rolle spielt hierfür wiederum die studentische Selbstwirksamkeit (vgl. Hawkins 2008: 5). Eine weitere Größe bringt Jordan ins Spiel, wenn sie postuliert, dass Schreibberatung zum *Empowerment* der ratsuchenden Personen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben führen kann (vgl. 2003: 160; vgl. auch Cooper 1995: 141):

„Practical empowerment [...] enables tutees to effectively control their writing, so that they can make their writing accomplish the goals they – or others – set for it. Such empowerment is encouraged in several kinds of gains: approaches to current writing tasks; transferable skills; increased fluency in academic discourses; awareness of writing as a social act (and of the writer’s ability to make and communicate meaning to an audience); and confidence. We can say a tutee is empowered if she develops intellectual autonomy over her writing; that autonomy involves a

combination of learning, developing transferable skills, and building confidence.“ (Jordan 2003: 160)

Die einzelnen Aspekte, die Jordan hier nennt, sind im Rahmen dieses Kapitels bereits angesprochen worden oder werden noch angesprochen. Auch Harris spricht bereits im Jahr 1995 (vgl. 1995a: 32) von *Empowerment* im Rahmen der Schreibberatung und weist darauf hin, dass Schreibberatungs-Gespräche zu einem Gefühl der Selbstermächtigung führten, lange bevor das Wort ‚Empowerment‘ in diesem Zusammenhang verwendet wurde: „Long before ‚empowerment‘ became a coin of the composition realm, tutors basked in the glow of hearing students leave a tutorial saying, ‘OK, so now I know what I want to write. It was there in my head, but I just couldn’t get it out‘“ (Harris 1995a: 32). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schreibberatung die ratsuchenden Personen dabei unterstützt, Agency und somit Handlungskontrolle im Sinne von Scholz et al. (vgl. 2002: 242) zu erwerben.

Auch wenn für erfolgreiches Handeln außer Selbstwirksamkeit ein gewisses Maß an tatsächlicher Kompetenz erforderlich ist (vgl. Bandura 1997: 193), kann aus den obigen Ausführungen entsprechend der Motivationstheorie abgeleitet werden, dass selbstwirksame Schreibende dem Schreib-Handeln im Allgemeinen motivierter entgegenreten (vgl. Skinner 1995: 51) sowie sich höhere Ziele vornehmen (vgl. Scholz et al. 2002: 242) und mit hoher Wahrscheinlichkeit das Schreibprojekt nicht vor der erfolgreichen Beendigung abbrechen (vgl. Jerusalem 2002: 10). Selbstwirksamkeit beim Schreiben trägt außerdem, wie in Kapitel 4.2.2 bereits angeführt, zu erfolgreich selbstreguliertem Schreib-Handeln bei (vgl. etwa Schwarzer/Jerusalem 2002: 42), das sich nicht durch auftretende Schwierigkeiten verunsichern lässt (vgl. Luszczynska et al. 2005a: 81). Hier lassen sich wiederum Bezüge sowohl zur Selbstregulation (siehe Kapitel 4.3.1) als auch zur motivationalen Kompetenz (siehe Kapitel 4.3.2) herstellen sowie die Stärkung beider Konzepte durch die Schreibberatung (siehe Kapitel 8.2.3) annehmen.

8.2.6 Interpretation 6: Mit Schreibberatung positiv-aktivierende Emotionen mit dem Schreiben, dem Schreib-Handeln und dem Schreibprojekt assoziieren

Die Schreibberatung führt, wie in Kapitel 7.7.4 beleuchtet, bei den meisten befragten Personen zu einem Wandel von negativen Emotionen (wie etwa Überforderung, Verzweiflung,

Unsicherheit¹³² und Angst)¹³³ vor der Beratung (vgl. etwa Interview 12: Absatz 13; Interview 8: Absatz 107; Interview 3: Absatz 47; Interview 10: Absatz 3; Interview 15: Absatz 127) zu positiven Emotionen (wie etwa Sicherheit, Beruhigung, Optimismus, Euphorie) nach der Beratung (vgl. etwa Interview 12: Absatz 65; Interview 2: Absatz 103; Interview 15: Absatz 125; Interview 8: Absatz 153; Interview 3: Absatz 67; Interview 10: Absatz 85). Diesen Effekt der Schreibberatung stellen im Allgemeinen auch Peters (vgl. 2011: 61; vgl. auch Peters/Girgensohn 2012: 4) und DeCheck fest (vgl. 2012: 33). Nach der Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (vgl. 2006; siehe Kapitel 4.5.3) können die negativen Emotionen vor der Schreibberatung den negativ-deaktivierenden Emotionen zugeordnet werden, die sich dementsprechend negativ auf die Motivation – und die Selbstwirksamkeit (vgl. Pajares et al. 2007a: 116) – beim Schreib-Handeln auswirken können. Die positiven Emotionen nach der Schreibberatung hingegen lassen sich als positiv-aktivierende Emotionen deuten, die nach Pekrun (vgl. 2018: 219) in motivierender Energie für das Schreib-Handeln resultieren können (vgl. auch Massauer/Wührer 2021: 32). Das von der beratenden Person entgegengebrachte Interesse für das Thema der ratsuchenden Person (vgl. Interview 14: Absatz 43) kann sich außerdem, wie DeCheck festhält, auf die Motivation der ratsuchenden Person auswirken (vgl. 2012: 28, 35).

Bei diesem Wandel von negativen zu positiven Emotionen mag es sich um eine Auswirkung der Schreibberatung handeln, die ‚nur‘ kurzfristig wirksam ist (vgl. Peters 2011: 61) – hier lässt sich I8s Idee von der Schreibberatung als Betäubungs-Pille für den Moment anführen (vgl. Interview 8: Absatz 171, 177; vgl. Kapitel 7.7.2) – dennoch soll sie hier als eine Auswirkung verstanden werden, die die subjektive Motivation ratsuchender Personen steigern kann. Dieser Umstand kann anhand verschiedener laut den interviewten Personen in der Schreibberatung wirkender Aspekte näher beleuchtet werden. Im Allgemeinen kann die Schreibberatungssituation als ein Umfeld gesehen werden, das nach Pekrun et al. (vgl. 2007: 29) positive Emotionen dem wissenschaftlichen Schreibprojekt gegenüber fördert (vgl. Interview 14: Absatz 43; vgl. auch Harris 1995a: 35): Dadurch, dass die Schreibberatung von den ratsuchenden Personen mehrheitlich als sicherer Rahmen wahrgenommen wird, in dem sie sich frei, ohne Druck und Angst vor Be- und Verurteilung äußern (vgl. etwa Interview 7: Absatz 117; vgl. auch Peters 2011: 50, 70; Peters/Girgensohn 2012: 5; DeCheck 2012: 34) sowie

¹³² Vgl. hierzu auch Harris 1995a: 35.

¹³³ Auch Dreio und Huber stellen Emotionen wie diese im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben im Allgemeinen fest (vgl. 2017: 110).

Unsicherheiten und Unwissen zugeben können (vgl. Interview 6: Absatz 147; vgl. auch Peters 2011: 60), kann ihr Wohlbefinden während der Schreibberatung gestärkt werden (vgl. etwa Interview 3: Absatz 63), was Elliot und Pekrun in Lernsituationen als relevant erachten (vgl. 2007: 69). In einem Gespräch auf Augenhöhe (vgl. Interview 15: Absatz 119; vgl. auch Peters 2011: 58f.; Grieshammer et al. 2013: 132f.) mit einer für das Schreiben kompetenten Person (vgl. etwa Interview 4: Absatz 53; vgl. auch Peters 2011: 73), die sich Zeit für die ratsuchende Person nimmt (vgl. Interview 6: Absatz 143) und ihr geduldig zuhört (vgl. Interview 16: Absatz 71; vgl. auch Peters 2011: 51) sowie sie und ihre Sorgen und Probleme in den Mittelpunkt stellt, ernst nimmt und darauf entsprechend verständnisvoll eingeht (vgl. Interview 17: Absatz 83; vgl. auch Peters 2011: 50, 55; Peters/Girgensohn 2012: 4), kann in der Schreibberatung eine Atmosphäre positiver Emotionen entstehen, die förderlich für die Schreibmotivation ist (vgl. Bruning/Horn 2000: 25, zitiert nach Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 37; vgl. Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 37). Dementsprechend können positive Emotionen dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber entwickelt oder weiter ausgebaut werden (vgl. auch Grieshammer et al. 2013: 13) – dies kann mit dem *Emotional Arousal*, und damit mit einer Quelle von Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45; Bandura 1977: 195), in Verbindung gebracht werden.

Die ratsuchende Person traut sich des Weiteren, ihre Gedanken auszusprechen, und muss weder Angst davor haben, der beratenden Person auf die Nerven zu gehen (vgl. Interview 4: Absatz 75) noch ‚dumme‘ Aussagen zu tätigen oder ‚dumme‘ Fragen zu stellen (vgl. Interview 12: Absatz 47; Interview 9: Absatz 85; vgl. auch Peters 2011: 49, 60; Harris 1995a: 28). Somit wird die ratsuchende Person dabei unterstützt, ihr Schreibprojekt als „less dangerous or stressful“ wahrzunehmen (Wood et al. 1976: 98; vgl. auch Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 38): Der Respekt und die Angst vor dem wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. etwa Interview 3: Absatz 107; Interview 11: Absatz 51) sowie die Unsicherheiten, die damit in Verbindung gebracht werden, können durch die Schreibberatung verringert werden – wie es auch Mackiewicz/Kramer Thompson im Rahmen des *Motivational Scaffolding* beschreiben (vgl. 2015: 43). Im Rahmen des Schreibberatungs-Gesprächs kann die ratsuchende Person Emotionen wie Angst und Frustration dem Schreiben gegenüber ausdrücken (vgl. Hawkins 2008: 3; Peters 2011: 57). Gleichzeitig ist ein konstruktiver und produktiver Umgang damit möglich und die ratsuchende Person tut in der Schreibberatung mehr als auf das Schreibprojekt zu „schimpfen“ (wie es womöglich in Gesprächen mit Freund*innen der Fall ist; vgl. Interview 12: Absatz 67) indem sie mithilfe der beratenden Person Lösungen für Probleme sucht (vgl.

Interview 1: Absatz 123; Interview 12: Absatz 67). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Sprechen über das eigene Schreibprojekt oder das eigene Schreiben in der spezifischen Situation Schreibberatung sich motivierend auf die ratsuchenden Personen auswirken kann (vgl. DeCheck 2012: 34).

Konstruktives Feedback auf Texte und Gedanken sowie Erfahrungen von kleinen Erfolgen (vgl. Interview 14: Absatz 51) und damit die Erfahrung, dass in der Schreibberatung etwas zum Schreibprojekt beigetragen wurde (vgl. Interview 10: Absatz 101; vgl. Peters 2011: 62), können, wie bereits erwähnt, zu einem gewissen Grad die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz und der Effizienz des eigenen Handelns stärken (vgl. Müller 2006: 57). Auf dieser Basis könnte ein Nährboden für positive Emotionen in Bezug auf das Schreiben erwachsen. In weiterer Folge könnte daraus ein positives Appraisal (vgl. Frenzel/Stephens 2013: 15) in Bezug auf die Interpretation der Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens und dessen Reflexion durch die ratsuchenden Personen nach Frenzel et al. (vgl. 2015: 212) entstehen und dementsprechend eine positive Einstellung dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber (vgl. Hawkins 2008: 1), wie Runciman sie fordert (vgl. 1994). Auch das der ratsuchenden Person und ihrem Schreibprojekt von der beratenden Person in einer „atmosphere of approval“ (Wood et al. 1976: 92) entgegengebrachte Interesse kann dazu beitragen, dass sich ihr eigenes Interesse, und damit eine positive Emotion, für das Schreibprojekt entweder entwickelt oder erhöht (vgl. Interview 14: Absatz 43; vgl. auch DeCheck 2012: 34). Dadurch, dass die ratsuchende Person im Beratungsgespräch dem Thema ihres Schreibprojektes Relevanz und Wert beimisst (vgl. DeCheck 2012: 29, 34), kann ihr Interesse dafür gestärkt werden (vgl. Sansone/Smith 2000: 342) – insbesondere kann dies durch den *Exploratory Talk* im Rahmen der Schreibberatung (vgl. Barnes 1990: 50; Harris 1995a: 31) geschehen und dadurch, dass eine Umgebung geschaffen wird, in der den eigenen Gedanken der ratsuchenden Personen freier Lauf gelassen werden kann, wie Hidi und Renninger es empfehlen (vgl. 2006: 212). In der Schreibberatung erlangen ratsuchende Personen DeCheck zufolge „reassurance that their work is meaningful – that others see value in their work“ (2012: 29). Dementsprechend kann interpretiert werden, dass es zum *Maintained Situational Interest* mithilfe außenstehender Unterstützung nach Hidi und Renninger (vgl. 2006: 119) kommen kann. Die beratende Person, die in diesem Rahmen unterstützt, verkörpert durch ihre Rolle während der Beratung und durch ihr gesamtes Auftreten zusätzliches Interesse am wissenschaftlichen Schreiben und am jeweiligen Thema des Schreibprojektes (vgl. auch DeCheck 2012) und erfüllt auf diese Weise

einen weiteren Aspekt für die Förderung von Interesse (vgl. Müller 2006: 59, 57) und dementsprechend insgesamt für die Förderung von Motivation (vgl. DeCheck 2012: 23).

Aufgrund dessen, dass die Schreibberatung zum weiteren Schreib-Handeln befähigt, kann außerdem auf eine Erhöhung an subjektiv wahrgenommener Kontrolle geschlossen werden, die sich der Kontroll-Wert-Theorie nach Pekrun (vgl. 2006: 337) zufolge positiv auf für das Schreiben förderliche Emotionen auswirkt. Darüber hinaus könnte das Gespräch in der Schreibberatung den Wert, der dem eigenen Schreibprojekt beigemessen wird, steigern (vgl. etwa Interview 14: Absatz 43). Auch die durch die Schreibberatung – schon in Kapitel 8.2.4 beschriebene – wahrgenommene Kompetenz (vgl. Stäudel 1983: 257) und Autonomie (vgl. etwa Frenzel et al. 2015; Pekrun et al. 2002: 101f.) wirken sich positiv auf leistungsförderliche Emotionen aus. Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit an, beim Schreiben das Flow-Erleben zu erreichen (vgl. Frenzel et al. 2015: 204).

8.2.7 Interpretation 7: Mit Schreibberatung Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen und ihre Motivation erhöhen

Die vorherigen Kapitel können darauf schließen lassen, dass sich in den subjektiven Beschreibungen der befragten Personen über die Auswirkungen der Schreibberatung Aspekte der in Kapitel 4 dieser Arbeit vorgestellten Motivations- und Emotionstheorien wiederfinden lassen. Auf dieser Basis können im Folgenden die Hintergründe der Vermutung „Schreibberatung kann ratsuchende Personen motivieren“ (vgl. DeCheck 2012: 33; Mackiewicz/Kramer Thompson 2015: 38; Harris 1986: 32; Harris 1995a; Mertlitsch/Struger 2007: 213; Brandl 2009: 102; Kirchhoff 2016: 32) näher beleuchtet werden.¹³⁴ Dabei wird deutlich, wie eng die einzelnen Theorien und Konzepte der Motivations- und Emotionsforschung zusammenhängen und auch im Rahmen der Schreibforschung als zusammengehörig betrachtet werden sollten.

Ausgehend von den Aussagen der im Rahmen dieser Studie interviewten Personen können insbesondere unklare Anforderungen, Unsicherheit sowie Probleme und Schwierigkeiten als demotivierend in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben gesehen werden (vgl. Kapitel 8.1.3). Die Schreibberatung kann hier ansetzen und einen Raum bieten, in dem über die

¹³⁴ Wie lange die von den befragten Personen beschriebenen Auswirkungen nach einer Schreibberatungs-Sitzung andauern werden, lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht abschließend bestimmen und die von den befragten Personen getätigten Prognosen diesbezüglich fallen unterschiedlich aus (vgl. Kapitel 7.7.5).

Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens an eine schreibende Person reflektiert wird. Die beratende Person als kompetente und erfahrene Mittlerperson kann die ratsuchende Person im Rahmen eines offenen Gespräches dementsprechend dabei unterstützen, diese Anforderungen zu verstehen und umzusetzen (vgl. Harris 1995a: 36). Zudem kann in der Schreibberatung offen über Probleme beim Schreiben gesprochen werden und es können Lösungen für diese gefunden werden (vgl. auch Harris 1986: 11). Diese Überwindung von Schwierigkeiten, welche das Schreib-Handeln unterbrechen können, kann den Weg für weiteres erfolgreiches Schreib-Handeln ebnen und somit die Motivation für das Fortsetzen des Schreib-Handelns steigern sowie gegebenenfalls Schreibblockaden vorbeugen (vgl. etwa auch Grieshammer et al. 2013: 141f.; Miglar 2019: 19).

Durch die aktive Rolle, welche die ratsuchende Person in der Schreibberatung einnimmt, hat sie die Möglichkeit, selbstständig und autonom zu handeln und kann (im kleinen Rahmen) *Mastery Experiences* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) und somit Erfolge und Selbstwirksamkeit beim wissenschaftlichen Schreiben erleben. Sowohl durch den Erwerb neuer Schreibkompetenz als auch durch das Erkennen bereits vorhandener Schreibkompetenz kann einem geringen Kompetenzzempfinden der ratsuchenden Person entgegengewirkt werden. Diese Prozesse erfolgen in einer Situation, in der Dazugehörigkeit und somit soziale Eingebundenheit möglich werden kann: Erstens kann die ratsuchende Person im Gespräch mit einer lesenden Person ihre Rolle im wissenschaftlichen Diskurs ergründen (vgl. Grieshammer 2018: 235; Robinson 2009: 71) und dadurch *Academic Agency* erhalten (vgl. auch Robinson 2009: 89; Cooper 1995: 140). Zweitens ermöglicht die Schreibberatung ein strukturiertes, personenzentriertes (vgl. auch Peters 2011: 57; Peters 2016: 175; Grieshammer 2018: 22), zeitintensives und produktives Gespräch über ein Schreibprojekt, das andere Gespräche über das Schreiben ergänzen und in manchen Fällen womöglich sogar ersetzen kann. Positive Aspekte, die sich aus herkömmlichen Gesprächen über das Schreiben ergeben, werden dabei verstärkt und negative Aspekte, die sich aus diesen Gesprächen ergeben können (vgl. Kapitel 7.2.6), werden in der Schreibberatung vermieden. So können die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie als erforderlich angesehenen Bedürfnisse soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz (vgl. etwa Deci/Ryan 2000: 227), in der Schreibberatung als erfüllt angesehen werden (vgl. auch Kirchhoff 2016), was nach Bak (vgl. 2019: 130) zu mehr Motivation beim Handeln führen kann.

Weitere unterstützende Handlungsbefähigung kann in der Schreibberatung dadurch geschehen, dass Ansatzpunkte für das weitere Vorgehen im Rahmen des Schreibprojektes entstehen

können und die ratsuchende Person Klarheit darüber gewinnen kann, was für das Schreibprojekt als Nächstes zu tun ist (vgl. etwa Interview 16: Absatz 69). Die in der Schreibberatung formulierten Ziele (beispielsweise in Form einer Fragestellung oder einer Gliederung) geben eine Richtung für das weitere Schreib-Handeln vor und können dementsprechend zum Anfangen, Weiterschreiben und Fertigschreiben des Schreibprojektes motivieren (vgl. auch DeCheck 2012: 33, 35). Im Zusammenhang mit dem Handlungsphasenmodell nach Heckhausen/Heckhausen (vgl. 2018: 8) können in der Schreibberatung entscheidende Anstöße entstehen, die der ratsuchenden Person den Weg über den ‚Rubikon‘ erleichtern und sie dementsprechend ins Schreib-Handeln kommen lassen können.

Eine weitere Quelle für Motivation kann in diesem Zusammenhang die konkrete Planung des Schreibprojektes und damit die Regulation des eigenen Schreib-Handelns sein, die in der Schreibberatung und darüber hinaus möglich wird. Vor allem durch die Inanspruchnahme weiterer Termine bei der Schreibberatung besteht die Möglichkeit, die Tätigkeiten im Rahmen des aktuellen Schreibprojektes in machbare Schritte einzuteilen und sowohl Fortschritte als auch auftretende Probleme gemeinsam mit einer beratenden Person in der Schreibberatung zu reflektieren. Daraus kann zum einen eine gewisse Verbindlichkeit der Weiterarbeit am Schreibprojekt gegenüber (vgl. Interview 1: Absatz 133; Interview 8: Absatz 183) und zum anderen eine Aufrechterhaltung der Motivation entstehen (vgl. Interview 2: Absatz 123). Insgesamt lässt sich darauf auf die subjektive Kontrolle der Entwicklung des Schreibprojektes schließen, was wiederum zu mehr Motivation führen kann (vgl. Skinner 1995: 51). Auch DeCheck hebt die positive Wirkung von Folgeterminen in der Schreibberatung für die Motivation hervor, indem eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen beratender und ratsuchender Person im Rahmen eines Projektes bestehen bleibt und die wirkenden Mechanismen immer wieder aktiviert werden (vgl. 2012: 36).

Zusätzlich können sich durch die Schreibberatung aus Unsicherheit, Angst und Selbstzweifeln im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben oder dem aktuellen Schreibprojekt Sicherheit und Selbstvertrauen beziehungsweise Selbstwirksamkeit entwickeln. Die Schreibberatung scheint ein Umfeld zu sein, in dem Frustrationen dem wissenschaftlichen Schreiben oder dem jeweiligen Schreibprojekt gegenüber produktiv abgebaut werden und durch positivere Emotionen ersetzt beziehungsweise ergänzt werden können (vgl. auch Peters 2011: 56f.; Peters/Girgensohn 2012: 5). Dadurch, dass in der Schreibberatung die von den befragten Personen genannten Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreib-Handeln (etwa Interesse, eine Fragestellung oder das Wissen darüber, was zu tun ist) unterstützt oder

sogar hergestellt werden, kann es bei den ratsuchenden Personen zu mehr Spaß und Lust und dementsprechend zu mehr intrinsischer Motivation (vgl. Kuhl/Koole 2005: 110; Ryan/Deci 2000: 56; Deci 1976: 23; Berning 2001: 99) beim Schreib-Handeln kommen (vgl. auch DeCheck 2012: 33). Die Passung von Wissen über Anforderungen und subjektiver Kompetenzwahrnehmung kann weiters zu einer höheren Flow-Wahrscheinlichkeit beim Schreib-Handeln führen (vgl. Csikszentmihalyi 1978: 213; Schiefele/Streblow 2005: 50f.), was sich ebenfalls positiv auf das Schreib-Erleben und die dabei erlebte Motivation insgesamt auswirkt (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993; Vollmeyer/Engeser 2005: 64; Berning 2001: 101). Zudem kann durch das Bewusstsein darüber, dass die Schreibberatung eine Anlaufstelle bei Problemen darstellt, das Gefühl der Einsamkeit beim wissenschaftlichen Schreiben gelindert werden. Somit kann der Schreibprozess kontinuierlich unterstützt (vgl. auch DeCheck 2012: 35; Peters 2011) und möglicher Druck und Angstgefühle beim Schreiben können abgebaut werden.

Die Schreibberatung kann im Lichte der Aussagen aus den Interviews dieser Studie als Instanz gesehen werden, die weitestgehend alle von Hoffmann (vgl. 2014: 55) aufgezeigten Aspekte für die Förderung von Motivation für das Schreiben umsetzt: Diese sind das „Erleben und Wahrnehmen“ der „eigenen Kompetenz oder Wirksamkeit“, „von Autonomie und Selbstbestimmung“, „von sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit“, „des Interesses des Lehrenden“, „der inhaltlichen Relevanz“ und „der Instruktionsqualität“ (Hoffmann bezieht sich dabei etwa auf Deci/Ryan 1993). Die Schreibberatung kann sich dementsprechend als äußerst motivationsfördernde Situation im Sinne einer holistischen Motivationsförderung nach Ziegler und Dresel (vgl. 2009: 395) erweisen. Ausgehend von den Aussagen der befragten Studierenden im Rahmen dieser Studie können die Auswirkungen der Schreibberatung als Förderung sowohl für die aktuelle Motivation (etwa in Form selbstständiger Lernerfolge) der ratsuchenden Person als auch die mittelfristige Motivation (etwa in Form von sich entwickelnder Selbstwirksamkeit) nach Rheinberg (vgl. 1999: 189) gesehen werden. Zusätzlich könnte sich durch das regelmäßige Wahrnehmen von Schreibberatungsterminen ein Wandel von extrinsischer Motivation zu intrinsischer Motivation der ratsuchenden Personen für das wissenschaftliche Schreiben einstellen (vgl. Robinson 2009: 71f., 89).

Das folgende Kapitel soll die Methode der Studie im Rahmen dieser Dissertation reflektieren und Aussagen über die Limitationen der in diesem Kapitel diskutierten Ergebnisse treffen.

8.3 Methodenreflexion und Limitationen

Das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen dem Schreib-Erleben beim wissenschaftlichen Schreiben aus studentischer Perspektive und den Theorien der Motivations- und Emotionsforschung. Dabei liegt der Fokus darauf, wie die Schreibberatung – am Beispiel der Schreibberatung an der Universität Bayreuth – von ratsuchenden Personen wahrgenommen wird und wie sowohl diese Wahrnehmungen als auch die Auswirkungen der Schreibberatung mithilfe der Motivations- und Emotionstheorien interpretiert werden können. Da es sich dabei um eine noch relativ unerforschte Themenkombination handelt, habe ich mich für die qualitative Forschung und ihre „entdeckende Forschungslogik“ (Brüsenmeister 2000: 21) entschieden, um aus den verschiedenen Sichtweisen der befragten Personen (vgl. Flick 2018: 2) möglichst viele Erkenntnisse über die zugrundeliegenden Forschungsfragen gewinnen zu können. Dieses Argument bedienen auch Peters und Girgensohn, wenn sie die Eignung der qualitativen Forschung für „einen Einblick in die Wahrnehmung“ (2012: 8) Studierender in Bezug auf die Schreibberatung hervorheben.

Aufgrund der Maßnahmen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wurde die qualitative Interviewstudie, die zwischen September und Dezember 2020 stattfand, in den digitalen Raum verlegt und die Interviews wurden über die Zoom-Lizenz der Universität Bayreuth durchgeführt. Diese Vorgehensweise erwies sich insgesamt als sehr geeignet für die Zwecke dieser Dissertation: Zunächst war sie vorteilhaft, da die Barrieren, an einem digitalen Interview teilzunehmen, das in Anschluss an eine digitale Schreibberatung stattfinden würde, von den befragten Personen anscheinend gering waren; lediglich eine Person erklärte sich explizit nicht dazu bereit, nach ihrer Schreibberatung interviewt zu werden – drei Personen gaben an, nach der erfolgten Beratung keine Zeit zu haben (vgl. Kapitel 6.3.3). Außerdem ermöglichte die Ortsunabhängigkeit sowohl der vor den Interviews stattfindenden Schreibberatungen als auch der Interviews selbst eine große Flexibilität (vgl. Lo Iacono et al. 2016: 2; Deakin/Wakefield 2014: 608; vgl. Kapitel 3.6) und weder die beratenden Personen noch die ratsuchenden Personen mussten sich örtlich in Bayreuth befinden oder die Räumlichkeiten des Schreibzentrums aufsuchen. Dieser Aspekt führte naturgemäß zu einer Zeitersparnis, die auch Gnambs und Batinic (vgl. 2010: 328) im Zusammenhang mit digital durchgeführten Interviews ansprechen. Es kann vermutet werden, dass dies die allgemeine Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie positiv beeinflusste. Als einen weiteren Grund für die große Bereitschaft unter den ratsuchenden Personen vermute ich ihren Wunsch, dem Schreibzentrum als Dankeschön eine

Art Gegenleistung zurückzugeben, wie auch Grieshammer es im Rahmen ihrer Studie anmerkt (vgl. 2018: 77). Des Weiteren könnte der Mangel an alternativen Gesprächsmöglichkeiten durch die Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Corona-Pandemie zu einer größeren Bereitschaft geführt haben, an der Studie teilzunehmen. Erwähnenswert scheint an dieser Stelle auch die Tatsache, dass alle Personen, die der Teilnahme an der Interviewstudie zugestimmt hatten, zum vereinbarten Termin erschienen – eine von Deakin und Wakefield erwähnte Befürchtung (vgl. 2014: 611f.) traf dementsprechend nicht ein. Hier greift allerdings auch, dass die Teilnehmenden die Schreibberatung vor dem Interview in Anspruch nehmen wollten.

Bei der tatsächlichen Durchführung der Interviews gab es keine größeren Probleme. Bei einigen wenigen Interviews mussten einzelne Interview-Fragen beziehungsweise Antworten in Teilen wiederholt werden, da kurzzeitig eine schlechte Internetverbindung bestand. Abgesehen davon bin ich mit der Durchführung der Interviews insgesamt jedoch sehr zufrieden: Meiner Meinung nach ist mir die Herstellung einer lockeren und entspannten Atmosphäre, die mir ein großes Anliegen war, sehr gut gelungen. Der Rapport, dessen Relevanz Deakin und Wakefield (vgl. 2014: 613) hervorheben und eine „angenehme, offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre“ (Misoch 2019: 68) waren dementsprechend meiner Ansicht nach gewährleistet. Zudem habe ich den Eindruck, dass die befragten Personen mir gegenüber im Zuge der Interviews sehr offen und ehrlich gesprochen haben und auch einen gewissen Redebedarf über ihr wissenschaftliches Schreiben hatten. Die Reflexion darüber schien den meisten von ihnen Spaß zu machen und gut zu tun. Diese von mir wahrgenommene Ehrlichkeit spricht gegen die mögliche Annahme, dass die befragten Personen ihre Antworten bezüglich einer gewissen sozialen Erwünschtheit (vgl. Misoch 2019: 68) auf irgendeine Art und Weise angepasst haben könnten: Ich hatte also nicht das Gefühl, dass die befragten Personen mir zuliebe beschrieben, dass die Schreibberatung für sie generell positive Auswirkungen hatte. Dafür sprechen die differenzierten Aussagen einiger befragter Personen, wenn sie etwa erzählen, auch nach der Beratung noch Schwierigkeiten (vgl. Interview 12: Absatz 49), Unsicherheiten (vgl. Interview 8: Absatz 103) oder Ängste (vgl. Interview 11: Absatz 55, 73, 75) zu haben.

Eine wahrscheinlichere Verzerrung der Ergebnisse dieser Studie ergibt sich aus der allgemeinen Beschaffenheit der Zielgruppe dieser Interviewstudie. So stellt sich etwa die Frage, ob jene Personen, die Kontakt zur Schreibberatung aufnehmen, dem wissenschaftlichen Schreiben von vornherein motivierter (vgl. North 2014: 354) oder unmotivierter gegenüberstehen oder ob sie allgemein unzufriedener mit der Betreuung bei ihren wissenschaftlichen Schreibprojekten sind

und sich daher an ein externes Unterstützungsangebot wenden. Diese Fragen können hier nicht vollständig geklärt werden, es kann jedoch angenommen werden, dass durch die Ergebnisse der Studie im Allgemeinen dennoch Aussagen in Bezug auf Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben an der Universität und die dabei wirkende Rolle der Schreibberatung getroffen werden können.

Hier schließt sich die Frage nach der *Repräsentativität* der Ergebnisse dieser Studie an. Die qualitative Forschung entzieht sich, wie in Kapitel 6.1 bereits beschrieben, im Allgemeinen diesem Gütekriterium (vgl. Helfferich 2011: 173f.) und auch die Stichprobe dieser Studie im Speziellen, bestehend aus 17 Teilnehmenden, erhebt keinen Anspruch darauf, eine repräsentative Darstellung einer Grundgesamtheit an studierenden Schreibenden zu ermöglichen. Die erhobenen Daten stellen vielmehr „Momentaufnahmen“ (Flick 2000: 255) dar, die eine beispielhafte Interpretation verschiedener Versionen der Realität (vgl. Kruse 2015: 40) studierender Schreibender an der Universität ermöglichen. Dadurch können die Stimmen einer kleinen Stichprobe hör- beziehungsweise sichtbar gemacht werden und die verschiedenen Aspekte der Motivations- und Emotionstheorien in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben näher beleuchtet und illustriert werden. In weiterer Folge werden Deutungen hinsichtlich grundlegender Zusammenhänge zwischen der Schreibberatung einerseits und Motivation und Emotion andererseits möglich. Aufgrund der Komplexität dieser beiden Konzepte sowie der Vielzahl der in ihrem Kontext wirkenden Faktoren kann kein Anspruch auf deren erschöpfende Betrachtung bestehen und die intern wirkenden Zusammenhänge wohl lediglich auf einer eher oberflächlichen Ebene beschrieben werden. Diese Dissertation soll dementsprechend als ein Ausgangspunkt gesehen werden, sich in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben und die Schreibberatung weiter mit Motivation und Emotion zu beschäftigen.

Im Rahmen dieser Studie habe ich mich bewusst dazu entschieden, die Auswahl der Personen für die Stichprobe nicht weiter einzugrenzen, um einen globalen Blick auf das Thema zu ermöglichen und daraus weitere Schlüsse ziehen zu können. Im Kontext zukünftiger Studien könnte etwa die Auswahl der Stichprobe spezifischer auf bestimmte Personengruppen eingeschränkt werden, etwa auf Studierende bestimmter Fächer, auf Schreibende mit ähnlichen Erfahrungslevels (nur Studierende aus Bachelor- oder Masterstudiengängen oder Promovierende) oder auf bestimmte Schreibtypen. Außerdem könnten die motivations- und emotionstheoretischen Auswirkungen der Schreibberatung spezifisch in Bezug auf bestimmte Schreibschwierigkeiten (zum Beispiel Schreibblockaden) untersucht werden. Zusätzlich wären in Zukunft auch Longitudinal-Studien denkbar, die eine oder mehrere ratsuchende Personen in

der Schreibberatung über einen längeren Zeitraum begleiten (vgl. auch Peters 2011: 77) und ihre Wahrnehmungen in Bezug auf Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben erforschen. Dabei könnte ein Miteinbeziehen quantitativer Methoden lohnend sein.

Zuletzt gilt es noch meine Rolle als Forscherin innerhalb dieser qualitativen Studie zu reflektieren (vgl. auch Grieshammer 2018: 73f.): Von April 2016 bis Dezember 2017 und im März 2018 arbeitete ich am Schreibzentrum der Universität Bayreuth als studentische Schreibtutorin; von Juni 2018 bis Dezember 2021 war ich dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und beriet Studierende und Promovierende als hauptamtliche Mitarbeiterin. Während dieser Tätigkeiten habe ich mir einen breiten Erfahrungsschatz angeeignet, der diese Forschung in all ihren Phasen unweigerlich beeinflusst hat. Während der gesamten Bearbeitung war mir dies stets bewusst und ich habe, ähnlich wie Peters (vgl. 2011: 40) und Witt (vgl. 2011: 39f.), mein Möglichstes getan, um mein Vorwissen zu reflektieren und transparent zu machen (vgl. auch Meinefeld 2013). Keine der interviewten Personen war mir aus vorherigen Schreibberatungen bekannt und die einzelnen Beratungen wurden von anderen schreibberatenden Personen durchgeführt, was mich aus Sicht der ratsuchenden Personen also nicht in eine Doppelrolle als Interviewerin und Beraterin gebracht hat. Ich persönlich hatte während mancher Interviews allerdings das Gefühl, dass ich vereinzelt kurz die Rolle einer Beraterin einnehme, die etwa bei geschilderten Schreibproblemen unterstützen will, – ein Phänomen, welches auch Helfferich (vgl. 2011: 49f.) beschreibt. Dessen wurde ich mir jedoch jedes Mal sofort bewusst und ich konnte mich schnell wieder in die Rolle der Interviewerin und Forscherin einfinden.

Trotz der oben beschriebenen Limitationen dieser Studie können Implikationen und Handlungsempfehlungen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität und dessen möglichst motivierende Gestaltung gegeben werden. Diese sollen im nächsten Kapitel zusammengefasst dargestellt werden.

8.4 Implikationen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität

Aus der vorliegenden Studie wird ersichtlich, dass die Schreibberatung eine geeignete Situation darstellen kann, um Motivation und positiv-aktivierende Emotionen im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreib-Handeln aufzubauen und zu fördern. Angesichts der Ergebnisse scheint es erschreckend, dass viele Schreibzentren in Deutschland von Finanzierungsdefiziten und dementsprechend von Stellenabbau betroffen sind (vgl. Knorr 2019; Scharlau et al. 2021: 135). Schreibzentren und ihre Angebote, allen voran die

Schreibberatung, sollten weiterhin als unentbehrliche Institutionen gesehen werden, die eine notwendige Ergänzung zur universitären Lehre und zu Betreuungssituationen beim wissenschaftlichen Schreiben gewährleisten; nicht zuletzt deshalb, da Schreibzentren die Bedürfnisse Studierender im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens zu kennen scheinen (vgl. Ballweg et al. 2016: 137) und ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten einordnen können. Schreibzentren tun dies, indem sie, wie in Kapitel 8.2 dargestellt, in der Schreibberatung einen Rahmen ermöglichen, in welchem Studierende wissenschaftliches Schreiben so erleben können, dass es den verschiedenen Ebenen und Aspekten ihrer Motivation – und somit einer Grundvoraussetzung für das Schreiben (vgl. MacArthur/Graham 2016: 34; Berning 2001: 96; Ludwig 1983b: 49) und für dessen erfolgreiche Ausführung – förderlich ist: Schreibberatung kann Studierende somit ganzheitlich auf der fachlichen, der sozialen sowie auf der emotionalen Ebene unterstützen.

Ausgehend von den im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnissen über das wissenschaftliche Schreib-Erleben einer Stichprobe von Studierenden in Verbindung mit deren Motivation und Emotion, sollen im Folgenden Handlungsempfehlungen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität formuliert werden. Dies geschieht zu dem Zweck, sowohl die universitäre Lehre mitsamt ihren Potenzialen fruchtbarer zu machen als auch die äußerst relevante Zusammenarbeit mit Schreibzentren nachhaltig zu stärken und auszubauen. Das Wissen um motivationale und emotionale Aspekte kann dabei nicht nur die Praxis der Schreibberatung bereichern, wie DeCheck postuliert (vgl. 2012: 29), sondern auch einen Schlüssel dafür liefern, das wissenschaftliche Schreiben für Studierende lustvoller, autonomer sowie angenehmer zu gestalten, um es dementsprechend mit mehr Motivation für die Schreibenden möglich zu machen.

Zunächst können in diesem Zusammenhang die Selbstbestimmungstheorie und förderliche Aspekte rund um die drei im Rahmen motivierter Handlungen zu erfüllenden Bedürfnisse (vgl. Deci/Ryan 2000: 227) einen wichtigen Anhaltspunkt darstellen. In Bezug auf das Bedürfnis nach Autonomie kann im Allgemeinen festgehalten werden, dass studierende Schreibende Gespräche über das Schreiben *brauchen* und *wollen*; Studierende „both need and want discussion that engages them actively with their ideas through talk and permits them to stay in control“ (Harris 1995a: 31). Im Speziellen gilt es dabei, wie an anderer Stelle bereits erwähnt, verschiedene Levels dieses Bedürfnisses miteinzubeziehen und die Studierenden bei ihren Schreibprojekten dementsprechend zu betreuen. Studierende, die noch unsicher hinsichtlich ihrer eigenen autonomen Schreibhandlungen sind, gilt es, auf dem Weg hin zu autonomen

Entscheidungen und Handlungen empathisch und mit Wertschätzung zu unterstützen. Es wird ersichtlich, dass hier vor allem die Schreibberatung ansetzen kann, da sie nicht zuletzt die entsprechenden adäquaten Zeit-Ressourcen zur Verfügung hat, die es zulassen, individuell auf die Bedürfnisse der ratsuchenden Personen einzugehen (vgl. etwa Murphy/Sherwood 2010: 1). Das Mitdenken der Individualität und Heterogenität schreibender Personen sowie deren Wünsche und Anliegen nimmt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle ein (vgl. Harris 1995a: 27; Sennewald 2014: 169; Peters 2011: 71; Alers 2018: 61).

Eine weitere Stellschraube für mehr Motivation und positiv-aktivierende Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben scheint die vermehrte Ermöglichung sozialer Eingebundenheit beim Schreib-Erleben und Schreib-Handeln darzustellen. So wünschen sich einige interviewte Personen etwa mehr Möglichkeit zum Austausch über ihre Schreibprojekte im Rahmen des Studiums – gegebenenfalls auch über Fächergrenzen hinweg (vgl. Interview 8: Absatz 257; Interview 14: Absatz 95) – oder sie regen an, mehr Gelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende räumlich gemeinsam an ihren individuellen Schreibprojekten arbeiten können (vgl. Interview 9: Absatz 103). Dabei kann es, etwa im Rahmen eines Seminars, eine zentrale Rolle spielen, offene Gespräche vor allem über individuell erlebte Probleme und Schwierigkeiten beim Schreiben anzuregen, wie auch I1 es vorschlägt (vgl. Interview 1: Absatz 143). Auf diese Weise könnten Herausforderungen im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben nicht nur thematisiert, sondern in weiterer Folge auch enttabuisiert und als normal betrachtet werden und der Wunsch nach mehr Unterstützung (vgl. Interview 3: Absatz 107) erfüllt werden. Studierenden könnte dadurch außerdem die Scheu davor genommen werden, Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen und dem Gefühl, beim wissenschaftlichen Schreiben allein gelassen zu werden (vgl. Interview 11: Absatz 5; Grieshammer et al. 2013: 76; Dittmann et al. 2003: 177) könnte entgegengewirkt werden. Hier vermögen auch die Angebote des Schreibzentrums zu helfen, indem vermehrt gemeinschaftliche Schreib-Veranstaltungen wie beispielsweise Schreib-Retreats oder Events wie „Die Lange Nacht des Schreibens“ oder Ähnliches – sowohl online als auch in Präsenz – angeboten werden.

Dies bedarf bei Lehrenden der Förderung des Bewusstseins für die Probleme von weniger erfahrenen Schreibenden, welche sie als erfahrene Schreibende gegebenenfalls nicht mehr so gut nachzuvollziehen imstande sind (vgl. Püschel 1997: 193; Kisker 2000: 47). Eine solche Förderung könnte etwa in Kooperation mit Schreibzentren geschehen, die ausgehend von den Erfahrungen ihrer Schreibberater*innen in Bezug auf die Arbeit mit Studierenden ein differenziertes Bild vermitteln und somit die Komplexität studentischer Schreibprobleme,

welche Scharlau et al. (vgl. 2021: 135) ansprechen, transparenter machen könnten. Darüber hinaus wäre ein ehrlicher Umgang der lehrenden und betreuenden Personen den eigenen Erfahrungen und Schwierigkeiten beim Schreiben gegenüber wünschenswert (vgl. Odell 1980: 142), um dazu beizutragen, den „Geniekult“ um das wissenschaftliche Schreiben (vgl. Wolfsberger 2010: 26; Steinhoff 2007: 434) abzubauen (vgl. auch Grieshammer/Peters 2014: 443) und gegebenenfalls *Vicarious Experiences* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 43f.) für Studierende bereitzustellen, aus welchen diese für ihr eigenes Schreiben Selbstwirksamkeit entwickeln können. Dies könnte dazu beitragen, Studierenden den Respekt vor dem wissenschaftlichen Schreiben zu nehmen, wie I3 es sich wünscht (vgl. Interview 3: Absatz 107).

Zusätzlich würde es Studierenden helfen, wenn Treffen mit einer betreuenden Person generell in regelmäßigeren Abständen gewährleistet wären (vgl. Interview 13: Absatz 126), um die soziale Eingebundenheit studierender Personen, auch in einen fachlichen Kontext, zu fördern. Ist dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich, wird erneut die Relevanz von Schreibberatung deutlich, welche ratsuchende Personen regelmäßig aufsuchen können, um ihre Schreibprojekte zu besprechen. Ersetzen kann die Schreibberatung eine hochwertige fachliche Betreuung allerdings auf keinen Fall (vgl. Harris 1995a: 27; Mertlitsch/Doleschal 2010: 226; Grieshammer et al. 2013: 102); es gilt weiterhin, Studierende und ihre Anliegen durch die gegenseitige Ergänzung fachlicher und überfachlicher Angebote bestmöglich zu unterstützen (vgl. Scharlau et al. 2021: 134; Ballweg et al. 2016: 164) und damit deren Motivation zum wissenschaftlichen Schreiben anzustoßen und aufrechtzuerhalten.

Auch das motivierende Potenzial von konstruktivem Feedback auf geschriebene Texte sollte im Rahmen von Betreuungsverhältnissen unbedingt genutzt werden. Falls die dafür zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, kann wiederum auf die Schreibberatung verwiesen werden, deren unverzichtbare Leistungen eben auch dieses konstruktive Feedback beinhalten. Lehrende können dementsprechend vermehrt auf die Angebote des Schreibzentrums verweisen und Studierende dazu ermutigen, ihre Texte – auch in Rohversionen – aus der Hand zu geben und in Austausch darüber zu kommen, um nach und nach Verbesserungspotenziale kennenzulernen und Sicherheit beim eigenen Schreiben zu erlangen, wie I7 es in der Schreibberatung erlebt hat (vgl. Interview 7: Absatz 47). Es gilt, der „Zeigeblockade“ (Honegger 2008) bezüglich selbst verfasster Texte entgegenzuwirken und das Reden über das Schreiben und über Texte, das an deutschen Hochschulen noch wenig praktiziert wird (vgl. Grieshammer 2018: 232), weiter zu etablieren und dessen motivierende Wirkung – nicht nur im Rahmen der Schreibberatung – anzuerkennen und zu kommunizieren (vgl. Peters 2011: 64,

67; Peters bezieht sich hier auf Berning 2001: 291-295). Dementsprechend sollte auch das Tabu, das mit dem Sprechen über das eigene Schreiben einhergeht (vgl. Wason 1980: 134), gebrochen werden – das Angebot der Schreibberatung leistet hierzu einen wichtigen Beitrag.

Auch die Erfüllung des Bedürfnisses nach Kompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben, welche zu mehr Motivation beiträgt (vgl. Bak 2019: 130), kann unterstützt werden. Dabei spielt zunächst die gemeinsame Reflexion wissenschaftlicher Normen und die Erarbeitung geeigneter Praktiken, um diese Normen erfüllen zu können, eine entscheidende Rolle. Lehrenden sollte demnach die Aufgabe zukommen,

„den Lernenden stückweise Zugang zu den Praktiken zu ermöglichen, einerseits im Transparentmachen expliziter und im Explizieren impliziter Normen, andererseits im gemeinsamen Handeln wie etwa dem Lesen und Kritisieren von Texten in Seminarveranstaltungen.“ (Scharlau et al. 2021: 131)

Daraus geht die intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens hervor sowie die klare Kommunikation dieser Anforderungen, wie es sich einige befragte Personen im Rahmen der Interviews auch wünschen (vgl. etwa Interview 11: Absatz 13, 109). In diesem Zusammenhang gewinnt außerdem das oben bereits erwähnte ausführliche und konstruktive Feedback eine zentrale Rolle, um für schreibende Personen nachvollziehbar und überprüfbar zu machen, ob sie die an sie gestellten Erwartungen erfüllt haben oder nicht. Wird ein solches Feedback gewährleistet, können Lernpotenziale für Studierende aufgedeckt werden und es kann transparent gemacht werden, woran sie in Zukunft im Rahmen ihrer Schreibprojekte noch arbeiten müssen. So können handlungsweisende Ziele gesteckt und die Motivation für weiteres Schreib-Handeln gesteigert werden. Wenn Studierende wissen, was von ihnen erwartet wird, und (gegebenenfalls mit Unterstützung) erfahren, wie sie diese Erwartungen erfüllen können, ist eine wichtige Voraussetzung für motiviertes und erfolgreiches Schreib-Handeln gegeben. Dies ist, wie oben beschrieben, auch ein zentraler Ansatzpunkt für die Schreibberatung.

Um die Schreibkompetenz Studierender zu stärken, sollten ferner, zusätzlich zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten, wie Scharlau et al. es im obigen Zitat empfehlen (vgl. 2021: 131), mehr Schreibanlässe im Studium geboten werden (vgl. Kruse/Ruhmann 2014: 17; Kruse 2006b: 158f.). Dies bezieht sich vor allen Dingen auf Studiengänge, in denen die Bachelorarbeit die erste richtige wissenschaftliche Arbeit darstellt, bei welcher jene Eigenschaften des wissenschaftlichen Schreibens, die eigentlich erst durch

eigene praktische Erfahrungen erlernt werden können (vgl. Interview 3: Absatz 3; Pohl 2007: 530; Rückriem 2000: 120; Fix 2006: 11), von studierenden Schreibenden gefordert werden (vgl. Interview 17: Absatz 9; Pohl 2007: 530). Mit mehr Gelegenheiten, die eigene Schreibkompetenz durch praktische Erfahrungen auszubilden, könnte auch späteren Schreibaufgaben im Studium mit mehr Vorbereitung und dementsprechend im Idealfall auch mit mehr Selbstwirksamkeit durch erlebte *Mastery Experiences* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42) entgegengetreten werden, wie I4 es beschreibt (vgl. Interview 4: Absatz 7). Auch einige andere interviewte Personen sprechen dies an und wünschen sich etwa mehr verpflichtende Schreibkurse im Studium (vgl. Interview 3: Absatz 109; Interview 17: Absatz 91) und mehr curriculare Einbindung von Leistungen, die mithilfe von Schreibaufgaben erbracht werden müssen (vgl. Interview 7: Absatz 121). Im Speziellen sollten in diesem Zusammenhang außerdem einführende Kurse in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben parallel zu einer zu verfassenden Arbeit angeboten werden (vgl. Interview 7: Absatz 121), um Studierenden zusätzlich praktische Anwendungsmöglichkeiten der theoretischen Inhalte zu geben. Dies würde es erleichtern, das Gelernte nachvollziehen und verstehen zu können (vgl. Interview 5: Absatz 105). Die Schreibberatung sollte hierbei wieder als ergänzendes Angebot hervorgehoben werden, das Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen kann, indem sowohl Feedback als auch Raum für Reflexion angeboten werden können (vgl. Schlindwein et al. 2017: 178; Berning 2011: 17).

Im Zusammenhang mit den genannten Empfehlungen sollte insgesamt darauf geachtet werden, das wissenschaftliche Schreiben an der Universität mit positiven Emotionen zu besetzen und damit positive Appraisals (vgl. etwa Pekrun et al. 2007) dem Schreiben gegenüber aufzubauen und zu erhalten, um (intrinsisch) motiviertes Schreib-Handeln Studierender zu ermöglichen. Dabei sollte der Umgang mit positiven sowie negativen Emotionen beim Schreiben in die Schreiblehre eingebaut werden (vgl. Peters 2011: 57; Dreo/Huber 2017: 114), indem diese offen angesprochen und richtig eingeschätzt werden können, wie Kusurkar et al. (vgl. 2011: 980) es für Lehr- und Lernsituationen empfehlen. Dabei gilt es außerdem, die unterschiedlichen Interessen der Studierenden miteinzubeziehen und diese zu stärken, um ihre intrinsische Motivation, sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen, zu fördern (vgl. Hidi/Renninger 2006: 113; Brandstätter et al. 2013: 96). Für Studierende ist es außerdem hilfreich, wenn lehrende Personen den studentischen Schreibprojekten und den jeweiligen Themen gegenüber Interesse ausstrahlen (vgl. Müller 2006: 57, 59; Berning 2001: 103). Zudem sollte Studierenden der Sinn und der Nutzen wissenschaftlicher Arbeiten zur Enkulturation in eine Fachgemeinschaft

nähergebracht werden (vgl. Scharlau et al. 2021: 131), um diesen in den Augen der Studierenden mehr Wert beizumessen. Zusammen mit mehr Kontrolle durch Kompetenzzempfinden könnte dies zu mehr Motivation (vgl. Pekrun 2006) für das wissenschaftliche Schreib-Handeln führen. Außerdem kann in einem Umfeld, in dem die schreibenden Personen weder „unter- noch überfordert“ (Pohl 2007: 529) werden, die Motivation der schreibenden Personen gesteigert werden: Wie es in Kapitel 4.1 besprochen wurde, kann dies als ein Teilbestandteil des Flow-Erlebens und damit der idealen Beanspruchung und Tätigkeitsumsetzung gesehen werden (vgl. etwa Prenzel 1988: 55).

Ausgehend von diesen Handlungsempfehlungen für die universitäre Lehre in Bezug auf das Schreiben und für das Betreuungsverhältnis bei wissenschaftlichen Schreibprojekten, lässt sich an dieser Stelle einmal mehr die Relevanz der Schreibberatung für das motivierte wissenschaftliche Schreib-Erleben und Schreib-Handeln Studierender an der Universität hervorheben. Als Unterstützungsangebot, welches relevante Aspekte der Motivations- und Emotionsförderung berücksichtigt (vgl. Kapitel 8.2) und dementsprechend die Situation des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Kapitel 8.1) an der Universität verbessern kann, bedarf es einer noch größeren Beachtung der Relevanz von Schreibzentren und deren Angeboten. Vor allem sollte der Aufbau neuer und die Weiterführung bereits bestehender Schreibzentren durch adäquate Finanzierung gewährleistet werden. Des Weiteren ist es empfehlenswert, wenn Dozierende und Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen den Nutzen der Schreibberatung in allen Phasen des Schreibprozesses – auch schon zu Beginn der Arbeit an einem Schreibprojekt – hervorheben, um noch mehr Studierenden die Möglichkeit zu geben, davon zu profitieren (vgl. Interview 6: Absatz 149), und um Barrieren abzubauen, die Schreibberatung aufzusuchen.

In diesem Zusammenhang könnte es, speziell bezogen auf das Schreibzentrum der Universität Bayreuth, in Zukunft angestrebt werden, die Präsenz auf dem Hauptcampus noch weiter auszubauen und etwa auch Schreibberatungen dort stattfinden zu lassen, wie es auch I6 anregt (vgl. Interview 6: Absatz 159). Dabei scheint es weiters von Vorteil zu sein, zusätzlich zu Beratungen in Präsenz die niederschweligen online-Beratungen auch über die Corona-Pandemie hinaus anzubieten, um noch mehr Studierenden einen leichteren Zugang dazu zu ermöglichen (vgl. Dreyfürst et al. 2014: 333; Pohle 2019: o. S.; Kraus et al. 2020: o. S.).

9. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Dissertation bietet einen neuen und vertieften Blick auf den Bereich *wissenschaftliches Schreiben und Schreibberatung*, indem sie diesen Themenkomplex mit den Konzepten *Motivation* und *Emotion* verbindet: Sie entwickelt bereits bestehende Forschungsarbeiten (vgl. etwa Peters 2011; DeCheck 2012; Thompson 2009; Mackiewicz/Thompson 2013; Mackiewicz/Kramer Thompson 2015; Thompson et al. 2009) weiter, die diese Themen aus verschiedenen Blickwinkeln am Rande berühren, und liefert eine tiefergreifende Betrachtung der wirkenden Zusammenhänge aus Studierendenperspektive. In diesem Zusammenhang geht es zunächst darum, die subjektiv wahrgenommene Situation Studierender in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben am Beispiel der Universität Bayreuth zu beleuchten. Von besonderem Interesse sind hierbei etwaige hinderliche oder förderliche Aspekte für erfolgreiches Schreib-Handeln und Schreib-Erleben. Unter anderem auf Basis dieser Aspekte werden die subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung auf die Motivation und Emotionen ratsuchender Personen beim wissenschaftlichen Schreiben untersucht und interpretiert. Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist es dementsprechend, anhand dieser Auswirkungen die Relevanz und Notwendigkeit von Schreibzentren für das studentische wissenschaftliche Schreiben hervorzuheben.

Um die Einordnung dieser Themenbereiche gewährleisten zu können, wird in Kapitel 2 dieser Dissertation das Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens beschrieben, und anschließend werden in Kapitel 3 die Grundlagen der Schreibberatung erläutert. Kapitel 4 gibt einen Überblick über ausgewählte Motivations- und Emotionstheorien und Kapitel 5 gibt den aktuellen Stand der Forschung zu den Themenbereichen *Schreiben*, *Schreibberatung* sowie *Motivation* und *Emotion* wieder. Ausgehend von diesem theoretischen Rahmen wurden von mir unmittelbar nach erfolgter digitaler Schreibberatung durch Mitarbeiter*innen des Schreibzentrums der Universität Bayreuth digitale problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit 17 ratsuchenden Personen durchgeführt. Qualitative Interviews schienen das geeignete Mittel zu sein, um dieses weitestgehend unerforschte Themenfeld weiter zu ergründen (vgl. Kapitel 6). Im Rahmen der Interviews wurde zunächst erfragt, wie die befragten Personen die Situation des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens an der Universität wahrnehmen, und davon ausgehend wurden sie in den Interviews dazu angeregt, die erlebte Schreibberatung zu reflektieren und – unter anderem in Bezug auf die subjektive Auswirkung auf sich selbst als schreibende Personen – zu kommentieren.

Die Ergebnisse aus den Interviews wurden nach erfolgter *inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse* (vgl. Kuckartz 2018) mithilfe der zuvor vorgestellten theoretischen Grundlagen interpretiert und eingeordnet und sollen in dieser Verknüpfung hier noch einmal zusammenfassend wiedergegeben werden. Bezüglich der Situation des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Bayreuth kann zunächst interpretiert werden, dass die Unsicherheiten über die Erfordernisse wissenschaftlicher Texte zu Frustration und geringer Motivation und geringer Selbstwirksamkeit beim Schreiben führen können. Auch eine schwach ausgeprägte *Academic Agency* (vgl. Pekrun 2006: 338) bei den befragten Studierenden kann die Motivation für das Schreiben beeinträchtigen (vgl. Kapitel 8.1.1).

Die Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben sind individuell verschieden (vgl. auch Murphy/Sherwood 2010: 12): So haben Schreibende etwa unterschiedlich hohe Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Im Allgemeinen scheinen Schreibende positive Emotionen, wie das Gefühl von Sicherheit, als positiv für das Schreib-Handeln und Schreib-Erleben zu bewerten, während Angst und Selbstzweifel zu einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung führen und sich negativ auf das Schreib-Handeln und Schreib-Erleben auswirken können. Demgegenüber sind konkret formulierte Ziele beim Schreiben, unter anderem in Form der Forschungsfrage und der Gliederung für das jeweilige Schreibprojekt, förderlich für das Schreiben. Beim Schreiben selbst lässt sich ein Kontinuum zwischen extrinsischer Motivation (etwa durch Noten und die Rückmeldung von anderen) und intrinsischer Motivation (etwa durch Freude am Wissenszuwachs und Interesse am Thema) erkennen, und die motivationale Kompetenz (vgl. Kapitel 4.3.2) der schreibenden Personen scheint eine wichtige Rolle zu spielen. In diesem Zusammenhang wird von einigen befragten Personen auch das Flow-Erleben, nach den von Csikszentmihalyi (vgl. 1978: 213) definierten Kriterien, während spezifischer Situationen beim Schreiben beschrieben. Ein geringes subjektives Kompetenzzempfinden kann hingegen zu Demotivation führen (vgl. Kapitel 8.1.2).

Die von den befragten Personen identifizierten Probleme und Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben sind nahezu deckungsgleich mit den in anderen empirischen Arbeiten beschriebenen (vgl. Dittmann et al. 2003; Ballweg et al. 2016; Sühl-Strohmenger/Tschander 2019): So fühlen sich einige der befragten Personen beim Schreiben alleingelassen – was auch auf wenig soziale Eingebundenheit beim wissenschaftlichen Schreiben schließen lässt. Außerdem werden das Konkretisieren und Formulieren der Forschungsfrage und das Finden einer geeigneten Struktur sowie die Bewertung eigener Texte als Schwierigkeiten beim Schreiben genannt. Daraus können Überforderung, Stress und

Frustration entstehen, die sich wiederum negativ auf die Schreibmotivation auswirken können (vgl. Kapitel 8.1.3). Im Rahmen der Interviewstudie wurden zudem einige Defizite von Betreuungsgesprächen mit Lehrenden an der Universität aufgezeigt. So merken die befragten Personen an, dass die Gespräche mit ihren Betreuungspersonen unregelmäßig stattfänden und insgesamt wenig Zeit dafür zur Verfügung stehe. Ferner bestehe in den Gesprächen ein hierarchischer Unterschied und die schreibenden Personen fühlen sich manchmal nicht wertgeschätzt und trauen sich nicht wirklich, mit den betreuenden und sie bewertenden Personen über Schwierigkeiten beim Schreiben zu sprechen (vgl. Kapitel 8.1.4).

Weitere Ergebnisse der Studie beziehen sich auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie, in deren Kontext die Interviews stattfanden, auf die Schreibsituation der befragten Studierenden. So werden auf der einen Seite positive Auswirkungen – in Form von mehr Zeit, weniger Druck und weniger Ablenkungen beim Schreiben – genannt. Auf der anderen Seite wirkte sich diese spezielle Situation durch fehlenden Ausgleich, fehlenden Austausch und die fehlende Möglichkeit, zum Arbeiten in die Bibliotheken zu gehen, negativ auf die Schreibsituation aus (vgl. Kapitel 8.1.5).

Die Ergebnisse der Interviewstudie können dahingehend interpretiert werden, dass die Schreibberatung bei den oben zusammengefassten Aspekten und Schwierigkeiten ansetzt und die Studierenden individuell dort abholt, wo sie Hilfe beim Schreiben benötigen (vgl. auch Peters 2011: 75), um dazu beizutragen, das Schreib-Erleben Studierender so angenehm und erfolgreich wie möglich zu gestalten. Schreibberatung kann in diesem Zusammenhang dabei helfen, Hindernisse beim wissenschaftlichen Schreiben zu überwinden, um das Schreib-Handeln beginnen beziehungsweise fortsetzen zu können: Schreibberatung kann dabei helfen, den ‚Rubikon‘ im Sinne des Handlungsphasenmodells von Heckhausen und Heckhausen (vgl. 2018: 8) zu ‚überschreiten‘ und ins Handeln zu kommen (vgl. Kapitel 8.2.1). Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass die Schreibberatung Schreibende dabei unterstützt, konkrete Ziele für das Schreib-Handeln, etwa in Form einer Forschungsfrage oder einer Gliederung für das Schreibprojekt, zu setzen und dadurch die Schreibmotivation zu stärken (vgl. Kapitel 8.2.2). Auch in Bezug auf die Selbstregulation kann Schreibberatung förderlich sein, indem die in den Beratungsgesprächen stattfindenden Prozesse den ratsuchenden Personen als Modell für die eigenen Gedanken und Arbeitsprozesse beim Schreiben dienen können. Auch der Entschluss, weitere Schreibberatungstermine zu vereinbaren und wahrzunehmen, deutet auf eine erfolgreiche Selbstregulation der schreibenden Person hin (vgl. Kapitel 8.2.3).

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (vgl. etwa Deci/Ryan 1993; Deci/Ryan 2008) wurde interpretiert, dass die in der Schreibberatung ablaufenden Prozesse die Erfüllung der Bedürfnisse der sozialen Eingebundenheit, der Autonomie sowie der Kompetenz fördern können (vgl. Kapitel 8.2.4). In Bezug auf die soziale Eingebundenheit kann die Schreibberatung die Möglichkeit zum Austausch mit einer anderen Person, die sich in der Rolle einer lesenden Person befindet, gewährleisten und dabei die Einbindung in einen gemeinschaftlichen Kontext steigern. Die Autonomie der ratsuchenden Person kann des Weiteren durch die mütterliche Gesprächsführung in der Schreibberatung gesteigert werden, indem die schreibende Person eigenständig Lösungen ergründet und Entscheidungen in Bezug auf ihr Schreibprojekt treffen kann (vgl. auch Peters 2011: 62; Grieshammer/Peters 2014: 440; Schlindwein et al. 2017: 178, 184; Mertlitsch/Doleschal 2010: 224). Auch dem Bedürfnis nach Kompetenz trägt die Schreibberatung durch ihr Bestreben Rechnung, dass sich die ratsuchenden Personen nach der Schreibberatung sowohl für das aktuelle als auch für zukünftige Schreibprojekte kompetent fühlen (vgl. auch Brooks 2010: 129; Grieshammer/Peters 2014: 440; Thonus 1999: 227; Ruhmann 2014: 63); dabei spielen unter anderem das konstruktive Feedback und in der Beratung gegebene Tipps und Inputs eine Rolle.

Außerdem kann mithilfe der Ergebnisse dieser Studie interpretiert werden, dass sich die Schreibberatung positiv auf die Selbstwirksamkeit der ratsuchenden Personen auswirkt (vgl. Schmidt/Alexander 2012: 3; Theuermann/Zach 2018: 66; vgl. Kapitel 8.2.5). Diese positive Auswirkung lässt sich auch in Bezug auf das subjektiv wahrgenommene Kompetenzerleben feststellen, welches den ratsuchenden Personen nach ihrer eigenen Einschätzung eine größere Handlungssicherheit beim Schreiben verleiht. Schreibberatung scheint außerdem negative Emotionen dem wissenschaftlichen Schreiben gegenüber, wenn auch möglicherweise jeweils nur kurzfristig, umzuwandeln in positive Emotionen. Dadurch kann eine Basis dafür gelegt werden, dem Schreiben insgesamt mit einer positiven Einstellung gegenüberzutreten zu können (vgl. Kapitel 8.2.6).

Die in dieser Arbeit geleistete innovative Beleuchtung der spezifischen Aspekte von Motivation und Emotion beim wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden macht die Bedeutung der Schreibberatung und ihrer Auswirkungen auf studentische Schreibende deutlich sichtbar. Auch wenn es sich bei der vorliegenden Dissertation nicht um eine repräsentative Studie handelt, können mithilfe ihrer Ergebnisse weitere Aussagen über die Verbindung zwischen den Konzepten *Schreiben*, *Motivation/Emotion* und *Schreibberatung* getroffen werden. Außerdem können Implikationen für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität formuliert

werden: Um die studentische Schreibmotivation und positive Emotionen in Bezug auf das Schreib-Erleben und Schreib-Handeln zu stärken, sollten etwa mehr Unterstützungsangebote bereitgestellt und der Austausch zwischen Studierenden gefördert werden (vgl. Kapitel 8.4). Insgesamt kann die vorliegende Arbeit ein tiefergreifendes Verständnis für Aspekte der Motivation und Emotion, die beim wissenschaftlichen Schreiben eine Rolle spielen, bewirken, ein Verständnis, welches etwa Jones (vgl. 2019: 272) und DeCheck (vgl. 2012: 29) für Lehr- und Lernsituationen fordern: Wissen Lehrende um die oben genannten Zusammenhänge und handeln sie entsprechend, kann dies das Schreib-Handeln und das Schreib-Erleben Studierender nachhaltig verbessern.

Das Potenzial der Schreibzentrumsarbeit als Forschungsfeld (vgl. Grutsch McKinney 2016: xxii) konnte mithilfe dieser Dissertation weiter ausgeschöpft werden. Durch die Verknüpfung der Schreibforschung mit Ansätzen aus der Psychologie (Motivations- und Emotionstheorie) sowie der Sozialwissenschaft (qualitative Interviewforschung) wurde die Interdisziplinarität der Schreibwissenschaft (vgl. Brinkschulte 2019: 62f.; Scherer 2019: 228; Sennewald 2021: 182; Gregg/Steinberg 1980: ix) fruchtbar gemacht. Ausgehend davon können Anknüpfungspunkte für weitere Forschung identifiziert werden: So könnten beispielsweise zusätzlich zu den durchgeführten Interviews die Schreibberatungs-Sitzungen selbst in die Analyse miteinbezogen werden, um die subjektiven Wahrnehmungen der befragten Ratsuchenden mit den tatsächlich in der Schreibberatung stattfindenden Mechanismen zu vergleichen. Außerdem könnte ein Vergleich zwischen digitaler Schreibberatung und der Schreibberatung in Präsenz angestellt werden. Aufschlussreich wäre auch eine weitere Studie mit mehreren Messzeitpunkten (vgl. auch Peters 2011: 77), um die langfristigen Auswirkungen der Schreibberatung auf die Schreibmotivation oder auf die Schreibkompetenz ratsuchender Personen – auch in Verbindung mit geschriebenen Texten und deren Qualitätszuwachs (vgl. Sennewald 2021: 181) – erheben zu können. Schließlich wäre auch eine groß angelegte quantitative Studie mit einer größeren Stichprobe in Bezug auf die subjektiven Auswirkungen der Schreibberatung hinsichtlich der Motivation und Emotionen Studierender denkbar.

Unabhängig davon, welche Forschung in Zukunft im Bereich der Schreibzentrumsarbeit durchgeführt wird, gilt es, das Potenzial der Schreibberatung, nicht nur in Bezug auf die Motivationsförderung für das wissenschaftliche Schreiben, kontinuierlich weiter zu ergründen und zu belegen. Dies soll zu dem Zweck geschehen, Studierenden auch in Zukunft ganzheitliche Unterstützung für das wissenschaftliche Schreiben zu bieten, um somit die Qualität sowohl ihres Schreib-Erlebens als auch ihres Schreib-Handelns im Studium zu erhöhen

und die langfristige und adäquate finanzielle Förderung von Schreibzentren auf hochschulpolitischer Ebene zu legitimieren (vgl. auch Girgensohn/Peters 2012: 2).

Literaturverzeichnis

- Abbott, Judy A. (2000): „Blinking Out“ And „Having the Touch“. Two Fifth-Grade Boys Talk About Flow Experiences in Writing, in: Written Communication, Vol. 17, No. 1, S. 53-92.
- Ach, Narziss (1935): Analyse des Willens. Berlin/Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Achtziger, Anja/Gollwitzer, Peter M. (2018): Motivation und Volition im Handlungsverlauf, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 355-388.
- Ainley, Mary/Hidi Suzanne/Berndorff, Dagmar (2002): Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship, in: Journal of Educational Psychology, Vol. 94, No. 3, S. 545–561.
- Alers, Kirsten (2018): Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik, 2. korrigierte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Anderson-Inman, Lynne (1997): OWLs: Online Writing Labs, in: Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 40, No. 8, S. 650-654.
- Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Antos, Gerd (1995): Sprachliche Inszenierung von ‚Expertenschaft‘ am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts. Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (Hg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, S. 113-127.
- Archibald, Mandy M./Ambagtsheer, Rachel C./Casey, Mavourneen G./Lawless, Michael (2019): Using ZOOM Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants, in: International Journal of Qualitative Methods, Vol. 18, S. 1-8.
- Arndt, Christiane/Ladwig, Tina/Knutzen, Sönke (2020): Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. Hamburg: Technische Universität Hamburg 2020.
https://tore.tuhh.de/bitstream/11420/7892/1/bridging_bericht_hochschulbefragungen_201120.pdf, online am 09.07.2021.
- AstA der Universität Osnabrück (2020). Umfrage zur allgemeinen Situation der Student*innen an der Universität Osnabrück während der Corona-Krise. Befragungszeitraum: 26.05. - 11.06.2020. Osnabrück: Universität Osnabrück. https://www.asta.uni-osnabrueck.de/sites/asta.uni-osnabrueck.de/files/attachments/news/2020-07/umfrage_zur_allgemeinen_situation_der_student_innen_an_der_universitaet_osnabrueck_waehrend_der_corona-krise_0.pdf, online am 09.07.2021.
- Babcock, Rebecca Day/Thonus, Terese (2012): Researching the Writing Center. Towards an Evidence-Based Practice. New York/Washington D.C./Baltimore/Bern/Frankfurt/Berlin/Brussels/Vienna/Oxford: Peter Lang.
- Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Reber-Wyss, Monika/Jurt, Ueli/Nussbaum, Thomas (1995): Das ‚Orchester-Modell‘ der Textproduktion, in: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger

(Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 173-200.

Bak, Peter Michael (2019): Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert. Berlin: Springer.

Ballweg, Sandra/Kuhn, Carmen/Hertweck, Lisa (2016): Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittstudie, in: Ballweg, Sandra (Hg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis (= Wissen – Kompetenz – Text, Band 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 137-172

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change, in: Psychological Review Vol. 84, No. 2, S. 191-215.

Bandura, Albert (1991): Social Cognitive Theory of Self-Regulation, in: Organizational Behavior and Human Decision Processes 50, S. 248-287.

Barbour, Rosaline (2014): Introducing Qualitative Research. A Student's Guide, 2nd edition. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.

Barnes, Douglas (1990): Oral Language and Learning, in: Hynds, Susan/Rubin, Donald L. (Hg.): Perspectives on Talk and Learning. Urbana: National Council of Teachers of English, S. 41-54.

Bartholomae, David (1985): Inventing the University, in: Rose, Mike (Hg.): When a Writer Can't Write. Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems. New York/London: The Guilford Press, S. 134-165.

Baumann, Nicola/Kaschel, Reiner/Kuhl, Julius (2005): Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies Between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms, in: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 89, No. 5, S. 781-799.

Baumeister, Roy F./Leary, Mark R. (1995): The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation, in: Psychological Bulletin, Vol. 117, No. 3, S. 497-529.

Baurmann, Jürgen (2003): Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich?, in: Der Deutschunterricht, Heft 3, 2003, S. 48-57.

Baurmann, Jürgen (2006): Förderung des Schreibbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern, in: Berning, Johannes/Keßler, Nicola/Koch, Helmut H. (Hg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: Lit Verlag, S. 291-305.

Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens, in: dies. (Hg.): Schreiben. Prozesse, Produkte und Prozeduren. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 7-25.

Beaufaÿs, Sandra (2004): Wissenschaftler und ihre alltägliche Praxis: Ein Einblick in die Geschlechterordnung des wissenschaftlichen Feldes, in: Forum qualitative Sozialforschung Vol. 5, No. 2, Artikel 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/613/1327>, online am 25.10.2020.

Becker, Howard S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Aus dem Englischen von Hanne Herkommer. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Becker, Sarah (2019): Entwicklung und Korrelate motivationalen Verhaltens in der Adoleszenz. Inaugural-Dissertation Universität Bamberg.
- Becker-Carus, Christian/Wendt, Mike (2017): Allgemeine Psychologie. Eine Einführung, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Berlin: Springer.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren, in: dies (Hg.): Texte schreiben (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A 5, 2007). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 7-26.
- Berger, Katja/Kruse, Otto/Ulmi, Marianne (2006): Vorwort, in: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 9-12.
- van den Bergh, Huub/Rijlaarsdam, Gert/van Steendam, Elke (2016): Writing Process Theory. A Functional Dynamic Approach, in: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hg.): Handbook of Writing Research, 2nd edition. New York/London: The Guilford Press, S. 57-71.
- Berning, Johannes (2001): Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors in den Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Berning, Johannes (2006): Warm Schreiben und andere Elemente eines veränderten Schreibunterrichts, in: Berning, Johannes/Keßler, Nicola/Koch, Helmut H. (Hg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: Lit Verlag, S. 275-290.
- Berning, Johannes (2011): Textwissen und Schreibbewusstsein als zentrale Elemente von Schreibkompetenz, in: ders. (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis (= Schreiben – interdisziplinär, Band 6). Berlin: Lit. Verlag, S. 7-26.
- Berning, Johannes/Keßler, Nicola/Koch, Helmut (2011): Vorwort der Herausgeber, in: Berning, Johannes (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis (= Schreiben – interdisziplinär, Band 6). Berlin: Lit. Verlag, S. 1-3.
- Bertaux, Daniel (1981): From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice, in: ders. (Hg.): Biography and Society. Beverly Hills/London: SAGE, S. 29-45.
- Bestmann, Stefan/Rieger, Judith (2014): Lösungsfokussierung – Gesprächstechniken für mehr Partizipation, in: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 153-166.
- Blau, Susan/Hall, John/Sparks, Sarah (2002): Guilt-Free Tutoring: Rethinking How We Tutor Non-Native-English-Speaking Students, in: The Writing Center Journal Vol. 23, No. 1, S. 23-44.
- Bohn-Gettler, Catherine M./Rapp, David N. (2014): Emotion During Reading and Writing, in: Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.): International Handbook of Emotions in Education. New York/London: Routledge, S. 437-457.
- Boquet, Elizabeth H. (2002): Noise from the Writing Center. Logan: Utah State University Press.

- Boquet, Elizabeth H./Eodice, Michele (2008): Creativity in the Writing Center. A Terrifying Conundrum, in: Dvorak, Kevin/Bruce, Shanti (Hg.): Creative Approaches to Writing Center Work. Cresskill: Hampton Press, Inc., S. 3-20.
- Boscolo, Pietro/Hidi, Suzanne (2007): The Multiple Meanings of Motivation to Write, in: dies. (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. 1-14.
- Bosse, Anke (2021): Schreibprozesse erforschen und darstellen – literaturwissenschaftliche Zugänge, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag (= Schreibwissenschaft, Band 2), S. 195-209.
- Brand, Alice G. (1987a): Hot Cognition: Emotions and Writing Behavior, in: Journal of Advanced Composition 1985/1986, Vol. 6, S. 5-15.
- Brand, Alice G. (1987b): The Why of Cognition: Emotion and the Writing Process, in: College Composition and Communication, Vol. 38, No. 4, S. 436-443.
- Brandl, Heike (2009): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff *Beratung*? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis, in: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 83). Göttingen: Universitätsdrucke, S. 189-205. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2611828/2704952/Fadaf_Bd83.pdf, online am 25.06.2020.
- Brandstätter, Veronika/Hennecke, Marie (2018): Ziele, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 331-354.
- Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (2009): Motivation und Emotion: Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 13-17.
- Brandstätter, Veronika/Schüler, Julia/Puca, Rosa Maria/Lozo, Ljubica (2013): Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Braun, Sabine (2004): Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bräuer, Gerd (1996): Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Bräuer, Gerd (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A 5, 2007), S. 145-168.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 257-282.
- Bräuer, Gerd (2021): Schreibzentrumsarbeit als Gegenstand der Schreibwissenschaft: Skizzierung diskursübergreifender Forschungs- und Entwicklungsfelder, in: Huemer,

- Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag (= Schreibwissenschaft, Band 2), S. 89-110.
- Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie (2016): Einleitung, in: dies. (Hg.): Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88), S. 7-12.
- Brinkschulte, Melanie (2019): Wissenschaftliche Methoden in empirischer Schreibforschung. Einblick in Forschungspraktiken und didaktische Implikationen für eine wissenschaftsbasierte Methodenausbildung, in: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 61-76.
- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreitz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung, in: JoSch Journal der Schreibberatung, Ausgabe 8, S. 1-12.
- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreitz, David (2021): Methoden für die Schreibwissenschaft: Ein vergleichender Literaturüberblick systematischer Darstellungen, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag (= Schreibwissenschaft, Band 2), S. 49-64.
- Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hg.) (2017): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: wbv.
- Brooke, Robert (1989): Control in Writing: Flower, Derrida, and Images of the Writer, in: College English, Vol. 51, No. 4, S. 405-417.
- Brooks, Jeff (2010): Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work, in: Murphy, Christina/Sherwood, Steve (Hg.): The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors, 4th edition. Boston: Bedford/St. Martin's, S. 128-132.
- Bruffee, Kenneth A. (1973): Collaborative Learning: Some Practical Models, in: College English, Vol. 34, No. 5, S. 634-643.
- Bruning, Roger/Dempsey, Michael/Kauffman, Douglas F. Kauffman/McKim, Courtney/Zumbrunn, Sharon (2013): Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing, in: Journal of Educational Psychology, Vol. 105, No. 1, S. 25–38.
- Bruning, Roger H./Kauffmann, Douglas F. (2016): Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development, in: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hg.): Handbook of Writing Research, 2nd edition. New York/London: The Guilford Press, S. 160-173.
- Brunstein, Joachim C. (2018): Implizite und explizite Motive, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 269-295.
- Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Burkland, Jill/Grimm, Nancy (1986): Motivation through Responding, in: Journal of Teaching Writing, Vol. 5, No. 2, S. 237-248.

- Calhoun Bell Diana/Youmans, Madeleine (2006): Politeness and Praise: Rhetorical Issues in ESL (L2) Writing Center Conferences, in: *The Writing Center Journal*, Vol. 26, No. 2, S. 31-47.
- Carignan-Belleville, Lynne (1989): Jason's Story: Motivating the Reluctant Student to Write, in: *The English Journal*, Vol. 78, No. 3, S. 57-60.
- Carino, Peter (2010): Power and Authority in Peer Tutoring, in: Murphy, Christina/Sherwood, Steve (Hg.): *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*, 4th edition. Boston: Bedford/St. Martin's, S. 112-128.
- Carver, Charles S./Scheier, Michael F. (2000): Autonomy and Self-Regulation, in: *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, S. 284-291.
- Clark, Herbert H./Brennan, Susan E. (1991): Grounding in Communication, in: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (Hg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 127-149.
- Clore, Gerald L./Huntsinger, Jeffrey R. (2009): How the Object of Affect Guides its Impact, in: *emotion review*, Vol. 1, No.1, S. 39-54.
- Coogan, David (1998): Email „Tutoring“ as Collaborative Writing, in: Hobson, Eric H. (Hg.): *Wiring the Writing Center*. Logan: Utah State University Press, S. 25-43.
- Cooper, Marilyn M. (1995): Really Useful Knowledge: A Cultural Studies Agenda for Writing Centers, in: Murphy, Christina/Law, Joe (Hg.): *Landmark Essays on Writing Centers*. Davis: Hermagoras Press, S. 135-147.
- Cronin, Blaise (1984): *The Citation Process. The Role and Significance of Citations in Scientific Communication*. London: Taylor Graham.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1978): Intrinsic Rewards and Emergent Motivation, in: Lepper, Mark R./Greene, David (Hg.): *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. New York/Toronto/London/Sydney: John Wiley & Sons, S. 205-216.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1987): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, 2. Auflage, aus dem Amerikanischen übersetzt von Urs Aeschbacher. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly/Massimini, Fausto (1985): On the Psychological Selections of Bio-Cultural Information in: *New Ideas Psychology*, 1985, Vol. 3, No. 2, S. 115-138.
- Csikszentmihalyi, Mihaly/Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 207-221.
- Dahmen, Marina (2007): Was heißt: Schreibkompetenz?, in: *Deutschunterricht*, Heft 1, 2007, S. 4-10.
- Daly, John A. (1985): Writing Apprehension, in: Rose, Mike (Hg.): *When a Writer Can't Write. Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems*. New York/London: The Guilford Press, S. 43-82.
- Daly, John A./Miller, Michael (1975): The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension, in: *Research in the Teaching of English* January 1975, S. 242-249.
- Deakin, Hannah/Wakefield, Kelly (2014): Skype interviewing: reflections of two PhD researchers, in: *Qualitative Research*, Vol. 14, No. 6, S. 603-616.

- de Beaugrande, Robert (1984): Text Production. Toward a Science of Composition (= Volume XI in the series Advances in Discourse Processes). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- DeCheck, Natalie (2012): The Power of Common Interest for Motivating Writers: A Case Study, in: The Writing Center Journal, Vol. 32, No. 1, S. 28-38.
- Deci, Edward L. (1976): Intrinsic Motivation. New York/London: Plenum Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 39, No. 2, S. 223-238.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 4, S. 227-268.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, in: Canadian Psychology, Vol. 49, No. 3, S. 182-185.
- de Glopper, Kees/van Kruiningen, Jacqueline/Hemmen, Noortje (2014): Context in Writing Process Research. An exploratory analysis of context characteristics in writing process research in educational and workplace settings, in: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hg.): Methods in Writing Process Research. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, S. 15-39.
- Dengscherz, Sabine (2017): Retrospektive Interviews in der Schreibforschung, in: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: wbv, S. 139-158.
- Denny, Harry C. (2008): Writing Centers and Politics of Community, Identity, And Social Justice, in: Dvorak, Kevin/Bruce, Shanti (Hg.): Creative Approaches to Writing Center Work. Cresskill: Hampton Press, Inc., S. 49-70.
- Denton, Kathryn (2017): Beyond the Lore: A Case for Asynchronous Online Tutoring Research, in: The Writing Center Journal, Vol. 36, No. 2, S. 175-203.
- Denzin, Norman K. (2000): Symbolischer Interaktionismus; übersetzt aus dem Amerikanischen von Ernst von Kardorff, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 136-150.
- Dietrich, Georg (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 155-185.
- Döring, Nicola (2008): Online-Forschung, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 357-363.
- Dörner, Dietrich/Reither, Franz/Stäudel, Thea (1983): Emotion und problemlösendes Denken, in: Mandl, Heinz/Huber, Günther L. (Hg.): Emotion und Kognition. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 61-84.

- Dresel, Markus/Hall, Nathan C. (2013): Motivation, in: Hall, Nathan C./Goetz, Thomas (Hg.): Emotion, Motivation, and Self-Regulation. A Handbook for Teachers. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 57-122.
- Dreo, Klara/Huber, Bernadette (2017): Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – eine quantitative Studie, in: Josch Journal der Schreibberatung, Ausgabe 14, S. 107-116.
- Dreyfürst, Stephanie/Dieter, Sascha/Fassing, Dennis (2014): Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 321-335.
- Driscoll, Dana/ Wynn Perdue, Sherry (2012): Theory, Lore, and More: An Analysis of RAD Research in *The Writing Center Journal*, 1980-2009, in: The Writing Center Journal Vol. 32, No. 2, S. 11-39.
- Dryer, Dylan B. (2015): Writing Is Not Natural, in: Adler-Kassner, Linda/Wardle, Elizabeth (Hg.): Naming What We Know. Threshold Concepts of Writing Studies. Logan: Utah State University Press, S. 27-29.
- Dvorak, Kevin/Bruce, Shanti (Hg.) (2008): Creative Approaches to Writing Center Work. Cresskill: Hampton Press Inc.
- Egloff, Birte (2020): Peer-Beratung als Ermöglichungsraum, in: Benedetti, Sascha/Lerch, Sebastian/Rosenberg, Hannah (Hg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-) reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 63-76.
- Ehlich, Konrad (1981): Text, Mündlichkeit, Schriftlichkeit, in: Günther, Hartmut (Hg.): Geschriebene Sprache – Funktion und Gebrauch, Struktur und Geschichte (= Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München, Band 14). München: o. V., S. 23-51.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 13-28.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Einleitung, in: dies. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1-9.
- Elbow, Peter (1998): Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process, 2nd edition. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, Andrew J./Pekrun, Reinhard (2007): Emotion in the Hierarchical Model of Approach-Avoidance Achievement Motivation, in: Schutz, Paul A./Pekrun, Reinhard (Hg.): Emotion in Education. Amsterdam/Boston/Heidelberg/London/New York/Oxford/Paris/San Diego/San Francisco/Singapore/Sydney/Tokyo: Elsevier, S. 57-73.
- Elmer, Timon/Mepham, Kieran/Stadtfeld, Christoph (2020): Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. PLoS ONE Vol. 15, No. 7.
- Engeser, Stefan/Vollmeyer, Regina (2005): Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 59-71.

- Ertl, Bernhard (2003): Kooperatives Lernen in Video-Konferenzen. Förderung von individuellem und gemeinsamem Lernerfolg durch external repräsentierte Strukturangebote. Dissertation, LMU München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/1227/1/Ertl_Bernhard_M.pdf, online am 27.06.2020
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2003): Kommunikative Strategien wissenschaftlicher Texte, in: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 122-134.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2017): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben, 5. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen, in: Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie (Hg.): Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88), S. 145-173.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 112-128.
- Fetchenhauer, Detlef (2011): Psychologie. München: Verlag Franz Vahlen.
- Finkbeiner, Claudia/Schluer, Jennifer (2018): Language Awareness in the Teaching of Reading and Writing, in: Garrett, Peter/Cots, Josep M. (Hg.): The Routledge Handbook of Language Awareness. New York/London: Routledge, S. 108-123.
- Fischer, Frank/Bruhn, Johannes/Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz (2000): Kooperatives Lernen mit Videokonferenzen: Gemeinsame Wissenskonstruktion und individueller Lernerfolg, in: Kognitionswissenschaft 9, S. 5-16.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Flammer, August/Nakamura, Yuka (2002): An den Grenzen der Kontrolle, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (= Zeitschrift für Pädagogik 44 Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 83-112.
- Flick, Uwe (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 252-265.
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2018): Designing Qualitative Research. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Melbourne: SAGE.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: dies. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29.
- Flower, Linda S./Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints, in: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 31-50.

- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing, in: College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4, S. 365-387.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Fontaine, Johnny R.J./Scherer, Klaus B./Roesch, Etienne B./Ellsworth, Phoebe C. (2007): The World of Emotions Is Not Two-Dimensional, in: Psychological Science, Vol. 18, No. 12, S. 1050-1057.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Franken, Robert E. (1998): Human Motivation, 4th edition. Pacific Grove/Albany/Belmont et al: Brooks/Cole Publishing Company.
- Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2015): Emotionen, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 201-224.
- Frenzel, Anne C./Stephens, Elizabeth J. (2013): Emotions, in: Hall, Nathan C./Goetz, Thomas (Hg.): Emotion, Motivation, and Self-Regulation. A Handbook for Teachers. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 1-56.
- Friebel, Martin/Loenhoff, Jens/Schmitz, H. Walter/Schulte, Olaf A. (2003): „Siehst du mich?“ – „Hörst du mich?“. Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung, in: kommunikation @ gesellschaft 4, S. 1-22.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12809/B1_2003_Friebel_Loenhoff_Schmitz_Schulte.pdf, online am 24.06.2020.
- Fries, Stefan/Souvignier, Elmar (2015): Training, in: Wild, Elka/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 401-419.
- Gardner, Clinton (1998): Have You Visited Your Online Writing Center Today? Learning, Writing, and Teaching Online at a Community College, in: Hobson, Eric H. (Hg.): Wiring the Writing Center. Logan: Utah State University Press, S. 75-84.
- Gartner, Selina/Rotter, Michael (2021): Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung, Nr. 4, S. 101-119.
- van der Geest, Thea (1996): Studying “Real-Life” Writing Processes: A Proposal and an Example, in: Levy, Michael C./Ransdell, Sarah (Hg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 309-322.
- Geppert, Corinna/Kilian, Michaela (2018): Emotionen als Grundlage für Motivation im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens, in: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-248.
- Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen, in: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hg.): Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik. Eine Bilanz (= Semiotik der Kultur/Semiotics of Culture, Band 7). Berlin: Lit Verlag, S. 195-211.

- Girgensohn, Katrin (2014): Kollaboration und Autonomie. Wie Peer Tutor*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 377-391.
- Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: wbv.
- Girgensohn, Katrin/Haacke, Stefanie/Karsten, Andrea (2021): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 25-47.
- Girgensohn, Katrin/Peters, Nora (2012): ‚At University nothing speaks louder than research‘. Plädoyer für Schreibzentrumsforschung, in: Zeitschrift Schreiben. [peters_studentische_schreibberatung.pdf \(zeitschrift-schreiben.eu\)](https://www.zeitschrift-schreiben.eu/peters_studentische_schreibberatung.pdf), online am 30.09.2019.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Gist, Marilyn E./Mitchell, Terence R. (1992): Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability, In: The Academy of Management Review, Apr., 1992, Vol. 17, No. 2, S. 183-211.
- Gnambs, Timo/Batinic, Bernad (2010): Qualitative Online-Forschung, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 320-332.
- Gnambs, Timo/Batinic, Bernad (2011): Qualitative Online-Forschung, in: Naderer, Gabriele/Balzer, Eva (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendungen, 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 385-404.
- Gorr, Claudia/Bauer, Michael C. (2018): Vorwort, in: dies. (Hg.): Was treibt uns an? Motivation aus Sicht der Hirnforschung. Berlin: Springer, S. V-XVII.
- Gose, Michael (2009): When Socratic Dialogue Is Flagging: Questions and Strategies for Engaging Students, in: College Teaching, Vol. 57, No. 1, S. 45-49.
- Göpferich, Susanne (2014): Methods of measuring students' text production competence and its development in writing courses, in: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hg.): Methods in Writing Process Research. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, S. 187-209.
- Göpferich, Susanne (2016): Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach, in: Ballweg, Sandra (Hg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis (= Wissen – Kompetenz – Text, Band 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 275-296.
- Graham, Steve/Harris, Karen R. (1996): Self-Regulation and Strategy Instruction for Students who Find Writing and Learning Challenging, in: Levy, Michael C./Ransdell, Sarah (Hg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 347-360.

- Gray, Lisa M./Wong-Wylie, Gina/Rempel, Gwen R./Cook, Karen (2020): Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: ZOOM Video Communications, in: The Qualitative Report 2020, Vol. 25, No. 5, Article 8, S. 1292-1301.
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (1980): Preface, in: dies. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. ix-x.
- Grieshammer, Ella (2011): Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung, in: Schreiben im Zentrum, Band 3. https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/49/file/Schreiben_im_Zentrum_3_Ella_Grieshammer.pdf, online am 30.09.2019.
- Grieshammer, Ella (2018): Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung. Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, Ella/Peters/Nora/Theuerkauf, Judith (2009): MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende, in: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 83). Göttingen: Universitätsdrucke, S. 69-83. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2611828/2704952/Fadaf_Bd83.pdf, online am 25.06.2020.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieshammer, Ella/Peters, Nora (2014): Peer Tutoring. Antworten für Skeptiker, in: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 437-444.
- Gross, James J. (2014): Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations, in: ders. (Hg.): Handbook of Emotion Regulation, 2nd edition. New York/London: The Guilford Press, S. 3-20.
- Gruber, Helmut (2010): Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Theorien, in: Saxalber, Annemarie/Esterl, Ursula (Hg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben (= ide-extra Eine deutschdidaktische Publikationsreihe, Band 17). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag Ges.m.b.H., S. 17-39.
- Gruber, Helmut/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Reisigl, Martin/Muntigl, Peter/Czinglar, Christine (2006a): Einleitung: Studentisches Schreiben im Fokus sprachwissenschaftlicher Forschung, in: dies. (Hg.): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte. Wien: Lit Verlag GmbH, S. 1-10.
- Gruber, Helmut/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Reisigl, Martin/Muntigl, Peter/Czinglar, Christine (2006b): Diskussion der Ergebnisse, in: dies. (Hg.): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte. Wien: Lit Verlag GmbH, S. 259-277.
- Gruber, Helmut/Wetschanow, Karin (2006): Rahmenbedingungen des studentischen Schreibens: Institutionelle, soziale und individuelle Faktoren, in: Gruber, Helmut/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Reisigl, Martin/Muntigl, Peter/Czinglar, Christine (Hg.): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte. Wien: Lit Verlag GmbH, S. 27-62.

- Grutsch McKinney, Jackie (2016): *Strategies for Writing Center Research*. Anderson: Parlor Press.
- Hacker, Douglas J./Keener, Matt C./Kircher, John C. (2009): *Writing is Applied Metacognition*, in: Hacker, Douglas J./Dunlosky, John/Graesser, Arthur C. (Hg.): *Handbook of Metacognition in Education*. New York/London: Routledge, S. 154-172.
- Hall, R. Mark (2020): *Activity Theory*, in: Mackiewicz, Jo/Babcock, Rebecca Day (2020): *Introduction to the Collection*, in: dies. (Hg.): *Theories and Methods of Writing Center Studies. A Practical Guide*. New York: Routledge, S. 79-93.
- Hanna, Paul (2012): *Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note*, in: *Qualitative Research*, Vol. 12, No. 2, S. 239-242.
- Harris, Karen R./Graham, Steve (1992): *Helping Young Writers Master the Craft. Strategy Instruction & Self-Regulation in the Writing Process*. Cambridge: Brookline Books.
- Harris, Karen R./Graham, Steve/Brindle, Mary/Sandmel, Karin (2009): *Metacognition and Children's Writing*, in: Hacker, Douglas J./Dunlosky, John/Graesser, Arthur C. (Hg.): *Handbook of Metacognition in Education*. New York/London: Routledge, S. 131-153.
- Harris, Muriel (1986): *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana: NCTE.
- Harris, Muriel (1995a): *Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors*, in: *College English*, Jan., 1995, Vol. 57, No. 1, S. 27-42.
https://www.jstor.org/stable/378348?seq=1#metadata_info_tab_contents, online am 25.07.2021.
- Harris, Muriel (1995b): *What's Up and What's In: Trends and Traditions in Writing Centers*, in: Murphy, Christina/Law, Joe (Hg.): *Landmark Essays on Writing Centers*. Davis: Hermagoras Press, S. 27-36.
- Harris, Muriel (2020): *Foreword*, in: Mackiewicz, Jo/Babcock, Rebecca Day (Hg.): *Theories and Methods of Writing Center Studies. A Practical Guide*. New York/London: Routledge, S. xiii-xv.
- Hawkins, R. Evon (2008): *"From Interest and Expertise": Improving Student Writers' Working Authorial Identities*, in: *The Writing Lab News Letter*, Vol. 32, No. 6, S. 1-5.
- Hayes, John R. (1996): *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*, in: Levy, Michael C./Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1-27.
- Hayes, John R. (2012): *Modeling and Remodeling Writing*, in: *Written Communication* Vol. 29, No. 3, S. 269-388.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*, in: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-30.
- Heckhausen, Jutta (2018): *Vorwort zur 5. Auflage*, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): *Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Springer, S. vi-vii.
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.) (2018): *Motivation und Handeln: Einführung und Überblick, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Springer.

- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick, in: dies. (Hg.): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 2-12.
- Heine, Carmen (2021): Schreib- und Übersetzungswissenschaft: Ein Vergleich, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 227-241.
- Heinemann, Felix (2018): Effiziente Kommunikation mit der Online-Sprechstunde, in: Aus der Lehrpraxis [TU Darmstadt]. <https://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2018/02/12/effiziente-kommunikation-mit-der-online-sprechstunde/>, online am 27.06.2020.
- Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hennink, Monique/Hutter, Inge/Bailey, Ajay (2011): Qualitative Research Methods. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.
- von Hentig, Hartmut (2000): Eine nicht lehrbare Kunst, in: Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 19-26.
- Hidi, Suzanne/Ainley, Mary/Berndorff, Dagmar/Del Favero, Laura (2007): The Role of Interest and Self-Efficacy in Science-Related Expository Writing, in: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. 203-217.
- Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (2007): Foreword, in: dies. (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. xi.
- Hidi, Suzanne/Harackiewicz, Judith M. (2000): Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century, in: Review of Educational Research, Vol. 70, No. 2, S. 151-179.
- Hidi, Suzanne/Renninger K. Ann (2006): The Four-Phase Model of Interest Development, in: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, Vol. 41, No. 2, S. 111–127.
- Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hg.) (2019): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (2019): Einleitung, in: dies. (Hg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-11.
- Hobson, Eric H. (1998): Straddling the Virtual Fence, in: ders. (Hg.): Wiring the Writing Center. Logan: Utah State University Press, S. ix-xxvi.
- Hoffmann, Nora (2014): Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zur Förderung akademischer Integrität Zur Rolle der campusweiten Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in: Wissenschaft & Praxis, Vol. 65, No. 1, S. 51-62.
- Hoffmann, Nora (2019): Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. Erhebungen zum aktuellen Stand und Desiderate, in: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14-30.

- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz, in: Zeitschrift Schreiben. [hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf \(zeitschrift-schreiben.eu\)](http://hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (zeitschrift-schreiben.eu)), online am 15.09.2020.
- Holloway, Kimberley M. (2016): Communicating with Adult Learners in the Online Writing Lab: A Call for Specialized Tutor Training for Adult Learners, in: Ruefman, Daniel/Scheg, Abigail G. (Hg.): Applied Pedagogies. Strategies for Online Writing Instruction. Logan: Utah State University Press, S. 146-163.
- Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium, in: Zeitschrift Schreiben, Mai 2008.
- Hooley, Tristram/Marriott, John/Wellens, Jane (2012): What is online research? London: Bloomsbury Academic.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349-360.
- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen, in: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-110.
- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion, in: dies. (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-13.
- Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.) (2021a): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Steiner, Jennifer/Mertlitsch, Carmen (2021b): Über diesen Band: Ergebnisse eines innovativen Tagungskonzeptes, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 9-21.
- Hülshoff, Thomas (2012): Emotionen, 4. aktualisierte Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Izard, Carroll E. (1981): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Aus dem Englischen übersetzt von Barbara Murakami. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jackson, Susan A. (2012): Flow, in: Ryan, Richard M. (Hg.): The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford: University Press, S. 127-140.
- Jakobs, Eva-Maria (1995): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (Hg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, S. 91-112.
- Jakobs, Eva- Maria (2003): Normen der Textgestaltung, in: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden,

- Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 171-190.
- James, Carl/Garrett, Peter (1991): The scope of Language Awareness, in: dies. (Hg.): Language Awareness in the Classroom. London/New York: Longman, S. 3-20.
- Janich, Nina (2016): Wissenschaft(ssprach)lichkeit – eine Annäherung. Zu Merkmalen und Qualitäten wissenschaftlicher Texte, in: Ballweg, Sandra (Hg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis (= Wissen – Kompetenz – Text, Band 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 65-82.
- Jerusalem, Matthias (2002): Einleitung, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (= Zeitschrift für Pädagogik 44 Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 8-12.
- Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhard (1999): Einleitung, in: dies. (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 1-4.
- Jones, Brett D. (2009): Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation, in: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 21, No. 2, S. 272-285.
- Jones, Suzanne H./Sinatra, Gale M./Nussbaum, Michael (2011): “Pluto Has Been a Planet My Whole Life!” Emotions, Attitudes, and Conceptual Change in Elementary Students’ Learning about Pluto’s Reclassification, in: Research in Science Education, Vol. 43, No. 2, S. 1-22.
- Jordan, Kerri Stanley (2003): Power and empowerment in writing center conferences. LSU Doctoral Dissertations.
https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2697&context=gradschool_dissertations, online am 25.07.2021.
- Jorke, Katrin Birte (2007): Probleme beim selbstregulierten Lernen im Studium Das Wirkungsgefüge von Volition, Trait Procrastination und der Tendenz zur motivationalen Interferenz. Diplomarbeit Universität Mannheim. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/1801/>, online am 15.08.2019.
- Kastmann Breuch, Lee-Ann (2005): The Idea(s) of an Online Writing Center: In Search of a Conceptual Model, in: The Writing Center Journal, Vol. 25, No. 2, S. 21-38.
- Kearcher, Kurt P. (1998): The Other WWW. Using Intranets to Reconfigure the Who, When and Where of Network-Supported Writing Instruction, in: Hobson, Eric H. (Hg.): Wiring the Writing Center. Logan: Utah State University Press, S. 85-102.
- Keding, Gesche/Scharlau, Ingrid (2016): Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreiberinnen und Schreiber, in: Ballweg, Sandra (Hg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis (= Wissen – Kompetenz – Text, Band 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 115-134.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective, in: Journal of Writing Research, Vol. 1, No. 1, S. 1-26.
- Kember, David/Ho, Amber/Hong, Celina (2008): The importance of establishing relevance in motivating student learning, in: active learning in higher education, Vol. 9, No. 3, S. 249-263.
- Keseling, Gisbert (1997a): Schreibstörungen, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 223-237.

Keseling, Gisbert (1997b): Ein prozeßorientiertes Verfahren zur Analyse und Bearbeitung von Schreibstörungen, in: Kutter, Peter (Hg.): Psychoanalyse interdisziplinär. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 179-207.

Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirby, Dan/Kirby, Dawn Latta/Liner, Tom (2004): Inside Out: Strategies for Teaching Writing, 3rd edition. Portsmouth: Heinemann.

Kirchhoff, Leonie (2016): Motivation in the Writing Center: A Peer Tutor's Experience, in: Journal of Academic Writing, Vol. 6, No. 1, S. 31-40.

Kisker, Klaus Peter (2000): Der notwendige Druck, in: Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 44-48.

Kissling, Walter (2006): Einleitung: Über einige aktuelle Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Schreibens im Studium, in: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 7-24.

Kleinginna, Paul A/Kleinginna, Anne M (1981): A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition, in: Motivation and Emotion, Vol. 5, No. 4, S. 345-379.

von Kleist, Heinrich (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. projekt-gutenberg.de. <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/gedanken/Kapitel1.html>, online am 21. April 2021.

KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, online am 28.07.2019

Knappik, Magdalena (2016): Ist Autor*innenschaft möglich? Subjektivierungsreflexive Unterstützung von Studierenden im Prozess der Aneignung des wissenschaftlichen Schreibens, in: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Dirim, Inci/Freitag, Christine (Hg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-246.

Knappik, Magdalena (2018): Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: wbv.

Knorr, Dagmar (2016) (Hg.): Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte (= Universitätskolleg-Schriften, Band 13).

Knorr, Dagmar (2019): Schreiben fördern muss die gesamte Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 28.11.2019. www.faz.net, <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/schreiben-foerdern-muss-die-gesamte-universitaet-16507099.html>, online am 03.01.2020.

Kochinka, Alexander (2010): Beobachtung, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 449-461.

Korin, Sabine (2016): Textfeedback als Wegbereiter akademischer Mobilität, in: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2016, S. 149-154.

- Krapp, Andreas (1992a): Das Interessenkonstrukt Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person- Gegenstands-Konzeption, in: Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hg.): Interesse, Lernen. Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (= Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 24). Münster: Verlag Aschendorff, S. 297-329.
- Krapp, Andreas (1992b): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38, Heft 5, S. 747-770.
- Krapp, Andreas (2009): Interesse, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 52-57.
- Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (= Zeitschrift für Pädagogik 44 Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 54-82.
- Kraus, Martin/Breuer, Odilia/Haselhorst, Claudia/Allsobrook, Penelope/Adolf, Lea/Güngör, Nagihan (2020): The Impact of COVID-19 on the Coaching Space. www.wlnjournal.org. http://www.wlnjournal.org/blog/2020/07/the-impact-of-covid-19-on-the-coaching-space/?fbclid=IwAR2Es9a42pOsxe-Xyrrp_7d_2QzaJqoaqo-JnIBFzmlzvC4eeEtv_UeeS1Ic, online am 28.08.2020.
- Kreitz, David (2021): „Mein Thema ist, dass Emotionen darüber bestimmen, wie wir uns im Schreibprozess verhalten“ – ein Interview mit Gabriela Ruhmann“, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 111-127.
- Krug, Siebert/Kuhl, Ulrich (2005): Die Entwicklung von Motivförderungsprogrammen, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 167-186.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 141-158.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 95-111.
- Kruse, Otto (2006a): Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierung schreibpädagogischer Projekte? In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck/Bozen/Wien: Studien Verlag, S. 25-34.
- Kruse, Otto (2006b): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten, in: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 151-173.

- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Kompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Texte Schreiben (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 5). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 117-143.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 107-126.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick, in: dies. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 19-34.
- Kruse, Otto/Rapp, Christian (2018): Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer, in: Josch Journal der Schreibberatung, Ausgabe 15, S. 51-64.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriele (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung, in: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 13-35.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhl, Julius (1996): Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In Kuhl, Julias/Heckhausen, Heinz: (Hg): Motivation, Volition und Handlung, Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung (Band 3). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 665-765.
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Kuhl, Julius (2018): Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 389-422.
- Kuhl, Julius/Koole, Sander (2005): Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 109-127.
- Kusurkar, R.A./Croiset, G./Ten Cate, Olle Th. J. (2011): Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory, in: Medical teacher, Vol. 33, No. 12, S. 978-982.
- Kvale, Steinar/Brinkmann, Svend (2009): InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing, 2nd edition. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Land, Ray (2015): Preface, in: Adler-Kassner, Linda/Wardle, Elizabeth (Hg.): Naming What We Know. Threshold Concepts of Writing Studies. Logan: Utah State University Press, S. xi-xiv.
- Landmann, Meike/Perels, Franziska/Otto, Barbara/Schnick-Vollmer, Kathleen/Schmitz, Bernhard (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen, in: Wild, Elka/Möller, Jens

(Hg.): Pädagogische Psychologie, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 45-65.

Lange, Elmar (2009): Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lange, Ulrike/Wiethoff, Maike (2014): Systemische Schreibberatung, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 283-299.

Learner, Neal (2006): Time Warp: Historical Representations of Writing Center Directors, in: Murphy, Christina/Stay, Byron L. (Hg.): The Writing Center Director's Resource Book. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 3-11.

Lee, Andrew M.I. (2020): 6 Strategies to Teach Students Self-Regulation in Writing. www.understood.org, <https://www.understood.org/en/school-learning/learning-at-home/encouraging-reading-writing/6-strategies-to-teach-kids-self-regulation-in-writing>, online am 27.08.2020.

Lehner, Martin (2019): Didaktik. Bern: Haupt Verlag.

Leontiy, Halyna (2019): „Der Eindruck ist natürlich schon, dass wir jetzt ‘ne viel heterogenere Studierendenschaft haben“. Deutungsmuster von Diversität in verschiedenen Fachkulturen, in: Feuser, Florian/Ramos Méndez-Sahlander, Carmen/Stroh, Christiane (Hg.): Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld: transcript Verlag, S. 33-57.

Leyh, Tyll/Schacherreiter, Elisa/Schmid, Clemens (2021): Gutes Feedback – gutes Gefühl? Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung untersucht anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, Nr. 4, S. 133-146.

Lipstein, Rebecca L./Renninger, K. Ann (2007a): “Putting Things into Words”: The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing, in: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. 113-140.

Lipstein, Rebecca L./Renninger, K. Ann (2007b): Interest for Writing: How Teachers Can Make a Difference, in: The English Journal, Vol. 96, No. 4, S. 79-85.

Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (1984): Goal Setting. A motivational technique that works! New Jersey: Prentice Hall.

Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. A 35-Year Odyssey, in: American Psychologist, Vol. 57, No. 9, S. 705-717.

Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (2013): Goal Setting Theory, 1990, in: dies. (Hg.): New Developments in Goal Setting and Task Performance. New York/London: Routledge, S. 3-15.

Loebbert, Michael (2018): Coaching in der Beratung. Wie Beratung erfolgreich ist. Wiesbaden: Springer.

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2019): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, 4. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.

- Lo Iacono, Valeria/Symonds, Paul/Brown, David H.K. (2016): Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews, in: Sociological Research Online, Vol. 21, No. 2. <http://www.socresonline.org.uk/21/2/12.html>, online am 28.06.2020.
- London, Manuel (2015): The Power of Feedback. Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. New York/London: Routledge.
- Ludwig, Otto (1983a): Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen, in: Günther, Klaus B./Günther, Hartmut (Hg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 191-210.
- Ludwig, Otto (1983b): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens, in: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit (= Sprache der Gegenwart Band LIX). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 37-73.
- Luszczynska, Aleksandra/Gutiérrez-Doña, Benicio/Schwarzer, Ralf (2005a): General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries, in: International Journal of Psychology, Vol. 40, No. 2, S. 80-89.
- Luszczynska, Aleksandra/Scholz, Urte/Schwarzer, Ralf (2005b): The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies, in: The Journal of Psychology, 2005, Vol. 139, No. 5, S. 439-457.
- MacArthur, Charles A./Graham, Steve (2016): Writing Research from a Cognitive Perspective, in: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hg.): Handbook of Writing Research, 2nd edition. New York/London: The Guilford Press, S. 24-40.
- MacArthur, Charles A./Philippakos, Zoi A./Graham, Steve (2016): A Multicomponent Measure of Writing Motivation With Basic College Writers, in: Learning Disability Quarterly, Vol. 39, No. 1, S. 31-43.
- Mackiewicz, Jo/Babcock, Rebecca Day (2020): Introduction to the Collection, in: dies. (Hg.): Theories and Methods of Writing Center Studies. A Practical Guide. New York: Routledge, S. 1-8.
- Mackiewicz, Jo/Thompson, Isabelle (2013): Motivational Scaffolding, Politeness, and Writing Center Tutoring, in: The Writing Center Journal, Vol. 33, No. 1, S. 38-74.
- Mackiewicz, Jo/Thompson, Isabelle (2014): Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring, in: Composition Studies, Vol. 42, No. 1, S. 54-78.
- Mackiewicz, Jo/Kramer Thompson, Isabelle (2015): Talk About Writing. The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors. New York: Routledge.
- Mandl, Heinz/Euler, Harald A. (1983): Begriffsbestimmungen, in: dies. (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 5-11.
- Maslow, Abraham H. (1970): Motivation and Personality, 2nd edition. New York/Evanston/London: Harper & Row Publishers.
- Massauer, Magdalena/Wührer, Ines (2021): Emotionales wissenschaftliches Schreiben. Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, Nr. 5, S. 22-37.

- McClelland, David C. (1976): *The Achieving Society*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- McLeod, Susan (1987): Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and the Writing Process, in: *College Composition and Communication*, Vol. 38, No. 4, S. 426-435.
- Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie, in: Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 19-66.
- Mees, Ulrich (2006): Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze, in: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 104-123.
- Meinefeld, Werner (2013): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung, in: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 265-275.
- Mertlitsch, Carmen/Struger, Jürgen (2007): Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertantInnen, in: Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams/Academic Writing in Languages Other than English*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, = Sprachen im Kontext (Herausgegeben von Ruth Wodak und Martin Stegu) Band 25, S. 193-215.
- Mertlitsch, Carmen/Doleschal, Ursula (2010): Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen. Zum „Peer-Tutoring“ am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, in: Saxalber, Annemarie/Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben (= ide-extra Eine deutschdidaktische Publikationsreihe, Band 17)*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag Ges.m.b.H., S. 215-228.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000) *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick (= Schreiben als System, Band 1)*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Meyer, Debra K./Turner, Julianne C. (2007): Scaffolding Emotions in Classrooms, in: Schutz, Paul A./Pekrun, Reinhard (Hg.): *Emotion in Education*. Amsterdam/Boston/Heidelberg/London/New York/Oxford/Paris/San Diego/San Francisco/Singapore/Sydney/Tokyo: Elsevier, S. 243-258.
- Miglar, Katrin (2019): Ambivalent und widersprüchlich. Zum *Ich als Ort* des Schreibens. In: *Medienimpulse*, Jahrgang 57, Nr. 4 2019.
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3258/2921>, online am 09.07.2021.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Mittelstraß, Jürgen/Trabant, Jürgen/Fröhlicher, Peter (2016): *Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition, in: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 278-296.

- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens, in: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto/Wrobel, Arne (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien, 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 33-46.
- Mook, Douglas G. (1987): Motivation. The Organization of Action. New York/London: W.W. Norton and Company.
- Morisano, Dominique (2013): Goal Setting in the Academic Arena, in: Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (Hg.): New Developments in Goal Setting and Task Performance. New York/London: Routledge, S. 495-506.
- Murphy, Christina (1995): Writing Centers in Context: Responding to Current Educational Theory, in: Murphy, Christina/Law, Joe (Hg.): Landmark Essays on Writing Centers. Davis: Hermagoras Press, S. 117-125.
- Murphy, Christina/Sherwood, Steve (2010): The Tutoring Process: Exploring Paradigms and Practices, in: dies. (Hg.): The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors, 4th edition. Boston: Bedford/St. Martin's, S. 1-34.
- Murray, Henry A. (1938): Explorations in Personality. New York: Oxford University Press.
- Müller, Florian H. (2006): Interesse und Lernen, in: REPORT, Vol. 29, No. 1, S. 48-62. <http://www.die-bonn.de/doks/mueller0603.pdf>, online am 23.07.2020.
- Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hg.) (2000): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (2000): Vorwort, in: dies. (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 9-14.
- Nathschläger, Johannes (2012): Motivation als ‚Wille zum Sinn‘, Brüntrup, Godehard / Schwartz, Maria (Hg.): Warum wir handeln – Philosophie der Motivation. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 153-173.
- Nehls, Kimberly/Smith, Brandy D./Schneider, Holly A. (2015): Video-Conferencing Interviews in Qualitative Research, in: Hai-Jew, Shalin (Hg.): Enhancing Qualitative and Mixed Methods Research with Technology. Hershey PA: Information Science Reference, S. 140-157.
- Nerdinger, Friedemann W. (2014): Motivierung, in: Schuler, Heinz/Kanning, Uwe Peter (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 725-764.
- Neta, Maital/Haas, Ingrid J. (2019): Movere: Characterizing the Role of Emotion and Motivation in Shaping Human Behavior, in: dies. (Hg.): Emotion in the Mind and Body. Cham: Springer, S. 1-10.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- North, Stephen M. (1984): The Idea of a Writing Center, in: College English, Vol. 46, No. 5, S. 433-446.
- North, Stephen M. (2014): Neue Überlegungen zur Idee eines Schreibzentrums, übersetzt von Anja Roueche und Stephanie Dreyfürst, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.):

Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 353-361.

Nowacek, Rebecca S./Hughes, Bradley (2015): Threshold Concepts in the Writing Center: Scaffolding the Development of Tutor Expertise, in: Adler-Kassner, Linda/Wardle, Elizabeth (Hg.): Naming What We Know. Threshold Concepts of Writing Studies. Logan: Utah State University Press, S. 171-185.

Nußbeck, Susanne (2014): Einführung in die Beratungspsychologie, 3. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

o. A. (2020): "Lost" ist der Gewinner, tagesschau.de.
<https://www.tagesschau.de/inland/jugendwort-lost-103.html>, online am 06.09.2021.

Odell, Lee (1980): Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise, in: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 139-154.

Oldfather, Penny/Hynd Shanahan, Cyndie (2007): A Cross-Case Study of Writing Motivation as Empowerment, in: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. 257-279.

Onore, Cynthia (1990): Negotiation, Language, and Inquiry: Building Knowledge Collaboratively in the Classroom, in: Hynds, Susan/Rubin, Donald L. (Hg.): Perspectives on Talk and Learning. Urbana: National Council of Teachers of English, S. 57-72.

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ortner, Hanspeter (2006a): Schreiben und Denken, in: Berning, Johannes/Keßler, Nicola/Koch, Helmut H. (Hg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: Lit Verlag, S. 29-64.

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

Ostrom, Hans (2008): Tutoring Creative Writers. Working One-to-One on Prose and Poetry, in: Dvorak, Kevin/Bruce, Shanti (Hg.): Creative Approaches to Writing Center Work. Cresskill: Hampton Press, Inc., S. 147-157.

Owens, Derek (2008): Hideaways And Hangouts, Public Squares And Performance Sites. New Metaphors for Writing Center Design, in: Dvorak, Kevin/Bruce, Shanti (Hg.): Creative Approaches to Writing Center Work. Cresskill: Hampton Press, Inc., S. 71-83.

Pace, David (2017): The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to Increased Student Learning. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

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

Pajares, Frank/Johnson, Margaret J. (1994): Confidence and Competence in Writing: The Role of Self-Efficacy, Outcome Expectancy, and Apprehension, in: Research in the Teaching of English, Vol. 28, No. 3, S. 313-331.

Pajares, Frank/Johnson, Margaret J./Usher, Ellen L. (2007a): Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students, in: Research in the Teaching of English, Vol. 42, No. 1, S. 104-120.

Pajares, Frank/Valiante, Gio/Cheong, Yuk Fai (2007b): Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective, in: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hg.): Writing and Motivation. Bingley: Emerald Group, S. 141-159.

Pekrun, Reinhard (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice, in: Educational Psychology Review, Vol. 18, No. 4, S. 315-341.

Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung, in: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-231.

Pekrun, Reinhard/Frenzel, Anne C./Goetz, Thomas/Perry, Raymond P. (2007): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education, in: Schutz, Paul A./Pekrun, Reinhard (Hg.): Emotion in Education. Amsterdam/Boston/Heidelberg/London/New York/Oxford/Paris/San Diego/San Francisco/Singapore/Sydney/Tokyo: Elsevier, S. 13-36.

Pekrun, Reinhard/Goetz, Thomas/Titz, Wolfram/Perry, Raymond P. (2002): Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research, in: Educational Psychologist, Vol. 37, No. 2, S. 91-106.

Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014): Introduction to Emotions in Education, in: dies. (Hg.): International Handbook of Emotions in Education. New York/London: Routledge, S. 1-10.

Pekrun, Reinhard/Perry, Raymond P. (2014): Control-Values Theory of Achievement Emotions, in: Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.): International Handbook of Emotions in Education. New York/London: Routledge, S. 120-141.

Pekrun, Reinhard/Schutz, Paul A. (2007): Where Do We Go From Here? Implications and Future Directions for Inquiry on Emotions in Education, in: Schutz, Paul A./Pekrun, Reinhard (Hg.): Emotion in Education. Amsterdam/Boston/Heidelberg/London/New York/Oxford/Paris/San Diego/San Francisco/Singapore/Sydney/Tokyo: Elsevier, S. 313-331.

Penrose, Ann M./Geisler, Cheryl (1994): Reading and Writing Without Authority, in: College Composition and Communication, Vol. 45, No. 4, S. 505-520.

Peters, Nora (2011): Wie nehmen die Rat suchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr? Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Interviews. Masterarbeit, in: Schreiben im Zentrum, Band 4.

https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/74/file/Masterarbeit_Nora_Peters.pdf, online am 15.07.2019.

Peters, Nora (2016): Schreibhilfe von Studierenden für Studierende? Eine qualitative Studie zur studentischen Schreibberatung, in: Ballweg, Sandra (Hg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis (= Wissen – Kompetenz – Text, Band 11). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 173-189.

Peters, Nora/Girgensohn, Katrin (2012): Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutorin im Schreibzentrum, in: Zeitschrift Schreiben. [peters_studentische_schreibberatung.pdf \(zeitschrift-schreiben.eu\)](#), online am 30.01.2020.

Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung. Seelze: Friedrich Verlag.

- Philipp, Maik (2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 6. erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg: Synchron.
- Pohle, Stephanie (2019): Settings digitaler Schreibberatung [Poster], in: Hochschulforumdigitalisierung.de.
https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/25APoster_Settings_digitaler_Schreibberatung.pdf, online am 27.06.2020.
- Prenzel, Manfred (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell (= Beiträge zur psychologischen Forschung, Band 13). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, Manfred/Krapp, Andreas/Schiefele, Hans (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 32, Heft 2, S. 163-173.
- Püschel, Ulrich (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 193-200.
- Rausch, Adly (1989): Gesprächsführung in der genetischen Beratung – eine Analyse von Aktivitäten im Gesprächsverlauf. München: Profil Verlag.
- Rausch, Adly (2008): Modul 1: Zur Charakteristik des Beratungsbegriffes, in: Rausch, Adly/Hinz, Arnold/Wagner, Rudi F. (Hg.): Modul Beratungspsychologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-29.
- Redder, Angelika (2021): Linguistische Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 173-194.
- Reeve, Johnmarshall/Jang, Hyungshim (2006): What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity, in: Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 1, S. 209-218.
- Reisenzein, Rainer (2018): Emotionen in Lern- und Leistungskontexten, in: Spinath, Birgit/Dickhäuser, Oliver/Schöne, Claudia (Hg.): Psychologie der Motivation und Emotion. Grundlagen und Anwendung in ausgewählten Lern- und Arbeitskontexten. Göttingen: Hogrefe, S. 80-107.
- Reither, James A. (1994): Writing and Knowing: Toward Redefining the Writing Process, in: Perl, Sondra (Hg.): Landmark Essays on Writing Process. New York/London: Routledge, S. 141-148.
- Reitzer, Christine (2014): Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Renninger, K. Ann/Su, Stephanie (2012): Interest and Its Development, in: Ryan, Richard M. (Hg.): The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford: University Press, S. 167-187.

- Rheinberg, Falko (1999): Motivation und Emotion im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven, in: Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhard (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 189-204.
- Rheinberg, Falko (2002): Motivation, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage (= Grundriss der Psychologie, Band 6). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rheinberg, Falko (2004): Motivationsdiagnostik (= Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 5). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle/Oxford/Prag: Hogrefe.
- Rheinberg, Falko (2009): Motivation, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 668-674.
- Rheinberg, Falko/Engeser, Stefan (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 423-450.
- Rheinberg, Falko/Fries, Stefan (2018): Motivationstraining und Motivierung, in: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 569-575.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2012): Motivation, 8. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Robinson, Heather M. (2009): Writing Center Philosophy and the End of Basic Writing: Motivation at the Site of Remediation and Discovery, in: Journal of Basic Writing, Vol. 28, No. 2, S. 70-92.
- Rogers, Carl R. (1972): Die nicht-direktive Beratung, übersetzt aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch. München: Kindler Verlag GmbH.
- Rogers, Carl R. (1973): Die klient-bezogene Gesprächstherapie, übersetzt aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch. München: Kindler Verlag GmbH.
- Rose, Mike (1984): Writer's Block: The Cognitive Dimension. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rose, Mike (Hg.) (1985): When A Writer Can't Write. Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems. New York/London: The Guilford Press.
- Rothermund, Klaus/Eder, Andreas B. (2009): Emotion und Handeln, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 675-685.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung, in: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 85-106.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann, in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125-139.
- Ruhmann, Gabriela (2014): Between experience and empirical research. Writing process counseling as a natural setting for writing process research, in: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hg.): Methods in Writing Process Research (= Textproduktion und Medium, Band 13). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 59-78.

- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15-34.
- Runciman, Lex (1994): Fun?, in: Perl, Sondra (Hg.): Landmark Essays on Writing Process. New York/London: Routledge, S. 199-206.
- Rückriem, Georg (2000): „Es läuft“. Über die Brauchbarkeit von Analogien und Metaphern, in: Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 105-127.
- Ryan, Gery W./Bernhard, H. Russel (2003): Techniques to Identify Themes, in: Field Methods, Vol. 15, No. 1, S. 85-109.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2010): The Bedford Guide for Writing Tutors, 5th edition. Boston/New York: Bedford/St. Martin's.
- Ryan, Richard M. (2012): Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of a Field, in: ders. (Hg.): The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford: University Press, S. 3-10.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, in: Contemporary Educational Psychology 25, S. 54-67.
- Saddler, Bruce/Graham, Steve (2007): The Relationship between Writing Knowledge and Writing Performance among More and Less Skilled Writers, in: Reading and Writing Quarterly, Vol. 23, No. 3, S. 231-247.
- Salmons, Janet (2015): Qualitative Online Interviews, Second Edition. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.
- Sansone, Carol/Smith, Jessi L. (2000): Interest and Self-Regulation: The Relation between having to and wanting to, in: Sansone, Carol/Harackiewicz, Judith W. (Hg.): Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. San Diego/San Francisco/New York et al.: Academic Press, S. 341-372.
- Santa, Tracy (2009): Writing Center Tutor Training: What is Transferable across Academic Cultures?, in: Zeitschrift Schreiben, Juli 2009.
- Sälzle, Sonja/Vogt, Linda/Blank, Jennifer/Bleicher, André/Scholz, Ingrid/Karossa, Nadja/Stratmann, Renate/D'Souza, Thomas (2021): Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie Eine qualitative Studie mit Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Scharlau, Ingrid/Haacke, Stefanie/Karsten, Andrea/Lahn, Swantje (2021): Schreiben als Schlüsselkompetenz? Writing as a key competence?, in: Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niclas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 129-138.
- Scheffer, David (2009): Implizite und explizite Motive, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 29-36.
- Scheffer, David/Heckhausen, Heinz (2018): Eigenschaftstheorien der Motivation, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 50-82.

- Scherer, Stefan (2019): Schreibzentrumsforschung und/oder Schreibwissenschaft? Perspektiven der Wissenschaftsforschung, in: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 224-242.
- Schiefele, Ulrich/Köller, Olaf/Schaffner, Ellen (2018): Intrinsische und extrinsische Motivation, in: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 309-319.
- Schiefele, Ulrich/Schaffner, Ellen (2015): Motivation, in: Wild, Elka/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 153-175.
- Schiefele, Ulrich/Streblow, Lilian (2005): Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 39-58.
- Schindler, Kirsten/Fischbach, Julia (2015): Einleitung: Der Brennpunkt der Kontroverse, in: dies. (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben online publiziert am 16. Juni 2015, S. 7-10. http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf, online am 08.08.2019.
- Schlindwein, Daniela/Weyland, Ulrike/Schürmann, Mirko (2017): Partizipative Gesprächsführung in der Schreibberatung, in: Schürmann, Mirko/Weyland, Ulrike/Eylert-Schwarz, Andreas/Heide-von Scheven, Bernd/Narbei, Ethel (Hg.): Potenziale beruflich Qualifizierter nutzen. Beispiele für Partizipation an Hochschulen aus dem Bereich Gesundheit und Soziales (= InBVG-Reihe: Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich, Band 3). Berlin: Lit Verlag, S. 171-186.
- Schmalt, Heinz-Dieter (1983): Motivation und Emotion, Euler, Harald A/Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 249-255.
- Schmid, Peter F./Keil, Wolfgang W. (2001): Zur Geschichte und Entwicklung des Personenzentrierten Ansatzes, in: Frenzel, Peter/Keil, Wolfgang W./Schmid, Peter F./Stölzl, Norbert (Hg.): Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie. Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen (= Bibliothek Psychotherapie, Band 8). Wien: Facultas, S. 15-32.
- Schmidt, Katherine M./Alexander, Joel E. (2012): The Empirical Development of an Instrument to Measure Writerly Self-Efficacy in Writing Centers, in: Journal of Writing Assessment, Vol. 5, No. 1. <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=62>, online am 24.05.2020.
- Schmidt, Klaus Helmut/Kleinbeck, Uwe (1999): Funktionsgrundlagen der Leistungswirkungen von Zielen bei der Arbeit, in: Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhart (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 291-304.
- Schmidt, Michaela/Schmitz, Bernhard (2010): Einsatz von Tagebüchern zur Förderung der Selbstregulation von Promovierenden, in: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 81-100.
- Schneider, Hansjakob/Wiesner, Esther (2013): Schlussbericht zum Projekt «myMoment2.0». www.fhnw.ch, <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-forschung->

und-entwicklung/forschungszentren/zentrum-lesen-lesen-medien-sprache/auftrag-arbeitsgebiet/schlussbericht-mymoment.pdf, online am 10.07.2021.

Scholz, Urte/Gutiérrez Doña, Benicio/Sud, Shonali/Schwarzer, Ralf (2002): Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries, in: *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 18, No. 3, S. 242–251.

Schubert, Franz-Christian/Rohr, Dirk/Zwicker-Pelzer, Renate (2019): *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schunk, Dale H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, in: *Educational Psychologist*, 26, S. 207-231.

Schunk, Dale H./Meece, Judith R./Pintrich, Paul R. (2014): *Motivation: Introduction and Historical Foundations*, in: dies. (Hg.): *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*, 4th edition. Harlow: Pearson Education Limited, S. 1-49.

Schwarzer, Ralf (1983): Angst und Furcht, in: Euler, Harald A/Mandl, Heinz (Hg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 147-156.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (= Zeitschrift für Pädagogik 44 Beiheft)*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 28-53.

Seitz, Sally (2016): Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note, in: *Qualitative Research*, Vol. 16, No. 2, S. 229-235.

Sennewald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 169-190.

Sennewald, Nadja (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv.

Sevincer, Timur A./Oettingen, Gabriele (2009): Ziele, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, S. 37-45.

Shell, Duane F./Colvin, Carolyn/Bruning Roger H. (1995): Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences, in: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, No. 3, S. 386-398.

Shogren, Karrie A./Wehmeyer, Michael L. /Palmer, Susan B. /Forber-Pratt, Anjali/Little, Todd J. / Lopez, Shane (2015): Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination, in: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, September 2015, Vol. 50, No. 3, S. 251-263.

Shuman, Vera/Scherer, Klaus R. (2014): Concepts and Structures of Emotions, in: Perkon, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.): *International Handbook of Emotions in Education*. New York/London: Routledge, S. 13-35.

Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses, in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 208-223.

- Sieber, Peter (2019): Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando, in: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion, 2. Auflage. Tübingen: Narr Verlag, S. 261-279.
- Skinner, Ellen A. (1995): Perceived Control, Motivation, & Coping. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE.
- Skinner, Ellen/Pitzer, Jenniger/Brule, Heather (2014): The Role of Emotion in Engagement, Coping, and the Development of Motivational Resilience, in: Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.): International Handbook of Emotions in Education. New York/London: Routledge, S. 331-347.
- Sommers, Nancy/Saltz, Laura (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year, in: College Composition and Communication, Vol. 56, No. 1, S. 124-149.
- Spinath, Birgit (2005): Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar?, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 203-219.
- Spinath, Birgit (2018): Was treibt uns zu besseren Leistungen? Motivation als Mittel und Ziel in Lern- und Leistungskontexten, in: Gorr, Claudia/Bauer, Michael E. (Hg.): Was treibt uns an? Motivation aus Sicht der Hirnforschung. Berlin: Springer, S. 83-104.
- Sprenger, Reinhard K. (2014): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Stahlberg, Nadine (2014): Interkulturelle Kompetenzen in der Schreibberatung, in: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 301-319.
- Stake, Robert E. (2010): Qualitative Research. Studying How Things Work. New York/London: The Guilford Press.
- Stang, Richard (2017): Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung, in: Erziehungswissenschaft, Heft 55, S. 29-36.
- Stäudel, Thea (1983): Problemlösen und Emotion, in: Euler, Harald A/Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 255-262.
- Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit, in: Der Deutschunterricht, Heft 3, 2003, S. 58-70.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz?, in: Der Deutschunterricht, Heft 3, 2003, S. 38-47.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Otterpohl, Nantje (2018): Motivation in Schule und Hochschule, in: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 569-591.
- Stitzel, Michael (2000): Zur Kunst des wissenschaftlichen Schreibens – bitte mehr Leben und eine Prise Belletristik, in: Narr, Wolf-Dieter/Stary, Joachim (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 140-147.

- Stock, Manfred (2017): Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung, in: Soziale Welt, Vol. 68, No. 4, S. 347- 364.
- Strauss Anselm, L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Sullivan, Patrick (2011): “A Lifelong Aversion to Writing”: What If Writing Courses Emphasized Motivation?, in: Teaching English in the Two-Year College, Vol. 39, No. 2, S. 118-140.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried/Tschander, Ladina (2019): Forschung für die Schreibdidaktik aus Sicht der schreibdidaktischen Praxis an der Hochschule, in: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 192-204.
- Theuermann, Patrick/Zach, Andrea (2018): „Das schaffe ich locker!“. Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern, in: JoSch Journal der Schreibberatung, Ausgabe 16, S. 66-73.
- Thompson, Isabelle (2009): Scaffolding in the Writing Center. A Microanalysis of an Experienced Tutor’s Verbal and Nonverbal Tutoring Strategies, in: Written Communication, Vol. 26, No. 4, S. 417-453.
- Thompson, Isabelle/Whyte, Alyson/Shannon, David/Muse, Amanda/Miller, Kristen/Chappell, Milla/Whigham, Abby (2009): Examining our Lore: A Survey of Students’ and Tutors’ Satisfaction with Writing Center Conferences, in: The Writing Center Journal, Vol. 29, No. 1, S. 70-105.
- Thonus, Terese (1999): Dominance in academic writing tutorials: gender, language proficiency, and the offering of suggestions, in: Discourse & Society, Vol. 10, No. 2, S. 225-248.
- Torrance, Mark (2016): Understanding Planning in Text Production, in: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hg.): Handbook of Writing Research, 2nd edition. New York/London: The Guilford Press, S. 72-87.
- Tracy, Jessica L./Randles, Daniel (2011): Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt, in: Emotion Review, Vol. 3, No. 4, S. 397-405.
- Tracy, Sarah J. (2013): Qualitative Research Methods. Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact. Chichester; John Wiley & Sons, Ltd.
- Traxel, Werner (1983a): Emotionsdimensionen, in: Euler, Harald A/Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 19-27.

- Traxel, Werner (1983b): Zur Geschichte der Emotionskonzepte, in: Euler, Harald A/Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 11-18.
- Troia, Gary Alan/Shankland, Rebecca K./Wolbers, Kimberly A. (2012): Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations, in: Reading & Writing Quarterly, Vol. 28, No. 28, S. 5-28.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2017): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten, 2. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Urhahne, Detlef (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte, in: Psychologische Rundschau, Vol. 59, No. 3, S. 150-166.
- Usher, Ellen L./Pajares, Frank (2009): Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study, in: Contemporary Educational Psychology 34, S. 89-101.
- Uusberg, Andero/Suri, Gaurav/Dweck, Carol/Gross, James J. (2019): Motivation: A Valuation Systems Perspective, in: Neta, Maital/Haas, Ingrid J. (Hg.): Emotion in the Mind and Body. Cham: Springer, S. 161-192.
- Vallerand, Robert J. (2000): Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, in: Psychological Inquiry 2000, Vol. 11, No. 4, S. 312-318.
- Visser, Irene/van Kruiningen, Jacqueline/Kramer, Femke/Nip Renée (1999): Towards a Writing Programme for the Faculty of Arts, University of Groningen: Exploring the possibilities of a faculty-wide writing programme within a pluriform academic world, in: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 191-207.
- Voigt, Anja (2011): Peer Tutoring mit nicht-muttersprachlichen Studierenden am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina: Eine qualitative Untersuchung auf Basis von Beratungsprotokollen, in: Schreiben im Zentrum, Band 2. https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/46/file/BA_Anja_Voigt_Reihe_Schreiben_im_Zentrum_Band_2.pdf, online am 13.07.2019.
- Vollmeyer, Regina (2005): Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten, in: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 9-19.
- Wallace, Ray/Wallace Lewis, Susan (2006): Growing Our Own: Writing Centers as Historically Fertile Fields for Professional Development, in: Murphy, Christina/Stay, Byron L. (Hg.): The Writing Center Director's Resource Book. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 45-51.
- Wallesch, Claus-W. (1983): Schreiben – physiologische Grundlagen und pathologische Erscheinungsformen, in: Günther, Klaus B./Günther, Hartmut (Hg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache (= Reihe Germanistische Linguistik 49). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 133-141.
- Wampfler, Philippe (2020): Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.

- Warschburger, Petra (Hg.) (2009): *Beratungspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Wason, P.C. (1980): Specific Thoughts on the Writing Process, in: *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 129-137.
- Wehmeyer, Michael L. (2004): Beyond Self-Determination: Causal Agency Theory, in: *Journal of Development and Physical Disabilities*, Vol. 16, No. 4, S. 337-359.
- Weiner, Bernard (1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, in: *Psychological Review*, Vol. 92, No. 4, S. 548-573.
- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, 3. Auflage. Weinheim/Basel. Beltz Verlag, S. 17-31.
- Weinrich, Harald (1995): Sprache und Wissenschaft, in: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin Forschungsbericht 10)*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 3-13.
- Weinzierl, Christian (2021): Die Erforschung des Schreibens aus kognitionspsychologischer Sicht, in: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven (= Schreibwissenschaft, Band 2)*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 243-260.
- Wigfield, Allan/Cambria, Jenna/Eccles, Jacquelynne S. (2012): Motivation in Education, in: Ryan, Richard M. (Hg.): *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: University Press, S. 463-478.
- Wild, Elke/Walper, Sabine (2015): Familie, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 227-259.
- Williams, James D./Takaku, Seiji (2011): Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students, in: *Journal of Writing Research*, Vol. 3, No.1, S. 1-18.
- Winde, Mathias/Werner, Said D./Gumbmann, Barbara/Hieronimus, Solveigh (2020): HOCHSCHULEN, CORONA UND JETZT? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt>, online am 09.07.2021.
- Witt, Jantje (2011): Dem Schreiben Raum geben. Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss von Angeboten der Peer Schreibberatung auf Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule. Diplomarbeit Universität Bielefeld. <https://d-nb.info/1034401505/34>, online am 21.11.2021.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, Vol. 1, No. 1. Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, online am 06.09.2020.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht, in: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, 2002, S. 31-38.
- Wolfsberger, Judith (2010): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*, 3. Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

- Wolters, Christopher A. (2003): Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, S. 189–205.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, S. 89-100.
- Woolbright, Meg (1992): The Politics of Tutoring: Feminism Withing the Patriarchy, in: *The Writing Center Journal*, Vol. 13, No. 1, S. 16-30.
- Wrobel, Arne (2010): Schreiben – Textkompetenz und ihr Erwerb, in: Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 1 (= Sprach- und Mediendidaktik)*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202-217.
- Yancey, Kathleen Blake/Robertson, Liane/Taczak, Kara (2014): *Writing Across Contexts. Transfer, Composition, and Sites of Writing*. Boulder: University Press of Colorado.
- Ziegler, Albert/Dresel, Markus (2009): Motivationstraining, in: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, S. 392-402.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn, in: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 82-91.
- Zimmerman, Barry J./Bandura, Albert (1994): Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, in: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 4, S. 845-862.
- Zimmerman, Barry J./Kitsantas, Anastasia (2007): A Writer's Discipline: The Development of Self-Regulatory Skill, in: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hg.): *Writing and Motivation*. Bingley: Emerald Group, S. 51-69.
- Zimmerman, Barry J./Risemberg, Rafael (1997): Becoming A Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective, in: *Contemporary Educational Psychology* 22, S. 73-101.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Schreibprozess-Modell von Hayes und Flower.....	21
Abbildung 2: „Klassisches Motivationsmodell“ von Rheinberg und Vollmeyer	91
Abbildung 3: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen.....	104

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Förderung motivationsbezogener Kompetenzen	120
---	-----

Anhang

Fragebogen Prästudie Deutsch



Auswertungsbogen zur Schreibberatung

Im Rahmen ihrer Dissertation setzt sich unsere wissenschaftliche Mitarbeiterin, Maria Muster, unter anderem mit der Wirkung von Schreibberatung auseinander. Wir freuen uns über Ihre ehrlichen Antworten vor der Beratung und Ihr ehrliches Feedback nach der Beratung. Von Ihren Antworten profitiert nicht nur das Forschungsprojekt, sondern auch die Weiterentwicklung unserer Beratungsangebote. Alle Angaben werden vertraulich behandelt. **Bitte antworten Sie in ganzen Sätzen!**

Teil 1: Vor der Beratung

Schreibberatung am: _____ bei: _____

Angaben zur Person:

Geschlecht: _____

Geburtsjahr: _____

Studienfach/Fächerkombination und Abschluss: _____

Fachsemester: _____; Anzahl der bereits geschriebenen wiss. Arbeiten: _____

Art des zu besprechenden Schreibprojektes: _____

Zur Schreibberatung:

Wie sind Sie auf die Schreibberatung aufmerksam geworden und was hat Sie dazu bewogen, in die Schreibberatung zu kommen?

Wie würden Sie konkret Ihr Anliegen beschreiben und was erhoffen Sie sich von der Schreibberatung?

Wie fühlen Sie sich jetzt gerade bei Ihrem Schreibprojekt?

Schreibzentrum der Universität Bayreuth

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Teil 2: Nach der Beratung

Zur Schreibberatung:

Inwiefern hat sich Ihr Anliegen/Problem geklärt?

Was hat Ihnen die Schreibberatung konkret gebracht?

Wie fühlen Sie sich nach der Beratung in Hinsicht auf Ihr Schreibprojekt?

Evaluation of a Writing Consultation

In the context of her dissertation our research assistant, Maria Muster, does research on the impact of writing consultations. We are looking forward to your honest answers before the consultation and your honest feedback after the consultation. With your answers you do not only help the research project, but also the development of our consultation service. All information is treated confidentially.

Please answer in full sentences!

Part 1: Before the Consultation

Consultation on: _____ with: _____

Personal Information:

Sex: _____

Year of Birth: _____

Subject of Study and Degree: _____

Semester: _____; Number of scientific papers written so far: _____

Kind of project to be discussed: _____

About the consultation:

How did you find out about the Writing Center and what has made you come here?

How would you specify your concern and what do you expect from the consultation?

How are you currently feeling concerning your writing project?

Part 2: After the Consultation

About the consultation:

In how far has your concern/problem clarified?

How did you benefit from the writing consultation?

How are you feeling concerning your writing project after the consultation?

Interview-Anfrage

Liebe/r xxx,

ich hätte noch ein weiteres Anliegen: Unsere wissenschaftliche Mitarbeiterin Maria Muster, M.A. untersucht im Rahmen ihrer Dissertation die Wirkung von Schreibberatung. In diesem Zusammenhang beobachtet sie Beratungssituationen und führt qualitative Interviews mit ratsuchenden Personen durch.

Deshalb möchten wir Sie fragen, ob Sie bereit wären, sich daran zu beteiligen. Maria würde dafür bei Ihrer Beratung über Zoom als stumme Beobachterin dabei sein. Direkt im Anschluss würden Sie sich mit Maria zu einem 45- bis 60-minütigen Gespräch (auch über Zoom) zusammensetzen. Die Inhalte sowohl aus der Beratung als auch aus dem Gespräch werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur anonymisiert verwendet.

Mit der Teilnahme an dieser Forschung helfen Sie Maria bei der Umsetzung ihrer Dissertation und leisten einen großen Beitrag für die Weiterentwicklung des Schreibzentrums. Außerdem erhalten Sie die einmalige Gelegenheit, sich selbst als schreibende Person noch einmal besser kennenzulernen und Ihr Schreiben und Arbeiten zu reflektieren.

Sollten Sie sich dabei unwohl fühlen, ist das natürlich überhaupt kein Problem. Geben Sie uns allerdings bitte zeitnah Bescheid, ob Sie sich vorstellen können, an der Forschung teilzunehmen, damit wir Ihnen rechtzeitig die Zugangsdaten für Zoom senden können. Falls Sie noch Fragen haben, beantworten wir diese gerne.

Beste Grüße

xx

Nähere Informationen zu den Interviews für ratsuchende Personen

Liebe/r xxx,

hier ist Maria, ich melde mich gleich direkt mit ein paar weiteren Infos bei dir. Zunächst einmal: Vielen lieben Dank, dass du an meiner Studie teilnimmst, das hilft mir sehr! 😊

Wie du xxs Mail bereits entnommen hast, werde ich bei der Beratung am xx um xx Uhr dabei sein und gleich danach ein Interview mit dir führen – zusammen wird das maximal etwa zwei Stunden dauern. In diesem Zusammenhang möchte ich sowohl die Tonspur der Beratung als auch die Tonspur des Interviews mit einem separaten Aufnahmegerät aufnehmen. Damit ich das tun und die erhobenen Daten anonymisiert und vertraulich in Form von Transkripten für meine Dissertation verwenden kann, brauche ich deine Einwilligung. Deshalb schicke ich dir im Anhang dieser Mail eine Einverständniserklärung.

Bitte lies dir dieses Dokument gut durch und drucke es aus. Fülle es, wenn du mit allem einverstanden bist, aus, unterschreibe es und scanne es dann ein oder mache mit deinem Handy ein Foto davon. Sende es mir dann bitte vor der Beratung am xx wieder zu. Alternativ kannst du das Dokument auch in Word ausfüllen, deine eingescannte Unterschrift einfügen und es mir dann als pdf-Datei zusenden.

Sowohl die Beratung als auch das Interview werden über Zoom stattfinden. Wenn du an der Studie teilnimmst, stimmst du auch den Datenschutzrichtlinien von Zoom zu, diese findest du über diesen Link: <https://zoom.us/de-de/privacy.html>.

Hier sind die Zoom-Zugangsdaten für die Beratung und das Interview am xx:

xx

Wie du auch der Einverständniserklärung entnehmen kannst, hast du, sowohl während der Beratung als auch während des Interviews, natürlich jederzeit ohne die Nennung von Gründen die Möglichkeit, die Aufzeichnung abubrechen und deine Einwilligung zu widerrufen.

Ich freue mich schon sehr darauf, dich kennenzulernen und mit dir zu sprechen. Melde dich gerne, wenn du Fragen hast.

Viele liebe Grüße

Maria

Einverständniserklärung für ratsuchende Personen



Einverständniserklärung für ratsuchende Personen

Dissertationsprojekt über die Wirkung von Schreibberatung von Maria Muster, M.A. am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth bei Frau Prof. Dr. Gabriela Paule

Interviewende: Maria Muster, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreibzentrum der Universität Bayreuth, Kontakt: maria.muster@uni-bayreuth.de

Name der Interviewpartnerin/des Interviewpartners:

Datum der Beratung und des Interviews:

Ich bin damit einverstanden, dass Frau Maria Muster die digitale Beratung beobachtet und diese aufzeichnet, und ich bin dazu bereit, nach der Beratung ein Interview zu geben. Über das Vorgehen und den Ablauf bin ich per E-Mail informiert worden. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme an dieser Forschung freiwillig ist und ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, die Aufzeichnung der Beratung sowie das Interview abubrechen und mein Einverständnis zu einer Aufzeichnung der Beratung und des Interviews und deren Verarbeitung zurückzuziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Die Audio-Dateien werden ausschließlich von Maria Muster verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

Ich bin damit einverstanden,

- dass sowohl die Beratung als auch das Interview über die Software Zoom (über die Lizenz der Universität Bayreuth) stattfinden werden. Über die Datenschutzrichtlinien von Zoom wurde ich per E-Mail informiert und ich bin damit einverstanden.
- dass die Tonspur der Beratung über ein separates Aufnahmegerät aufgezeichnet wird
- dass die Tonspur des Interviews über ein separates Aufnahmegerät aufgezeichnet wird
- dass sowohl die Beratung als auch das Interview transkribiert und anonymisiert werden
- dass Sequenzen der Beratung und das gesamte Interview in transkribierter und anonymisierter Form im Rahmen des oben angegebenen Forschungsprojektes analysiert und ausgewertet werden
- dass Sequenzen der transkribierten und anonymisierten Beratung und das gesamte transkribierte und anonymisierte Interview durch Maria Muster zu Forschungszwecken verwendet und im Rahmen ihrer Dissertation veröffentlicht werden dürfen.

Unter den oben angegebenen Bedingungen erkläre ich mich dazu bereit, an der Forschung teilzunehmen.

Vor- und Nachname (in Druckschrift)

Ort und Datum

Unterschrift

Einverständniserklärung für beratende Personen



Einverständniserklärung für beratende Personen

Dissertationsprojekt über die Wirkung von Schreibberatung von Maria Muster, M.A. am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth bei Frau Prof. Dr. Gabriela Paule

Forschende: Maria Muster, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreibzentrum der Universität Bayreuth,
Kontakt: maria.muster@uni-bayreuth.de

Name der Beraterin/des Beraters:

Datum der Beratung:

Ich bin damit einverstanden, dass Frau Maria Muster die digitale Beratung beobachtet und diese aufzeichnet. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme an dieser Forschung freiwillig ist und ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, die Aufzeichnung der Beratung abbrechen und mein Einverständnis zu einer Aufzeichnung der Beratung und deren Verarbeitung zurückzuziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Die Audio-Datei wird anonymisiert, ausschließlich von Maria Muster verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

Ich bin damit einverstanden,

- dass die Beratung über die Software Zoom (über die Lizenz der Universität Bayreuth) stattfinden werden. Über die Datenschutzrichtlinien von Zoom wurde ich per E-Mail informiert und bin damit einverstanden.
- dass die Tonspur der Beratung über ein separates Aufnahmegerät aufgezeichnet wird
- dass die Beratung transkribiert und anonymisiert wird
- dass Sequenzen der Beratung in transkribierter und anonymisierter Form im Rahmen des oben angegebenen Forschungsprojektes analysiert und ausgewertet werden
- dass Sequenzen der transkribierten und anonymisierten Beratung durch Maria Muster zu Forschungszwecken verwendet und im Rahmen ihrer Dissertation veröffentlicht werden dürfen.

Unter den oben angegebenen Bedingungen erkläre ich mich dazu bereit, an der Forschung teilzunehmen.

Vor- und Nachname (in Druckschrift)

Ort und Datum

Unterschrift

1. Wissenschaftliches Schreiben allgemein

Erzählaufforderung	Fakultative Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
• Erzähl doch mal, wie es dir ganz allgemein mit dem wissenschaftlichen Schreiben /Arbeiten geht.	• Wie würdest du die Anforderungen beschreiben, die mit deinem aktuellen Schreibprojekt einhergehen? • Wie erklärst du dir diese Anforderungen? • Wie geht's dir damit? Inwiefern hat das eine Auswirkung darauf, wie du arbeitest/schreibst? • Was fällt dir leicht? Was hilft dir? • Was fällt dir schwer? Was hemmt dich? • Was machst du bei Schwierigkeiten/Hürden beim Schreiben/Arbeiten? (abseits der Schreibberatung)	• Fällt dir noch etwas ein?

• Beschreib doch bitte mal, wie es für dich ist, wenn du richtig Lust hast, an deinem Schreibprojekt zu arbeiten.	• Was brauchst du, um gut schreiben zu können/voranzukommen? Was hilft dir? • Was bewegt dich dazu? • Wie gehst du beim Schreiben/Arbeiten vor? • Woran machst du Erfolge fest? • Wie ist das jetzt gerade, während Corona/während des digitalen Semesters?	• Wann hast du das Gefühl, effektiv schreiben zu können? • Wann hast du das Gefühl, etwas weiterzubringen beim Schreiben?
• Mit wem und in welchen Situationen sprichst du über deine Schreibprojekte?	• Warum suchst du das Gespräch mit anderen? • Wie sind diese Gespräche für dich? • Wie ist das speziell mit deinem Betreuer/deiner Betreuerin?	

	• Wie ist das jetzt gerade, während Corona/während des digitalen Semesters?	
--	---	--

2. Zur Schreibberatung

Erzählaufforderung	Fakultative Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
• An welcher Stelle bist du gerade beim Schreiben/Arbeiten?	• Wie hast du dein Schreibprojekt vor der Schreibberatung wahrgenommen?/ Wie ging's dir mit deinem Schreibprojekt? • Wo siehst du Probleme/Unsicherheiten? Wo hast du Probleme gesehen? • Welche? Warum? • Wie hast du dich vor der Beratung gefühlt?	• Hast du eine Metapher/ein Bild dafür, wie du dich vorher gefühlt hast?

• Erzähl doch bitte mal, was dich in die Schreibberatung geführt hat.	• Warst du schon einmal in der Beratung? • Was hast du dir von der Beratung erwartet/erhofft?	
• Beschreibe bitte einmal die gerade erlebte Beratung allgemein (nicht im Detail, aber das, was dir am wichtigsten erschien)	• Was habt ihr gemacht? • Was von dem, was die beratende Person gesagt/gemacht hat, ist dir hängen geblieben/aufgefallen? • Wie hast du das wahrgenommen? • Wie hat du Mechanismus xy wahrgenommen? Warum? • Wie hast du die Rolle der beratenden Person wahrgenommen? Wie war das für dich?	• Hat dich etwas überrascht? • Was ist dir sonst noch aufgefallen? • Was war dir sonst noch wichtig in der Beratung?
• Wie fühlst du dich nach der Beratung?/Wie hat sich die Beratung auf dich ausgewirkt?	• Warum glaubst du, dass du dich jetzt so fühlst?/Wie erklärst du dir xy? • Inwiefern haben sich deine Erwartungen erfüllt?	• Gibt es sonst noch etwas, das du sagen willst? • Hast du eine Metapher/ein Bild dafür, wie du dich jetzt fühlst?

	• Wie stehst du jetzt deinem Schreibprojekt gegenüber? • Wie hat die Schreibberatung das beeinflusst? Warum? • Welche Rolle spielt dabei die (digitale) Beratungssituation? • Inwiefern spielt dabei die beratende Person eine Rolle? Warum?	
• Wie glaubst du, hat das, wie du dich jetzt dabei fühlst, eine Auswirkung darauf, wie du weiterarbeitest?	• Wie setzt du dich jetzt an dein Schreibprojekt? (Gedanken, Gefühle)? Warum? • Welche Rolle spielt die Schreibberatung? Welche Teile/Aspekte der Schreibberatung spielen dabei eine Rolle?	
• Inwiefern unterscheidet sich das Beratungsgespräch von einem Gespräch mit Freund*innen/Betreuer*in/Eltern/?	• Woher, denkst du, kommen diese Unterschiede? • Was sind Gemeinsamkeiten?	• Wie ist das Gespräch mit deinem Betreuer/deiner Betreuerin im Gegensatz zur Schreibberatung? • Wie ist das Gespräch mit Freund*innen etc. im Gegensatz zur Schreibberatung?

	• Welche Auswirkungen hat das auf dich?/Was denkst du darüber? Warum?	
• Inwiefern gehst du mit neuen Anstößen für dein Schreibprojekt/dein Schreiben aus der Beratung?	• Woher kommen diese Anstöße?/Wie sind sie entstanden? • Wie fühlst du dich mit den neuen Anstößen? • Wie arbeitest du weiter? • Wie geht es dir mit diesem Plan? Warum?	• Wie wirkt sich die Schreibberatung noch auf dein Schreiben aus? • Welche Sachen waren sonst noch neu für dich? • Was nimmst du sonst noch für dich und dein Schreiben mit?
• Welche Auswirkung erwartest du von der Schreibberatung auf dich und auf dein Schreibprojekt in der Zukunft?	• Wie siehst du das in Bezug auf zukünftige Schreibprojekte? • Warum? • Wie lang denkst du, dass das Gefühl x/die Auswirkung y anhalten wird?	

	• Möchtest du noch einmal in die Schreibberatung kommen? Warum? Warum nicht?	
--	--	--

3. Abschluss

Erzählaufforderung	Fakultative Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
• (Bezug auf Anfang): Was würde dich allgemein, über die Schreibberatung hinaus, beim wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten an der Uni unterstützen?	• Was könnte die Uni (Betreuer*in, ...) machen? • Warum würde dir genau das helfen?	• Fällt dir noch etwas ein? • Gibt es noch etwas, das dich unterstützen würde?
• Wie würdest du einer Person, die nicht weiß, was Schreibberatung ist, erklären, was in der Schreibberatung passiert ist?	• Zusammenfassend: Wie war die Schreibberatung für dich?	

Zum Schluss noch ein paar kleine demographische Fragen:

- Studienfach?
 - Semesterzahl?
 - Anzahl der geschriebenen Arbeiten?
 - Alter?
-
- Vielen Dank für das Gespräch...
 - Aufnahme beenden.
 - Hast du noch Fragen an mich? Falls noch Fragen auftauchen, hast du meine Mail-Adresse.

Transkriptionsleitfaden

I1-I17	interviewte Personen
MM	interviewende Person (Maria Muster)
(...)	Pause
unv.	unverständliche Passage
-	unvollständiges Wort / unvollständiger Satz (z. B. „Und dann hab ich-“)
[]	Ergänzung / Ersetzung / Einschub
[...]	Auslassung
[lacht]	Person lacht

Hauptkategorie <i>Verständnis Wissenschaft / Ich und Wissenschaft:</i> Welche Vorstellungen haben die RS von Wissenschaft und von wissenschaftlichem Schreiben? Wie wird der theoretische Handlungsrahmen beschrieben, in dem sich die RS wahrnehmen?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Anforderung an einen wissenschaftlichen Text</i>	Wie definieren RS die Anforderungen, die wissenschaftliches Schreiben an sie stellt?	„Ähm ich finde, für mich bedeutet dieses wissenschaftliche Arbeiten (...) Korrektheit, also dass man eben darauf achtet, dass man sehr sehr korrekt arbeitet, alles ähm exakt abbildet [...].“ (Interview 2: Absatz 5)
<i>Verortung Studierender in der Wissenschaft und im wissenschaftlichen Schreiben</i>	Wie sehen die RS sich in Bezug auf Wissenschaft und wissenschaftliches Schreiben? Wo ist der eigene Platz in der Wissenschaft?	„[...] wenn man irgendwie selbst einen Beitrag leisten kann und was Neues, was ähm (...) bisher ja, was heißt, bisher nicht da Gewesenes? Aber jetzt das speziell, also diese Übertragung jetzt bei mir auf [Bereich], gab's da noch nicht, und deshalb find ich das einfach schön, wenn man da seinen Beitrag leisten kann und etwas Eigenes, was Neues (...) generieren kann [...].“ (Interview 2: Absatz 39)

		„Also es ist halt quasi nicht die Klausur, die je- jetzt jeder die gleichen Antworten hinschreiben hat, sondern so mein mein eigenes Ding n bisschen, dass ich halt meine Meinung lernen auszudrücken und das noch wissenschaftliche belegen kann und so.“ (Interview 12: Absatz 11)
<i>Nutzen/Sinn Wissenschaft und wissenschaftliches Schreiben</i>	Welchen Nutzen sehen die RS in der Wissenschaft und im wissenschaftlichen Schreiben/in ihrer momentanen Arbeit für sich persönlich/für die Gesellschaft/für die Wissenschaft?	„[...] , wenn ich Wissenschaft betreibe, will ich ja auch Leute damit erreichen (...) und nicht nur irgendwelche Menschen in ihrem Elfenbeinturm sozusagen, sondern irgendwie auch (...) ja mehr so breite Masse, sag ich jetzt mal mehr oder weniger [...]“.“ (Interview 5: Absatz 9) „Ja, (...) ähm, dadurch, dass man halt wirklich beim Schreiben so viel (...) also erstmal (...) so viel vorher liest, vorher sich selbst kategorisiert, nachdenkt (...) und nen geschriebener Satz (...) im Endeffekt ja noch dreimal umgebaut wird, ehe er am Ende dann wirklich genau das aussagt, was man eigentlich sagen möchte, dadurch ist man, lernt man einfach wirklich, soviel mehr inhaltlich, als wenn man eben nur (...) ähm sein Skript sich anschaut und dann vielleicht auch mal links und rechts was liest (...) aber ähm für mich (...) ja, ist das oder, ist es einfach intensiver die Wissens- (...) der Wissenstransfer [MM: Mhm mhm] oder der der Aufbau, der Erwerb, ja.“ (Interview 7: Absatz 9)

Hauptkategorie *Erfahrungen wissenschaftliches Schreiben:*

Wie nehmen die ratsuchenden Personen das wissenschaftliche Schreiben wahr? Wie erleben sie das Schreiben an der Universität?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Sich einfinden müssen</i>	Wie wird wissenschaftliches Schreiben als Gegenstand beschrieben, in den sich die Schreibenden – auf der Makro- und auf der Mikroebene einfinden müssen?	„[...] naja, es is ja schon keine (...) kleine Aufgabe, es is ja schon irgendwie n komplexes Thema, wo auch viele Dinge zu bedenken sind (...) deswegen muss ich da, denk ich, erst mal in meinem Kopf praktisch ne Struktur reinbringen, wo ich anfang, wo ich dann hinkommen möchte und ich glaub, wenn ich die mal hab, dann äh ist das auch nicht mehr so overwhelming.“ (Interview 1: Absatz 141) „Ähm also mit dem wissenschaftlichen- also am Anfang muss ich sagen, war das- musste man sich erst mal da rein finden in dieses spezielle oder spezifische wissenschaftliche Arbeiten.“ (Interview 2: Absatz 3)
<i>Spaß beim Arbeiten am Schreibprojekt/Was fällt leicht?</i>	Was wird beim Schreiben allgemein und konkret als angenehm empfunden? Bei welchen Tätigkeiten erfolgt Schreiben ohne Widerstände? Wann macht Schreiben Spaß?	„[...] also Quellenarbeit macht mir tatsächlich ziemlich viel Spaß, äh, weil ich mich da einfach super reinlesen kann und äh auch (unv.) sagen: "Hey, da gibt's ja das, und das ist cool" und so weiter und so fort [...].“ (Interview 1: Absatz 25) „Ähm, genau, also Schreiben generell (...) war, würd ich sagen, schon immer so mein Ding, also genau, ich hab da eher Spaß dran [lacht]. Ähm mit dem wissenschaftlichen Schreiben (...) äh an sich (...) auch so ins Schreibfluss zu kommen, ist für mich auch nicht so das Problem.“ (Interview 5: Absatz 3)

<i>Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben/Was hilft?</i>	Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit das Schreiben gut funktioniert? Was sind die Ausgangspunkte für erfolgreiches Schreib-Handeln? (in Bezug auf das Schreibprojekt und in Bezug auf die äußeren Umstände)	„[...] also ich brauch für mich die innere Sicherheit, ich hab es korrekt gemacht [...].“ (Interview 2: Absatz 23) „[...] am besten irgendwie in einer bekannten Umgebung, ähm, und auch irgendwie so ein Ort, wo ich mich wohlfühle und wo ich vielleicht auch nicht zu stark abgelenkt werde, ja, dass ich so n bisschen in diese [MM: Mhm] Mindset reinkomme [...].“ (Interview 3: Absatz 15) „[...] einfach nur, also ich nehm meine Struktur schon so ein bisschen aus der Gliederung und auch aus der Forschungsfrage, weil mit der Forschungsfrage halte ich ja fest, was ich am Ende eigentlich bezwecken will mit meiner Arbeit, ähm, das finde ich ganz gut und auch mit der Forschungsfrage, weil ich glaub ich eher ein strukturierter Mensch bin, ich brauch dann irgendwie so step by step, [MM: Mhm] arbeite ich mich dann vor und so und an der Gliederung kann ich mich dann glaub ich ganz gut entlanghangeln und wenn die jetzt schon am Anfang ähm ganz gut steht feststeht, dann äh arbeite ich glaub ich so n bisschen nach der Gliederung dann.“ (Interview 3: Absatz 69) „[...] auch vom Aufbau her ähm (...) wenn ich das einmal so klar hab irgendwie, erst kommt das, dann kommt das, dann kommt das vom Aufbau, von der Struktur her, dann ist es eigentlich so ok für mich irgendwie.“ (Interview 5: Absatz 3)
--	---	---

		„[...] äh, wenn ich so dieses Gerüst praktisch hab, dann so in diesen Schreibfluss zu kommen, das k- fällt mir auch relativ leicht so? Ähm (...) äh genau so, das würd ich irgendwie sagen, fällt mir leicht.“ (Interview 5: Absatz 23) „Also bei Klausuren zu lernen, da kann ich mir n Lernplan schreiben und dann kann ich sagen "Ja, am Dienstag lern ich Thema soundso bis soundso." Und das geht halt bei ner Hausarbeit nicht, außer man hat ne Gliederung.“ (Interview 12: Absatz 3) „Naja, wenn du mir nicht erst mal ne so ne wirklich ähm ja gute Gliederung hab und so, die wirklich Sinn macht und so, klar, dann braucht man auch die passende Literatur, aber dass das eigentlich so mit das Wichtigste ist und dann ja im Grunde runter- einfach nur noch runterschreiben muss so.“ (Interview 13: Absatz 90)
<i>Erfolge beim wissenschaftlichen Schreiben</i>	Was wird als Erfolg beim Schreiben gesehen/wahrgenommen und welche Auswirkungen haben Erfolge?	„Also das ist ziemlich dehnbar, also geschafft haben kann sein, wenn ich am schlechten, an nem schlechten Tag n Absatz schreibe (...) äh, dann ist das auch schon was, was ich geschafft hab oder halt an nem guten Tag zwei drei Seiten (...) ähm das is, also es kommt immer auf meine Stimmung, auf die Umstände und so weiter und so fort an, aber Hauptsache, ich hab was auf's Papier gebracht (...) oder weiß ich nich, meine Quellen sortiert, äh irgendwie Organisatorisches gemacht und so weiter und so fort, also einfach nur irgendwie einen Schritt in diesem Prozess getan.“ (Interview 1: Absatz 39)

		„Also klar, eins, woran man's natürlich festmachen kann, ist ähm wie viele Kapitel man geschafft hat (...) also einfach, dass man immer merkt: "Okay, heut hab ich das Kapitel geschafft, jetzt hab ich die Quelle abgearbeitet."“ (Interview 4: Absatz 41)
<i>Individualität beim Schreiben</i>	Wie wird von den Ratsuchenden implizit und explizit auf individuelle Unterschiede im Schreib-Erleben und Schreib-Verhalten verwiesen?	„Also, ich kenn viele, die sagen, sie hassen Hausarbeiten, sie schreiben lieber Klausuren, sie wollen das überhaupt nicht.“ (Interview 12: Absatz 3)

Hauptkategorie Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben: Welche Probleme und Schwierigkeiten beschreiben die ratsuchenden Personen beim wissenschaftlichen Schreiben?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Allgemeine Abneigung</i>	Wie wird allgemein Abneigung dem (wissenschaftlichen) Schreiben gegenüber ausgedrückt?	„[...] also generell tu ich mich eher schwerer damit [lacht]. Ich bin auch froh, dass ich jetzt nicht so viele Seminararbeiten schreiben muss, weil's, obwohl, vielleicht wär's sogar hilfreich, wenn ich dann irgendwann Übung bekommen würde [...].“ (Interview 3: Absatz 3)

<i>Auf sich allein gestellt sein</i>	Wie wird explizit oder implizit ausgedrückt, dass Schreibende beim wissenschaftlichen Schreiben auf sich allein gestellt sind/sich allein (gelassen) fühlen?	„Ich find's herausfordernd und auch sehr ähm (...) sagen wir mal anstrengend, weil man (...) sagen wir mal, jetzt bei ner (...) sagen wir mal ner Literature Review zum Beispiel, da bist du, ach du bist so halt komplett auf dich alleine gestellt [...].“ (Interview 9: Absatz 5) „Erstmal (...) fühlt man sich irgendwie vollkommen alleine gelassen (...) und dass man da selber irgendwie klarkommen muss.“ (Interview 11: Absatz 5)
<i>Ansprüche (an sich selbst)</i>	Welche Ansprüche werden an die schreibende Person gestellt und woher kommen sie?	„Also ich finde, dass dass ich mir oft, oder dass man sich oft, oder ich mir persönlich (...) mmh n zu hohen Anspruch an mich selbst anlege, weil ich immer (...) das denke, das ist noch nicht, ist noch nicht genau das, was ich jetzt äh (...) was ich jetzt eigentlich untersuchen möchte oder das ist noch zu banal [MM: Mmh] (...) was ich hier mache.“ (Interview 7: Absatz 13) „[...] da bin ich glaub ich (...) äh professionell drin äh, einfach super kritisch zu sein mit mir selbst und sagen: "Ah ne" [...].“ (Interview 11: Absatz 65)
<i>Angst, Unsicherheit, Druck</i>	Wie werden implizit und explizit die Aspekte Angst, Unsicherheit und Druck in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben angesprochen?	„Weil ich denk, ja, man überlegt sich dann schon immer genau, ähm (...) wie soll ich sagen, also man versucht das ja dann schon so gut wie möglich umzusetzen, weil man ja auch nicht in die Lage geraten will, dass es dann rüberkommt, als als hätte man das als geist- als eigenes geistiges Eigentum deklariert, obwohl's nicht so ist. Also ich finde, man ist dann schon (...) ähm (...) mmh (...) auch naja, nicht unter Druck, aber man versucht das ja dann schon so gut wie möglich umzusetzen, dass man nie- nicht

		in die Lage gerät, dass da irgendwas (...) falsch (...) falsch rüberkommt, falsch (...) dargelegt ist.“ (Interview 2: Absatz 11) „[...] weil ich's auch von anderen [lacht] weiß, da ist am Anfang dieser Respekt davor, 15 Seiten muss ich irgendwie mit Inhalt füllen und das irgendwie alles belegen, dass da vielleicht auch so n bisschen, ähm dieser Respekt vor genommen wird [...].“ (Interview 3: Absatz 107) „Ich glaub, weil ich-. Ich bin halt unsicher so [MM: Mhm], also ich will immer gerne, dass (...) dass das halt richtig is (...) und bin mir unsicher, dass, wenn ich jetzt für mich selber mache, das nicht richtig is [...].“ (Interview 6: Absatz 11)
<i>Unklare Vorgaben/Anforderungen</i>	Wie werden unklare Vorgaben und Anforderungen als Problem ausgedrückt?	„So, ist das überhaupt das, was jemand jetzt grade von mir will? Und das bringt mich so n bisschen raus. Und wenn mir halt jemand sagt: "Ja, also ich will das von dir hören", dann (...) läuft's halt, weil ich dann weiß, dass es passt, also dann macht's auch n bisschen Spaß, weil dann weiß ich, ok, Haken dahinter, fertig, und nicht so "Ja, vielleicht hab ich jetzt zwei Stunden was gemacht, was für die Katz war."“ (Interview 12: Absatz 5)
<i>Anfangen und Dranbleiben</i>	Wie werden Anfangen und Dranbleiben beim wissenschaftlichen Schreiben als Probleme ausgedrückt?	„[...] praktisch äh Anfangsschwierigkeiten, also, dass ich mir vornehme, ich mach was und dann sitz ich halt davor und kuck n bisschen rum, aber so wirklich anfangen tu ich dann nich. [MM: Mhm]. Also dass praktisch der Einstieg ins Schreiben äh ins Arbeiten is schwierig, find ich.“ (Interview 1: Absatz 17)

		„[...] weil ich find das grade am Anfang schwierig so, wo steige ich jetzt ein, und man hat so viele Sachen, Literaturrecherche, Gliederung aufstellen und dann irgendwie wie beginne ich denn jetzt wirklich zu schreiben [...].“ (Interview 3: Absatz 67)
<i>Thema und Fragestellung</i>	Wie werden themenspezifische Probleme und Probleme mit der Fragestellung ausgedrückt?	„[...] ich find, eins der größten Schwierigkeiten is tatsächlich, sich die Fragestellung auszudenken (...) äh (...) das find ich sehr schwer immer, weil man vielleicht, weil ich vielleicht schon Interesse an dem Thema hab (...) auch schon das konkret eingegrenzt, aber dann irgendwie ne Fragestellung daraus zu entwickeln, die jetzt (...) keine dreißig Wörter umfasst, aber trotzdem irgendwie (...) ja, das (...) gut aufn Punkt bringt, was man halt einfach interessant findet, das find ich äh sehr schwer. Ähm (...) vielleicht sogar ja am schwersten, find ich für mich immer von dem ganzen Prozess her [...].“ (Interview 5: Absatz 11)
<i>Roter Faden/Struktur finden</i>	Wie werden Probleme mit dem roten Faden und der Struktur ausgedrückt?	„[...] und jetzt beim Schreiben der Arbeit war dann halt erstmal so das Problem, wie strukturier ich jetzt das Ganze?“ (Interview 10: Absatz 3)
<i>Zeit als Faktor</i>	Wie werden Probleme mit dem Zeitfaktor beim Schreiben ausgedrückt?	„Also dadurch, dass ich jetzt auch schon n paar Sachen geschrieben hab, sowas wie Zeiteinteilung fällt mir teilweise schwer [lacht], weil ich halt, wie gesagt, bis zum letzten Drücker warte und dann hab ich bisschen Stress [lacht] [...].“ (Interview 12: Absatz 15)

<i>Relevantes und Irrelevantes unterscheiden</i>	Wie wird das Problem ausgedrückt, Relevantes und Irrelevantes für die eigene Arbeit zu unterscheiden?	„Ähm, genau, das ist so mit immer das Schwierigste, wenn man dann was gefunden hat, auch immer, das: Was ist jetzt wichtig? Was ist unwichtig?“ (Interview 13: Absatz 4)
<i>Wissenschaftlicher Schreibstil/Formulieren und Evaluieren</i>	Wie werden Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreibstil und mit dem Bewerten des eigenen Textes ausgedrückt?	„Was bei mir manchmal is, dass ich ähm so bisschen in den journalistischen Stil reinrutsche, ähm, hatten wir ja grade auch schon, dass ich dann so irgendwie sehr bildhaft schreibe oder mehrere Adjektive oder so aneinanderhänge oder irgendwie sowas ähm (...). Genau und das ist manchmal so noch irgendwie mein Problem [...].“ (Interview 5: Absatz 3) „[...] klassische Schwierigkeit des Man-hat's-im-Kopf, man weiß ungefähr, was man sagen möchte (...) und dann eben der der Schritt, das dann auch verbal so auszuformulieren (...) ahm, das, das ist ne sehr große Schwierigkeit und ich würde sagen, das ist auch (...) eine der der größten Schwierigkeiten beim Schreiben [...].“ (Interview 7: Absatz 23)
<i>Umgang mit Quellen/Material</i>	Wie wird der Umgang mit Quellen/Material als Problem ausgedrückt?	„[...] weil ich find das grade am Anfang schwierig so, wo steige ich jetzt ein, und man hat so viele Sachen, Literaturrecherche, Gliederung aufstellen und dann irgendwie wie beginne ich denn jetzt wirklich zu schreiben [...].“ (Interview 3: Absatz 67)

<i>Folgen der Probleme, Angst und Unsicherheit</i>	Wie werden die Auswirkungen von Problemen, Schwierigkeiten, Angst und Unsicherheit auf das (Schreib)-Handeln beschrieben?	„Ja, also ich würd schon sagen, dass sich das dann insofern auswirkt, dass ich vieles halt äh stehen lasse, weil's jetzt da is und weil ich mich da nicht mit mehr beschäftigen äh damit nicht mehr beschäftigen will [lacht] [...].“ (Interview 1: Absatz 19) „Ich find, ich find sie (...) verlangsamen ihn, oder sie so n bisschen lähmen ihn manchmal, man muss sich da so durchkämpfen, es ist anstrengend (...) und ich find (...) ähm also (...) ich sag mal in Anführungsstrichen nimmt es manchmal auch die Freude am Schreiben.“ (Interview 6: Absatz 25)
<i>Lösungen für Probleme/Strategien</i>	Welche Strategien wenden die Ratsuchenden an, um Problemen zu begegnen und sie zu lösen beziehungsweise ihnen vorzubeugen?	„[...] also, genau, äh 25 Minuten [MM: Mhm] arbeiten und äh (...) ja, das hilft, weil dann dann is man praktisch in dem Mindset drin: "Ok, ich muss jetzt arbeiten" und dann arbeitet man einfach, das ist auch erst mal egal, was man macht, aber man arbeitet halt, also, das hilft mit den Anfangsschwierigkeiten [...].“ (Interview 1: Absatz 21) „Ähm auf jeden Fall ab und zu mal ne Pause zu machen, also jetzt nicht irgendwie fünf Stunden vor irgendwas sitzen und auf Biegen und Brechen da versuchen, was rauszubekommen (...) äh, sondern, wenn ich merke: "Ok, es geht wirklich gar nicht mehr", dann mach ich halt n Spaziergang oder ich lass es für heute sein und ähm ja (...) [MM: Ja] genau, dann mach ich erst mal was anderes.“ (Interview 1: Absatz 23)

		„Und dann war so dieser Punkt eben, wo ich dann halt gesehen hab: "Ok, (...) ich schreibe jetzt einfach erstmal das, was ich hin" oder auch zu sagen: "Ok"- ich bin auch, ich find auch gerade Paraphrasieren manchmal sehr anstrengend [MM: Mhm] (...) und dann zu sagen: "Ok dann hau ich jetzt trotzdem erst mal das wörtliche Zitat rein und bevor ich mich jetzt zu lang hier dran aufhalte (...) dann mach ich das im Nachhinein nochmal."“ (Interview 6: Absatz 21) „Wenn's wirklich ne, so n, wenn's so n Hänger ist, so dass man jetzt einfach denkt, so jetzt geht gar nichts, dann ähm entweder Sportpause machen oder wirklich mal sagen: "Ja ok, jetzt mach ich mal einfach n Tag nichts". Oder ähm, ja Pause machen, sowas, also, wenn's wirklich so einfach so ok, mein Kopf mag jetzt nicht mehr, so. Dann is so Pause machen, mal Kopf ganz wo anders frei kriegen.“ (Interview 9: Absatz 29)
--	--	--

Hauptkategorie Schreiben und Motivation/Schreiben und Demotivation: Wie beschreiben die Ratsuchenden selbst explizit und implizit Motivation und Demotivation beim Schreiben?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Motivation von innen</i>	Wie wird der Grund zum Schreib-Handeln aus dem Inneren der	„Lust äh (...) einen Sinn darin sehen, diese Arbeit gerade zu schreiben ähm, das kann, wie gesagt sowohl das Intrinsische sein, dass man sagt: "Okay-" äh, obwohl,

	Person beschrieben? (Interesse, Sinn, Lust haben, Begeisterung)	intrinsisch ist das andere wahrscheinlich auch, aber es kann sowohl dieses sein, dass man Lust drauf hat als auch dass es einem für die Zukunft was bringt [...].“ (Interview 4: Absatz 37)
<i>Motivation von außen</i>	Wie wird der Grund zum Schreib-Handeln aus externen Quellen beschrieben? (soziale Aspekte, Belohnungen, Deadlines)	„[...] auf der anderen Seite, dass man natürlich (...) alles dann fristgerecht abgeben kann ähm (...) und genau.“ (Interview 2: Absatz 55) „Ich studier, weil ich ähm, später in dem Bereich arbeiten möchte. Aber ich studier überhaupt nicht für den wissenschaftlichen (...) sagen wir mal Mehrwert äh oder den, oder das wissenschaft-, die wissenschaftliche Arbeit. Weil ähm, ich einfach eher so, ja, die tatsächliche Arbeit einfach bevorzuge.“ (Interview 9: Absatz 3)
<i>Auf etwas hinarbeiten</i>	Wie wird die Motivation (der Antrieb) beschrieben, das Schreibprojekt voranzutreiben beziehungsweise auf einen Wunschzustand in der Zukunft hinzuarbeiten? (Ziele, Selbstregulation etc.)	„Ähm motiviert ja (...), dass man dann das Bedürfnis- ja-. Motiviert (...) ähm, dass man eben das Verlangen hat, dass auch wirklich was voran geht, ja jetzt will ich wieder motiviert sagen, dass man (...) ähm (...) hmm (...) bestrebt ist, dass auch was vorangeht.“ (Interview 2: Absatz 53) „Und dieses zu wissen: "Ok, was möchte ich-", also wenn ich genau weiß: "Was werd ich jetzt schreiben über welches Thema", wenn ich auch gleich die Punkte in meinem Kopf schon habe und das eigentlich nur noch abarbeite.“ (Interview 6: Absatz 41)
<i>Schreibprojekt als Job</i>	Wie wird das Schreibprojekt als Job beschrieben und damit der	„[...] basically, "Es ist n Job", ne. Also du hast, wenn ich's dir jetzt mal für mich sag, in in die Richtung, in die ich beruflich gehen will, hast du auch Abgabedaten, Redaktionsschluss, was weiß ich, also, kannst auch nicht sagen: "Ach übrigens, (...)“

	Grund für Schreib-Handeln erklärt?	mein Laptop hat Updates gemacht, ich konnte jetzt zwei Tage nix machen [...].““ (Interview 14: Absatz 37)
<i>Flow beim Schreib-Handeln</i>	Wie werden Flow-ähnliche Zustände beim Schreib-Erleben beschrieben?	„Ähm, ich muss sagen, sobald ich halt einmal drin bin und weiß, was ich zu tun hab quasi, dann läuft's eigentlich ganz gut, also, ich kann grundsätzlich auch sechs Stunden am Stück schreiben und danach raucht zwar mein Kopf, aber ich merk dann gar nicht, wie die Zeit vergeht, weil ich dann so drin bin, dann geht's voll klar und dann dauert es auch meistens keine drei Wochen oder so.“ (Interview 12: Absatz 3)
<i>Rolle von Abwechslung/Ausgleich</i>	Wie wird die Relevanz von Pausen für das Schreib-Handeln beschrieben?	„Ja, was mir jetzt noch einfällt ähm, ne, äh, am Tag, also auch was für sich selbst zu tun [...].“ (Interview 17: Absatz 21)
<i>Demotivation beim Schreib-Handeln</i>	Wie wird Demotivation beim Schreib-Handeln beschrieben?	„Ähm, ich hab dann einfach keine Lust, also mich nervt das dann [lacht] einfach nur noch und ich möcht's einfach nur weghaben und möchte mich damit nicht mehr auseinandersetzen, weil irgendwann hab ich's dann so bis zum, also Geht-nicht-Mehr durchgekauft, äh gekaut oder ich dreh mich im Kreis [...].“ (Interview 11: Absatz 11)

Hauptkategorie Corona und Schreib-Erleben:

Wie wirkt sich die Corona-Pandemie auf das Schreib-Erleben aus?

Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Negative Auswirkungen</i>	Welche negativen Auswirkungen auf das Schreiben-Erleben werden im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie genannt?	„Und äh, was ich auch noch brauche, was ich merk, das mir sehr hilft, ist ein externer Platz zum zum Schreiben, wo einen möglichst wenig ablenken kann, ähm, was ich bei meiner Bachelorarbeit zum Beispiel in der in der Bib meg- richtig gut hatte, ähm, was jetzt bei der Masterarbeit wegen Corona jetzt leider nicht so gut funktioniert, also ich merk, dass ich mich daheim dann viel schneller ablenk und auch abgelenkt werde, wenn's jetzt in der WG ist oder ganz daheim, kommt halt doch immer mal jemand und wenn dann [MM: Mhm] die Möglichkeit so leicht ist, mit anderen Personen was zu machen, dann denkt man sich: "Okay, dann schreib ich später", aber wenn man in der Bib sitzt, dann lenkt nichts ab und man kann von früh bis spät dran arbeiten und alles ist gut.“ (Interview 4: Absatz 33)
<i>Positive Auswirkungen</i>	Welche positiven Auswirkungen auf das Schreib-Erleben werden in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie genannt?	„Äh ja gut, ich mein prinzipiell kann man sagen, wenn man nicht so viel raus, also ja (...) man sollte ja nicht so viel raus gehen [lacht] ähm (...) pff gab's auch weniger zu tun oder es gibt ja auch weniger Aktivitäten im Moment so, äh (...) ich geh auch weniger feiern, dementsprechend gibt es weniger Tage, wo ich [MM lacht] sozusagen irgendnen Hangover loswerden muss [lacht] äh dementsprechend gibt es mehr Tage, wo ich halt an meinem Schreibprojekt weiter machen kann so.“ (Interview 5: Absatz 47)

<i>Keine Auswirkungen</i>	Wie wird beschrieben, dass keine Auswirkungen auf das Schreib-Erleben in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie bestehen?	„Ne, eigentlich auch weniger. Also [lacht] [MM: Ja] ich muss sagen, dadurch dass ich ähm (...) dass mir jetzt lediglich noch diese Masterarbeit fehlt und auch die Absprache davor noch persönlich stattgefunden hat [MM: Mhm], kam ich mit diesen Corona bedingten ähm Situationen eigentlich gar nicht (...) also das war bei mir einfach nicht der Fall [MM: Ja (...) ja] genau.“ (Interview 2: Absatz 61)
---------------------------	---	---

Hauptkategorie Gespräche mit anderen über das Schreiben: Wie sprechen Studierende mit anderen über das Schreiben beziehungsweise über ihre Schreibprojekte?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Allgemein</i>	Welche Merkmale haben die Gespräche über Schreibprojekte mit anderen Personen allgemein?	„Also ich würd sagen, wenn ich jetzt mit anderen drüber sprech, dann geht es eher so um die inhaltliche Seite oder äh um (...) ja auch die ja die Logik, die Struktur, also um solche Themen auch?“ (Interview 2: Absatz 127) „Ähm ja meistens private Situationen würd ich sagen, also, wenn man dann mit dem (...) Freundeskreis abends, also kann abends bei nem Bierchen sein, das kann in der Uni sein beim Essen, wenn man sich halt mal wieder, wenn man sich wieder updatet und fragt: "Ja, wie läuft's bei dir grad eben?" (...) Oder man spricht drüber, wenn ähm (...) also jetzt im engeren Freundeskreis weiß man natürlich, was

		alle schreiben, wir studieren alle dasselbe und haben dieselben Schwerpunkte ähm ja, da kann man auch mal so mit denen drüber quatschen [MM: Mhm], wenn dann einer ne Veranstaltung zu dem Thema oder so besucht (...) genau, solche Dinge [...].“ (Interview 4: Absatz 17)
<i>Mit wem</i>	Mit wem sprechen die Studierenden über ihre Schreibprojekte?	„Och, also mit meinen Mitbewohnern? Ähm sofern sie's interessiert [lacht] [MM lacht] Ähm (...) und ja mit Freunden, die auch äh [Fachbezeichnung] studieren, [Fachbezeichnungen] und so weiter und so fort ähm und meine Eltern, ja.“ (Interview 1: Absatz 47)
<i>Beweggrund</i>	Warum suchen die Studierenden Gespräche mit anderen bezüglich ihrer Schreibprojekte?	„Äh um naja, um Feedback zu bekommen, um mich vielleicht auch n bisschen auszukotzen äh (...) um einfach das, was ich grade mache, auch nochmal zu besprechen. Einfach, weil ich's interessant finde, äh und wenn ich da irgendwas rausfinde oder irgendwelche Ideen kriege, dann teil ich die auch gerne mit ähm ja.“ (Interview 1: Absatz 49) „[...] in Situationen eher wenn, wenn's mal, wenn man mal nicht so ganz weiter kommt (...) und das Problem mal ja, kommt man halt einfach ins Gespräch, man spricht über Problemstellung, über die man grad äh stolpert, ähm, also eher in solchen Situationen [...].“ (Interview 7: Absatz 47) „So bisher nur aus Schwierigkeiten. Also sicherlich, wenn ich mich jetzt mehr mit dem Thema noch beschäftige und ich irgendwas total Spannendes rausfinde, dann

		sag erzähl ich das sicherlich auch [MM: Mhm], wenn es interessant is, aber bis jetzt war's eher so ähm meine Probleme und (...) ähm was die Thematik angeht auch und wie und meine Struktur angeht.“ (Interview 17: Absatz 33)
<i>Wirkung</i>	Wie wirken sich diese Gespräche auf die Studierenden aus?	„Also bei mir ist es eigentlich auch eher so, dass ich noch so n bisschen so die (unv.) Angst in Anführungszeichen nimmt [...].“ (Interview 3: Absatz 31) „[...] ich würd sagen, sehr hilfreich so, für seine eigenen Gedanken? (...) Also grade ähm jetzt bei dem Essay, wo man ja selber argumentieren soll (...) ähm (...) fand ich, is manchmal sehr schwer, wenn so (...) wenn man dann aber mal in der Diskussion seine Argumente mal verbalisiert hat, dann hilft das schon.“ (Interview 6: Absatz 55) „Aber man fühlt sich halt einfach besser, wenn man mit Leuten drüber redet und jetzt nicht daheim sitzt und jetzt gar nicht weiter kommt und äh ja das alles quasi mit sich ausmacht.“ (Interview 10: Absatz 17)
<i>Corona und Gespräche</i>	Wie wirkt sich Corona auf die Gespräche über das Schreiben aus?	„Also ich würd schon sagen, dass man (...) weniger mit Leuten da drüber spricht, weil vor Corona man halt auch mal irgendwie (...) zwischen den Kursen mit Leuten drüber gesprochen hat, irgendwie so: "Oh ja, das fand ich grad voll interessant. Ha! Vielleicht schreib ich da meine Hausarbeit drüber" oder so, äh, das hat ma halt nich, ähm, ich find, das is schon auch, (...) war schon hilfreich, fand ich, muss ich sagen, weil so is man halt eher dann zuhause in seinem kleinen

		Kämmerlein gewesen und war so: "Ok, ähm ich fand's jetzt irgendwie interessant, äh, ich merk's mir mal [MM lacht], mal schauen, dann schreib ich vielleicht da irgendwie drüber" [...].“ (Interview 5: Absatz 21)
--	--	---

Hauptkategorie <i>Betreuungsperson/Betreuung:</i> Wie sprechen die Studierenden über ihre Erfahrungen mit Betreuungspersonen bei wissenschaftlichen Arbeiten?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Anlass der Gespräche mit Betreuungspersonen</i>	Aus welchen Gründen sprechen Studierende mit der Betreuungsperson?	„Ähm tatsächlich nur am Anfang eines Schreibprojektes. [MM: Mhm?] Aber praktisch nur, um das Thema festzulegen und mehr dann auch nich.“ (Interview 1: 153)
<i>Inhalt der Gespräche mit Betreuungspersonen</i>	Was wird in den Gesprächen mit der Betreuungsperson besprochen? Was wird nicht besprochen?	„Gut halt mit [seinem Betreuer/seiner Betreuerin] spricht man natürlich über die inhaltlichen Sachen [...].“ (Interview 7: Absatz 47)
<i>Zeitliche Faktoren</i>	Welche Rolle spielt Zeit in den Gesprächen mit der Betreuungsperson beziehungsweise für die Gespräche?	„[...] bei den meisten Dozenten, Dozentinnen ist es ja so, dass die ihre Office Hours haben [MM: Mhm] und dann hat man da nen 10 Minuten, 20 Minuten Slot und äh den nutzt man dann halt aus, aber da ist halt nich viel Zeit für äh viele Fragen und so weiter und so fort [...].“ (Interview 1: Absatz 155)

<i>Hierarchie zwischen Betreuungsperson und studierender Person</i>	Wie wird die Beziehung beziehungsweise die Hierarchie zwischen Betreuungsperson und studierender Person wahrgenommen?	„Also (...) ebenbürtig auf jeden Fall, jetzt nicht irgendwie als hätte ich jetzt mitm Prof dagesessen [...].“ (Interview 8: Absatz 157) „Ja ja, aber es ist halt Bachelor-Student versus Professor ne [...].“ (Interview 8: Absatz 237)
<i>Subjektive Befindlichkeit in Gesprächen</i>	Wie geht es den Studierenden während der Gespräche mit der Betreuungsperson?	„Weil ich halt, es war einfach trotz Zoom, trotzdem war's irgendwie nette, so nette Atmosphäre, in der man sich halt wohlfühlt hat, also so irgendwie auch nicht dieses Gefühl, was man sonst [beim Professor/bei der Professorin] hat, dass (...) halt irgendwie schon so. Also ich fühle mich da immer eher klein [lacht] [MM: Mhm] und unwissend [...].“ (Interview 6: Absatz 109) „[...] ich bin jetzt sag ich mal bei nem Gespräch mit [meinem Betreuer/meiner Betreuerin] wesentlich äh (...) angespannter, weil ich da denke, ich muss jetzt performen, ich muss jetzt hier was präsentieren (...) und jetzt im Vorfeld äh ja, war's ganz ganz entspannt [MM: Ja], hab mich drauf gefreut und ja.“ (Interview 7: Absatz 81)
<i>Positive Auswirkungen der Gespräche mit der Betreuungsperson</i>	Was sind positive Auswirkungen der Gespräche mit der Betreuungsperson?	„Ähm, es kommt eigentlich am Ende immer was raus und man hat was draus gelernt aus dem Gespräch.“ (Interview 9: Absatz 91) „[...] also nach dem Betreuungsgespräch von meiner Bachelorarbeit war ich eigentlich schon motiviert auch, aber dann, je mehr ich mich eben drum hau- also

		auseinandergesetzt hab mit dem Thema, desto mehr hab ich mir gedacht: "Was wollte der eigentlich damals von mir?"“ (Interview 11: Absatz 95)
<i>Negative Auswirkungen der Gespräche mit der Betreuungsperson</i>	Was sind negative Auswirkungen der Gespräche mit der Betreuungsperson?	„Äh (...) ja also bis jetzt würd ich so von meiner Erfahrung würd ich sagen, dass die (...) noch am wenigsten konstruktiv sind, sondern mich tendenziell immer eher noch n bisschen verwirren [...].“ (Interview 5: Absatz 95)
<i>Heterogenität zwischen Betreuungspersonen</i>	Wie sprechen Studierende über die (inter- und intrapersonalen) Unterschiede bei Betreuungspersonen?	„[...] ähm, bei den Profs hängt's natürlich sehr vom vom Bet-, bei den Betreuern hängt's sehr von der einzelnen Person ab. Es gibt Personen, die nehmen sich mehr Zeit, die lesen sich im Vorfeld auch mal was durch, wie's jetzt in der Schreibberatung ist.“ (Interview 4: Absatz 79) „Es ist sowieso auch bisschen subjektive Wahrnehmung [MM: Ja] und wie gesagt, wenn (...) Expertise ist ja auch nochmal n anderes Thema und dann is ja auch einfach (...) ja auch n bisschen Glück und Pech [lacht] also es hängt immer von der Person ab, von von dem (...) was die, ja Geschmack vo der Person [MM: Ja] und von dem Anspruch, den man jeweils hat [MM: Ja, ganz genau] is ja auch nich schlimm [...].“ (Interview 8: Absatz 273)

Hauptkategorie *Beweggründe Schreibberatung:*

Warum haben sich die Studierenden dazu entschieden, einen Termin bei der Schreibberatung zu vereinbaren?

Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Lösung für Problem, um weitermachen zu können</i>	Wie drücken die Ratsuchenden es aus, eine Lösung für ein Problem beim Schreiben bekommen zu wollen, um das Weiterarbeiten zu erleichtern beziehungsweise zu ermöglichen?	„[...] und dann dacht ich mir, wenn ich da jetzt noch selber praktisch, also wenn ich da jetzt selber reingehe und versuche, alle Kommentare abzuarbeiten und so weiter und so fort äh dann würde das deutlich länger dauern [MM: Mhm] als wenn ich mir einfach n Termin bei der Schreibberatung mache und ähm (...) mir dann da praktisch Hilfe suche, ja.“ (Interview 1: Absatz 71) „[...] meine Hoffnung war so ne schnelle Lösung [lacht] [MM lacht], ne schnelle Lösung, ohne selber viel machen zu müssen [...].“ (Interview 6: Absatz 75)
<i>Wunsch nach Feedback</i>	Wie drücken die Ratsuchenden den Wunsch nach Feedback bezüglich geschriebener Texte aus?	„Ich weiß nicht, man hat ja immer so seine eigene Vorstellung, so seine eigene Meinung, die man dann vertritt und dann ist es glaub ich immer nochmal ganz gut, weil ja auch jemand anderes meine Seminararbeit am Ende liest und korrigiert, einfach nochmal das Feedback von anderen zu holen, weil, wenn man auch selbst schreibt, dann sieht man auch oft Sachen als selbstverständlich an, weil man sich ja ausführlich mit dem Thema beschäftigt hat, aber für manch anderen ist das dann vielleicht nicht so einleuchtend, was ich da geschrieben hab und da ist es glaub ich ganz gut dann nochmal von jemand anderem Feedback zu bekommen [MM: Mhm], der nich so in dem Thema drin ist.“ (Interview 3: Absatz 103)

<i>Wunsch nach Austausch</i>	Wie drücken die Ratsuchenden den Wunsch nach Austausch bezüglich Ideen aus?	„Ähm, zum einen war's, also Hauptgrund war, dass äh, ich diese, die Problemlösung hatte, die aber ja noch recht frisch war, also ich hatte mir da im Nachgang nicht noch konkret ausgearbeitet und Gedanken zu gemacht und ich wollt auch einfach nochmal ne Bestätigung: "Okay, ist das jetzt wirklich ne bessere Lösung als davor? Was sagt ne externe Person dazu, die nicht so tief drin ist in dem Thema?"“ (Interview 4: Absatz 45)
<i>Schreibprojekt verbessern/Kompetenz verbessern</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, ihre Arbeit beziehungsweise ihre Kompetenz beim Schreiben verbessern zu wollen?	„[...] also ich wollte ja Dinge lernen davon [...].“ (Interview 1: Absatz 91) „[...], weil man kann sich ja nie selber jetzt ganz sicher sein, oder es gibt ja immer noch Leute, die sagen, es geht noch besser oder so und das wollt ich eben ausnutzen.“ (Interview 10: Absatz 43)
<i>Vorbereitung für Gespräch mit Betreuungsperson</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, sich für ein Gespräch mit ihrer Betreuungsperson vorbereiten zu wollen?	„Ähm, also ich benutz die Schreibberatung auch meistens so als Vorbereitung für nen Termin mit [nem Professor/ner Professorin], also jetzt hab ich am [Datum] wieder nen Termin, deswegen hab ich jetzt heute den Termin gemacht [MM: Mhm], um für den Termin optimal vorbereitet zu sein.“ (Interview 4: Absatz 79) „[...] zum einen eben so dieses, ähm, was ich schon gesagt hatte, dieses Gefühl von: "Ok, so kann ich nicht da hin gehen, also zu [meinem Professor/meiner Professorin]" [MM: Mhm] und ich möchte da gerne gut vorbereitet hin [...].“ (Interview 6: Absatz 73)

<i>Fragen klären</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, Fragen rund um das Schreibprojekt klären zu wollen?	„[...] lag jetzt wahrscheinlich auch drauf, also daran, dass ich konkrete Fragen hatte (...) und ähm ich davor schonmal mit der Masterarbeit Termine [...].“ (Interview 4: Absatz 49)
<i>Empfehlung durch andere</i>	Von wem und auf welche Weise haben die Ratsuchenden die Empfehlung bekommen, in die Schreibberatung zu kommen?	„[...] dass das halt wirklich hilft und ne Freundin hat mir das eben auch empfohlen und dann hab ich gedacht: "Okay, kann ja nicht schaden, ich steh ich aufm Schlauch" und so.“ (Interview 12: Absatz 49)
<i>Sonstige Erwartungen</i>	Welche sonstigen Erwartungen hatten die Ratsuchenden an die Schreibberatung?	„[...] ich hätte es noch kritischer erwartet. (...) Vielleicht mir sogar erhofft [MM: Mhm]. Also, ich mein, es ist natürlich ähm schön (...), ähm, wenn man äh (...) positives Feedback bekommt erstmal, aber (...) ich hätte jetzt erwartet, dass es noch n bisschen kritischer ist [...].“ (Interview 7: Absatz 77) „Ähm deswegen war ich jetzt sehr in der Annahme, dass (...) dass das wirklich Zack zack zack jede Zeile und hier und da und da [...].“ (Interview 7: Absatz 79) „[...] muss auch sagen, ich hatte jetzt erstmal gar keine Erwartungen auch, als ich überhaupt in dieses Gespräch reingegangen bin, also es war jetzt nicht so: "Ja, mir müssen hierüber reden und ich will das das-" [...].“ (Interview 14: Absatz 57)

Hauptkategorie <i>Befinden vor der Schreibberatung:</i> Wie geht es den Ratsuchenden vor der Schreibberatung? Wie wird das Schreibprojekt wahrgenommen?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Nervosität</i>	Wie drücken die Ratsuchenden Nervosität aus?	„Also, vorher war ich n bisschen nervös, weil ich nicht wusste, was passiert [lacht] weil ich's ja auch noch nicht gemacht hab.“ (Interview 12: Absatz 47)
<i>Blockiert sein/nicht weiterkommen</i>	Wie drücken die Ratsuchende Blockaden beim Schreiben/Arbeiten aus?	„In dem Moment ist man so vertieft in sein Ding, dass man halt-. Ich denk mal, wenn man in so ner Sackgasse auch irgendwie ist, bisschen schwer da rauskommt, wenn man so keinen Plan hat, was man machen soll [lacht].“ (Interview 12: Absatz 43)
<i>Unsicherheit</i>	Wie drücken die Ratsuchenden Unsicherheit aus?	„[...] äh grad bei dem [Themenbereich]-Teil war ich mir sehr unsicher, (...) äh, weil das meine erste Analyse von [Themenbereich] is äh, da hätt ich halt gerne auch im Vorhinein mehr dazu (...) gearbeitet, also, in Sachen: "Ok, wie baut man das auf? Wie funktioniert das? Was muss wohin? [MM: Mhm] Wie interpretiert man so ne [Themenbereich]" und so weiter und sofort, deswegen war ich mir da ziemlich unsicher [...].“ (Interview 1: Absatz 61)

		„[...] ich hatte öfter mal so unsichere Momente, wo ich mir gedacht hab: "Ist das jetzt korrekt so?" Also ich hab ja grad auch ähm (...) diesen roten Faden, wo's für mich schwierig war, wenn man so in dem Thema drin is, erscheint alles irgendwie logisch oder, dass das noch dazu gehört und das und deshalb vor der Schreibberatung hatt ich tatsächlich so Momente, in denen ich etwas unsicher war, wo ich ähm (...) ja jetzt, ich stell nicht grundlegend das Ding in Frage, aber wo man so einzelne einzelne Bereiche, einzelne Passagen mal in Frage stellt.“ (Interview 2: Absatz 67) „[...] äh ja was so n bisschen wackelig oder unsicher im Bezug auf (...) so weiß ich nich mmh (...) auf das Ziel oder äh (...) wie soll ich das denn sagen? Also praktisch schon so (...) ich bin mir grad drüber im Klaren gewesen, wie's sein soll. Ähm, aber musste das jetzt nochmal so klar kriegen für mich selbst irgendwie auch so in der Struktur [MM: Mhm] ähm (...) genau [...].“ (Interview 5: Absatz 51)
<i>Schreibprojekt als Belastung</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, dass sie ihr Schreibprojekt als Belastung wahrnehmen?	„Hmm äh [lacht] da sie jetzt ein Jahr lang in der Schublade lag [lacht] ähm und immer nur wie so n Damokles-Schwert über mir schwebte [MM: Ja [lacht]] ja also, (...) ja ich freu mich auf den Moment, wo ich dann endlich mein, meinen Freunden und meiner Familie sagen kann: "Sie ist jetzt angemeldet" [...].“ (Interview 6: Absatz 59)

		„[...] ja, aber es kommt einem schon echt wirklich wie so n Mammut-Projekt vor und auch irgendwie, dass man super hohe Ansprüche erfüllen muss und keine Ahnung.“ (Interview 11: Absatz 51) „Dann hatte ich gestern noch ne Sprechstunde mit [meinem Dozenten/meiner Dozentin] und [atmet ein] dann hab ich halt die Zeit im Blick und dass ich noch was anderes schreiben muss parallel und so und dann ist es (...) aktuell echt einfach nur ne Last.“ (Interview 12: Absatz 41)
<i>Pessimismus</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, dass sie pessimistisch bezüglich ihres Schreibprojektes sind?	„Ähm, dass ich einfach das Gefühl hatte so, ok, vielleicht, vielleicht wird's einfach nix, vielleicht werd ich nicht fertig, ähm. [MM: Mhm] Vielleicht wird's nicht gut [lacht] [...].“ (Interview 13: Absatz 52)
<i>Demotivation/Frustration/Unzufriedenheit</i>	Wie drücken die Ratsuchenden implizit und explizit aus, dass sie demotiviert, frustriert oder unzufrieden sind?	„Ja, also ich würd schon sagen, dass es ähm schwieriger war, sich zu motivieren bei der Hausarbeit als bei der davor ähm (...) genau, weil dieses Sich-Hineindenken bei der fand ich so vom Gefühl her irgendwie schwieriger war als bei der davor? Ähm (...) genau, weil ich (...) ja so würd ich das sagen.“ (Interview 5: Absatz 53) „Oder ich will auch, also ich hab keine Lust mehr auf diese dämliche Hausarbeit und [MM lacht] ne. Also da da die intuitive Reaktion grade: "Diese dämliche Hausarbeit" [lacht] das ja, das is meine Antwort, glaub ich.“ (Interview 8: Absatz 101)

<i>Angst</i>	Wie drücken die Ratsuchenden implizit oder explizit aus, dass sie Angst in Bezug auf ihre Schreibprojekte haben?	„Ja, das nimmt mir glaub ich so die Angst, so, was bei mir so diese Angst auslöst, ist so diese Ungewissheit und was genau mach ich und wohin soll's gehen [...].“ (Interview 3: Absatz 89)
<i>Überforderung</i>	Wie drücken die Ratsuchenden implizit oder explizit aus, dass sie mit dem Schreibprojekt überfordert sind?	„[...] also vielleicht so n bisschen überwältigt oder verloren irgendwie so [MM: Mhm]. Also ich wusst nicht so genau, wo fang ich jetzt an und was sind so meine Punkte danach [...].“ (Interview 3: Absatz 47) „[...] also ich war vielleicht vorher wie gesagt auch ein bisschen verloren so, ich hab mich so n bisschen im Kontext verloren und bin einfach auch (...) also es war einfach zu viel.“ (Interview 8: Absatz 209)
<i>Motivation</i>	Wie drücken die Ratsuchenden explizit/implizit aus, dass sie motiviert sind?	„[...] also ich freu mich schon auf's Thema, ich hab schon Bock (...) eben [Themenbereich] was zu machen (...) ähm (...) ja und bin dann auch froh, wenn ich nach den ganzen Hausarbeiten, wo ja die thematische (...) Schwerpunktlegung so semi (...) vorgegeben is, dann jetzt mal was zu machen, was man selber wirklich möchte.“ (Interview 6: Absatz 59) „[...] ja ich hab halt, ich hatte so, ich glaub, ich war motiviert? [MM: Ja], weil mein (...), ich weiß nich, ist motiviert ein Gefühl? [lacht]“ (Interview 6: Absatz 61)

<i>Zuversicht/Optimismus</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, dass sie zuversichtlich/optimistisch sind?	„[...] und dann hab ich mir halt auch gleich den Termin ausgemacht mit der Schreibberatung und dann äh (...) hab ich jetzt die letzten paar Wochen erstmal andere Dinge gemacht und hab praktisch bis heute jetzt auch nicht mehr wirklich drüber nachgedacht (...) äh, weil (...) ich weiß nicht, also, wenn ich dann irgendwie äh (...) praktisch darauf zugehe oder darauf hinschauen kann, dass jetzt dieses Gespräch kommt, dass ich jetzt in der Schreibberatung bin, dann fühl ich mich auch so als äh (...) würde mir das viel geben und äh genau, da muss ich mir praktisch keine Sorgen drum machen.“ (Interview 1: Absatz 59)
------------------------------	--	--

Hauptkategorie <i>In der Schreibberatung:</i>		
Wie wird von den Ratsuchenden beschrieben, was in der Schreibberatung passiert? Wie lässt sich die Situation Schreibberatung charakterisieren?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Vorbereitung auf das Gespräch</i>	Wie wird die Vorbereitung auf die Beratung beschrieben und empfunden?	„[Personalpronomen beratende Person] hatte ja dann schon das im Vorfeld bekommen, äh, die Möglichkeit gehabt, sich das durchzulesen, Anmerkungen zu machen [...].“ (Interview 7: Absatz 69)
<i>Die eigenständige/aktive Rolle der ratsuchenden Person</i>	Was deutet darauf hin, dass die ratsuchende Person eine	„[...] dass [Personalpronomen beratende Person] mich erst mal erzählen lassen hat. (...) Also was ich dazu zu sagen hab und dann ähm [Possessivpronomen beratende

	eigenständige/aktive Rolle in der Schreibberatung einnimmt?	Person] [Possessivpronomen beratende Person] Hinweise dazu ähm (...) gegeben hat. [MM: Mhm] Also nicht, dass [Personalpronomen beratende Person] quasi (...) ja (...) step by step alles durchgesprochen hat, sondern, dass [Personalpronomen beratende Person] mich erst mal hat reden lassen und ähm dann darauf eingegangen is.“ (Interview 2: Absatz 81) „Ähm, also, was wirklich ganz gut war, ist, dass [Personalpronomen beratende Person] jetzt nicht irgendwie Sachen vorgeschrieben hat oder so ihre eigenen Id-also [lacht], ich weiß nicht, wie man das richtig sagen-, aber [Personalpronomen beratende Person] hat halt mich selbst überlegen lassen [MM: Mhm], wie würd ich's ändern und hat das nicht für mich geändert.“ (Interview 3: Absatz 55) „[...] man selbst hat halt sehr großen Anteil und, is jetzt auch nich so, dass man sich gemütlich zurücklehnt und [MM lacht] man bekommt so gesagt, was man irgendwie so verbessern kann, sondern ähm musste ja schon auch irgendwie mitdenken so [...].“ (Interview 5: Absatz 67) „Ich war schon eher der aktive Part würd ich sagen, also (...) wenn man's jetzt prozentual vielleicht äh die Gesprächsanteile aus meiner subjektiven [MM: Mhm] Sichtweise jetzt mal einordnen würde, würde ich jetzt sagen so (...) 70/30 für mich [lacht].“ (Interview 7: Absatz 85)
--	--	---

<i>Die ratsuchende Person im Mittelpunkt</i>	Was deutet darauf hin, dass die ratsuchende Person im Mittelpunkt der Schreibberatung steht?	„Mmh (...) also Schreibberatung war eher so, da ging's wirklich um mein Thema und um mich (...). Äh, da muss man nicht noch auf die andere Person eingehen “ (Interview 11: Absatz 83) „Ja, ich war ja natürlich schon der Mittelpunkt des [lacht] Gesprächs, es ging ja um meine Arbeit, [...].“ (Interview 17: Absatz 59)
<i>Schreibberatung als strukturiertes Gespräch über das Schreiben</i>	Auf welche Weise wird Schreibberatung von den Ratsuchenden als strukturiertes Gespräch über das Schreiben beschrieben? Was sind die Inhalte dieses Gespräches und wie ist es aufgebaut?	„[...] also ich glaub, das erste, das mir in den Kopf kommt, ist, dass es strukturierter ist?“ (Interview 5: Absatz 89)
<i>Geleitete Arbeit an Ideen</i>	Wie wird im Rahmen der Schreibberatung konkret an Ideen gearbeitet?	„Also [Personalpronomen beratende Person] hat sich immer angehört, was da mein Gedankengang war, und ist dann von da aus gegangen [...].“ (Interview 1: Absatz 77) „Das (...) ist auf jeden Fall eine (...) wie beschreib ich das? Es ist (...) vielleicht eine begleitende Unterstützung, ähm oder genau dann, eine gemeinsame Erarbeitung vielleicht oder eine gemeinsame Problemlösung?“ (Interview 3: Absatz 111)

		„[...] ja im Endeffekt hat [Personalpronomen beratende Person] mich n bisschen an die Hand genommen und strukturiert durch diesen Prozess durchgeführt und das hat mir schon auch sehr geholfen [...].“ (Interview 8: Absatz 129) „Ich hab so das Gefühl, [Personalpronomen beratende Person] hat so meine Sachen geordnet, die ich von mir gegeben habe [...].“ (Interview 11: Absatz 69) „Und mit [Personalpronomen beratende Person] dann aber so n bisschen als als den (...) ja wirklich wie so ne Leitung meiner Gedanken im Sinne von: "Ich stoß dich drauf an (...) das ist zwar gut, aber vielleicht brauchst du's nicht an der Stelle und vielleicht ist es mit ner anderen Formulierung präziser" [...].“ (Interview 14: Absatz 53)
<i>Feedback</i>	Wie wird das in der Schreibberatung gegebene Feedback beschrieben?	„[...] s is ja auch so (...) für einen persönlich, dass (...) immer erst mal n Lob kommen sollte, egal, welche Kritik danach kommt, aber, es war auf jeden Fall sehr angenehm und (...) die Kritik, die kam oder das konstruktive Feedback war auch vollkommen- also kann ich vollkommen nachvollziehen, manche Sachen hab ich sogar selber schon so n bisschen (...) aufm Schirm gehabt [...].“ (Interview 7: Absatz 79) „[...] und zum Schluss fand ich's aber auch gut, dass [Personalpronomen beratende Person] nochmal den ganzen Text durchgegangen ist, wirklich und anhand von

		Beispielen gezeigt hat, ähm, wo ich jetzt den Satz nochmal verbessern könnte [...].“ (Interview 10: Absatz 49)
<i>Schreibberatung als sicherer Rahmen</i>	Inwiefern wird Schreibberatung als sicherer Raum beschrieben, in dem sich die Ratsuchenden wohlfühlen können?	„[...] dadurch, dass ich mich an die Schreibberatung wende, suche ich ja Hilfe auf und irgendwie ist ja Hilfe suchen schon ein kleiner Überwindungsschritt und dadurch, dass es dann halt durch diese nette, sympathische Atmosphäre ähm weiß nicht, macht das so n bisschen lockerer, man kann trotzdem irgendwie freier reden dadurch.“ (Interview 3: Absatz 75) „[...] und ich finde dieses Schreibberatungs-Setting das macht halt so ne, so ne ungezwungene Atmosphäre, wo man weiß: "Okay, ich kann jetzt nur über diese, über diese Arbeit rede und es ist okay und (...) ähm" sind extra, die Person ist extra dafür da, um mir dabei zu helfen und es ist ein Experte da drin, aber das ist schon was ganz anderes natürlich, ja.“ (Interview 4: Absatz 75) „[...] deswegen ist die Schreibberatung da ganz nett, weil da kann man auch mal dumme Fragen stellen, also die jetzt nicht unbedingt dumm ist, sondern halt (...) für jemanden, der sich damit auskennt, halt, in zwei Sekunden bearbeitet ist [...].“ (Interview 9: Absatz 85) „Also ich hab mich nicht so gefühlt, als müsst ich jetzt irgendwie, dürfte ich nichts Falsches sagen oder so?“ (Interview 12: Absatz 47)

<i>Rolle von Fragen in der Schreibberatung</i>	Welche Rolle spielen Fragen in der Schreibberatung?	„Und ja ansonsten waren's ja konkrete Fragen von mir, die hat [Personalpronomen beratende Person] beantwortet.“ (Interview 4: Absatz 51) „Aber so ist es eigentlich, [Personalpronomen beratende Person] hat Fragen gestellt, die die eigenen Gedanken und konkret- also auch dieses zu konkretisieren und so, das ja.“ (Interview 6: Absatz 87) „[...] stellt die richtigen Fragen, um sich selber die richtigen Fragen und Gedanken zu machen.“ (Interview 6: Absatz 165)
<i>Pläne schmieden/erproben in der Schreibberatung</i>	Auf welche Art und Weise werden in der Schreibberatung Pläne geschmiedet beziehungsweise erprobt?	„Am Ende hab ich [Personalpronomen beratende Person] auch meinen Plan gesagt, was jetzt danach ansteht, hat [Personalpronomen beratende Person] auch gemeint, dass das sehr konkret ist und das nochmal von ner externen Person zu hören, (...) ähm bestärkt nochmal und dementsprechend, (...) ja, geh ich optimistisch weiter an die Arbeit ran.“ (Interview 4: Absatz 63) „Und eben daraufhin aufbauend diesen Auftrag (...) oder die Anregung zu sagen: "Ok, beide Themen sich nochmal ankucken, Blitzexposé schreiben, wo man sich wirklich nochmal damit beschäftigt, warum möchte ich eigentlich was wie machen?"“ (Interview 6: Absatz 77)
<i>Inputs der beratenden Person</i>	Welche allgemeinen und spezifischen Inputs geben die	„[...] und ähm in dem man halt immer mehr auch dann halt von professioneller Seite in dem Fall, also heut von der Schreibberatung, so ganz speziell, halt Tipps und Anregungen bekommt [...].“ (Interview 5: Absatz 83)

	Beratenden? (Prozessebene Schreibberatung)	„Und das, glaub ich, das war so mit (...) die ähm konkreten Hinweise auf jeden Fall auch ähm (...) ha- haben geholfen [...].“ (Interview 7: Absatz 97) „Dann Recherchetipps, also im Sinne von: "Mach dir erst ne Struktur [MM: Ja] und recherchier dann gezielt" (...) fand ich sehr sinnvoll, is mir eigentlich klar, aber hab ich offensichtlich nich getan und (...) der Hinweis ja, also ja.“ (Interview 8: Absatz 133)
<i>Zeit als Faktor</i>	Welche Rolle spielt Zeit im Zusammenhang mit der Schreibberatung?	„[...] man trifft sich ja wirklich, um über diese Arbeit zu reden ähm, dass- und man weiß: "Okay, (...) das äh man nervt die Person jetzt auch nicht damit, wenn man da jetzt ne halbe, dreiviertel Stunde über diese über diese Arbeit redet" und das ist halt viel intensiver, äh, wie man dann drüber redet, als wenn man äh mit Kumpels zusammensitzt äh abends an der Bar und dann quatscht man nicht- will man ja auch nicht dauernd über über Uni-Zeug reden und dann möchte man auch nicht zu viele Sachen nachfragen und keine Ahnung [...].“ (Interview 4: Absatz 75)
<i>Schreibberatung versus herkömmliche Gespräche</i>	Wie werden Unterschiede zwischen Gesprächen in der Schreibberatung und herkömmlichen Gesprächen ausgedrückt?	„[...] also normale Gespräche über Schreibprojekte sind in meiner (...) äh Erfahrung (...) deutlich mehr äh (...) drauf schimpfen, was man gerade machen muss [MM lacht] ähm [lacht] und ab und zu bekommt man dann was raus, aber ich glaub, das is (...) normalerweise eher ähm so einfach die Frustration irgendwie n bisschen rauszulassen zu können.“ (Interview 1: Absatz 123)

		„Ähm, weil bei anderen ergibt sich das Gespräch ja irgendwie durch irgendwelche Gedankenverknüpfungen und dann (...) unterhält man sich man sich halt irgendwie so über das Thema oder so (...) ähm (...) und genau in der Schreibberatung ist halt strukturiert nach nem Aufbau so“ (Interview 5: Absatz 89)
<i>Unterschiede im Erleben von Schreibberatung</i>	Welche Aspekte in den Aussagen der Ratsuchenden sind widersprüchlich bezüglich der Wahrnehmung der Schreibberatung?	„Also ich würd sagen, einfach Schreibberatung is is ne übergeordnete Ebene [MM: Mhm] ähm, dass ma quasi, ja, wie von der Vogelperspektive drauf schaut [lacht] [MM: Ja?] und dann mit [dem Betreuer/der Betreuerin] ist es einfach ähm, da ist man näher dran (...) also. So würd ich das, glaub ich, betiteln.“ (Interview 2: Absatz 137) „Ich würd jetzt aber mal behaupten, es, dass es diesmal ein etwas untypischer Aufbau von der Schreibberatung war, also die letzten Male liefen glaub ich n bisschen anders ab, aber lag jetzt wahrscheinlich auch drauf, also daran, dass ich konkrete Fragen hatte (...) und ähm ich davor schonmal mit der Masterarbeit Termine hatte [...].“ (Interview 4: Absatz 49) „Das war jetzt überraschend, dass es jetzt so, dass es jetzt kein festes (...) festen Fahrplan, festes Schema im Vorfeld gab [...].“ (Interview 7: Absatz 81) „Ja also das Feedback ähm, ist ja in der Schreibberatung, ist ja jetzt immer recht allgemein gehalten.“ (Interview 10: Absatz 55)

		„[...] ja also Betreuer würden nie so nah an dem Thema sein, wie jetzt die Schreibber- äh Schreibberatung.“ (Interview 11: Absatz 91)
--	--	---

Hauptkategorie <i>Meta-Kommentare zur Schreibberatung/Kritik an der Schreibberatung</i>:	
Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
Was wird an der Schreibberatung kritisiert? Womit sind die Ratsuchenden nicht zufrieden? Wie reflektieren die Ratsuchenden auf einer Meta-Ebene über die Schreibberatung?	„Ähm (...) nur manchmal hätt ich mir vielleicht gewünscht, (...) äh dass [Personalpronomen beratende Person] halt sagt: "Ok, das und das geht so nicht äh (...) da musst du definitiv was anders machen" ähm (...) weil ich find das immer n bisschen schwierig, wenn man dann sagt: "Da könntest du" und äh: "Ich würde das so machen" und halt diese diese (...) passive Höflichkeitsform, das is halt (...) ja also da kann man sich auch n bisschen dann sagen: "Naja [Personalpronomen beratende Person] hat das nur vorgeschlagen, vielleicht muss ich das nich so machen", aber wenn's dann halt Dinge sind, die definitiv nur so gehen und anders nich, dann sollte man das schon deutlich sagen, find ich.“ (Interview 1: Absatz 81) „Das hat ja nich so gut funktioniert bei mir jetzt persönlich. Aber das lag an mir. Da hat [Personalpronomen beratende Person] mir leidgetan, weil ich der schwierige Fall für [Personalpronomen beratende Person] war quasi, weil [Possessivpronomen beratende Person] Methode nicht f-, so gut funktioniert hat [...].“ (Interview 8: Absatz 139)

	„Hmm eigentlich manchmal, ich glaub, auch mit dieser Formulierung von der Forschungsfrage und wie würdest du's machen und so, dass man sich da auch wieder n bisschen überfordert fühlt, weil ähm (...) weil ich's einfach in dem Moment selber nicht besser weiß, so.“ (Interview 13: Absatz 74)
--	---

Hauptkategorie Die Beratenden: Wie werden die beratenden Personen von den ratsuchenden Personen charakterisiert und wahrgenommen?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Rolle als außenstehende Lesende</i>	Wie werden die beratenden Personen als außenstehende Lesende charakterisiert?	„Also das ist einfach hilfreich, find ich, dass ma jemanden das Ganze von der Vogelperspektive beurteilen lässt ähm und (...) wie wirkt sich das aus? Ja eben eigentlich auch wieder auf dieses große Ganze, dass ma weiß: "Okay, so von außen gesehen ähm als ähm Fachfremder vielleicht auch (...) is das eigentlich rund das Ganze" oder ähm ist es äh (...) ja logisch, nachvollziehbar [...].“ (Interview 2: Absatz 139)
<i>Sind interessiert</i>	Wie bringen die beratenden Personen den ratsuchenden Personen Interesse entgegen?	„Also wenn ich dann sag [MM: Ja]: "Hey, das ist mein Thema, das ist so und so" und [Personalpronomen beratende Person] ist ja auch sehr drauf eingegangen und meinte "Boah, das ist ist echt spannend und da kann man gut was draus machen",

		dann kommt einem, bei mir halt auch so das Gefühl so "Cool, (...) das interessiert jemanden" [...].“ (Interview 14: Absatz 43)
<i>Nehmen sich Zeit</i>	Wie wird ausgedrückt, dass die Beratenden sich Zeit für die Ratsuchenden nehmen?	„[...] dass [Name beratende Person] sich jetzt ja auch konkret für mich Zeit genommen hat und eine Stunde mit mir das besprochen hat.“ (Interview 17: Absatz 83)
<i>Sind auf einer Ebene</i>	Wie wird ausgedrückt, dass die beratenden und die ratsuchenden Personen auf einer Ebene sind?	„[...] man hat halt gemerkt, dass man da auf einer (...) eine Sprache spricht, auf einer Wellenlänge [MM: Mhm], oder nicht Wellenlänge, auf einer Ebene ist [...].“ (Interview 7: Absatz 79) „Also die Rolle hab ich jetzt so wahrgenommen jetzt nicht wie [beim Betreuer/bei der Betreuerin], sondern erst so, dass es auf Augenhöhe war, das war alles so, ja“ (Interview 10: Absatz 61)
<i>Sind kompetent</i>	Wie wird die Kompetenz der beratenden Person ausgedrückt?	„[...] sehr professionell, würd ich, so wirkt es auch mich zumindestens ähm (...) genau, das ist würd ich sagen. Also der Stil, in dem (...) das Feedback oder die Besprechung so abläuft ähm (...) ja.“ (Interview 5: Absatz 59) „[...] ja man merkt halt einfach, dass das Gegenüber (...) ja halt Erfahrung hat mit solchen Sachen.“ (Interview 7: Absatz 107) „Es war ein [MM: funktioniert] bisschen wie so ein ähm wenn man normalerweise mit Freunden über die Masterarbeit spricht und ähm gerne hätte, dass man nen

		Tipp bekommt, die aber genauso wenig Ahnung haben. Nur, dass [Name beratende Person] mehr Ahnung hat [lacht] [...].“ (Interview 9: Absatz 59)
<i>Sind konstruktiv</i>	Wie wird ausgedrückt, dass die beratenden Personen sich konstruktiv verhalten?	„Also ich würd aufs ja auf jeden Fall sagen, dass die Art, wie [Personalpronomen beratende Person] Feedback gibt, ähm großen Anteil daran hat, dass man sozusagen sich bestärkt fühlt (...) in seiner Arbeit ähm genau also dieses das auch immer die die positiven Seiten genannt werden, aber auch die Verbesserungsvorschläge, wie die sozusagen (...) formuliert und gesagt werden so [...].“ (Interview 5: Absatz 75) „Dass [Personalpronomen beratende Person] sich mit dem Problem, obwohl ich so [lacht] also (...) obwohl ich quasi mit nichts reingegangen bin, trotzdem ne Stunde lang auseinandergesetzt hat [lacht]. Oder dass [Personalpronomen beratende Person] zumindest was draus machen konnte.“ (Interview 8: Absatz 151) „[...] ja im Endeffekt haben wir uns erstmal begrüßt, was ich auch cool fand, einfach so mal ne herzliche Begrüßung "Schön, dass du da bist, äh, freut mich. Wir können auf jeden Fall was weiterbringen" also es war auf jeden- es war ein (...) Draufzu-Gehen, Offen-Sein, so "Ja, ich hab Lust, dir jetzt weiterzuhelfen", das war schon cool.“ (Interview 16: Absatz 37)
<i>Sind freundlich</i>	Wie wird ausgedrückt, dass die beratenden Personen freundlich sind?	„Ja, also die waren auch supernett und haben mir mit allen Fragen geholfen [...].“ (Interview 1: Absatz 163)

		„[...] weil ich halt auch schon vorher in den Mails schon das Gefühl hatte, dass ihr nette Leute seid [lacht] [...].“ (Interview 12: Absatz 45)
<i>Sind verständnisvoll</i>	Was deutet darauf hin, dass die beratenden Personen verständnisvoll den Ratsuchenden gegenüber sind?	„Und da ist es ganz nett jemanden zu haben, bei dem man sich nicht dumm fühlen muss, wenn man ne einfache Frage stellt.“ (Interview 9: Absatz 85) „[...] dass man halt einfach so ohne Vorurteile einfach behandelt wird quasi [...].“ (Interview 12: Absatz 83)

Hauptkategorie Nach der Schreibberatung: Wie beschreiben die Ratsuchenden die Auswirkungen der Schreibberatung?		
Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Neue Perspektive auf das Schreibprojekt</i>	Wie wird eine neue Perspektive auf das Schreibprojekt durch die Schreibberatung beschrieben?	„[...] aber (...) dadurch, dass [Personalpronomen beratende Person] jetzt erstmal gefragt hätte, wie ich's selber machen würde, ist mir aufgefallen, dass ich bei manchen Fragen trotzdem eigentlich sogar schon ne teilweise ne Antwort jetzt drauf hatte, wo ich jetzt im Vorhinein gar nicht so gedacht hab.“ (Interview 10: Absatz 57) „[...] und die A-, die ganze Arbeit kann ich jetzt auch nochmal aus nem anderen Blickwinkel betrachten, sozusagen.“ (Interview 10: Absatz 79)

<i>Ziele haben/Zielgerichtetheit erfahren/Struktur haben</i>	Wie wird es von den Ratsuchenden beschrieben, nach der Schreibberatung Ziele und Struktur für das Schreibprojekt zu haben?	„[...] weil ich jetzt so, ich hab jetzt so ähm ja Guidelines, denen ich folgen kann, ich weiß, wo ich was ausbessern muss ähm, ich weiß, wie es aussehen müsste, und ich weiß auch, wie ich an den Punkt komme. [MM: Mhm] Also praktisch, ich muss den Prozess jetzt nur noch durchlaufen, der- die Struktur ist schon gegeben.“ (Interview 1: Absatz 99) „[...] durch die Beratung hab ich halt erstmal das so das Thema, mich mehr aufs Thema fokussiert [...].“ (Interview 11: Absatz 65)
<i>Selbstbewusstsein stärken</i>	Wie sprechen die Ratsuchenden von mehr Selbstbewusstsein beim Schreiben nach der Schreibberatung?	„[...] und natürlich der andere große Nutzen auch in Sachen, ja das Gefühl, mit dem man praktisch ans Schreiben rangeht (...) also das Selbstbewusstsein, das man dann dadurch auch bekommt.“ (Interview 1: Absatz 165) „Ähm, mit ner strukturierteren Gliederung und ähm mehr sagen wir mal Selbstbewusstsein, dass das, was man sich bisher gedacht hat, ganz ok ist und man so erst mal weiterarbeiten kann.“ (Interview 9: Absatz 83)
<i>Bestätigung/Sicherheit erlangen</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, dass sie in der Schreibberatung Bestätigung erlangt haben beziehungsweise sich sicherer fühlen?	„Und durch diese Schreibberatung hat mir das jetzt einfach Sicherheit gegeben, dass ich weiß, das große Ganze, is eigentlich stimmig? [MM: Mhm] Es gibt Sachen, die verbesserungs- ähm bedürftig sind, aber ähm es hat mir einfach die Sicherheit gegeben, dass das vom großen Ganzen her einfach in Ordnung is, was ich bisher [MM: Mhm] geleistet hab oder bisher umgesetzt hab.“ (Interview 2: Absatz 67)

<i>Explizit motiviert sein und positive Emotionen haben</i>	Wie drücken die Ratsuchenden explizit Motivation und positive Emotionen nach der Schreibberatung aus?	„[...] ja auch wieder motiviert, jetzt weiterzumachen, weil ich weiß, dass ich eigentlich aufm guten Weg bin, dass ich ähm, so weiter machen kann, wie wie bisher, beziehungsweise, dass ich das so vervollständigen kann, aber einfach sicherer, weil ich weiß, es gibt so Punkte, auf die ich ähm jetzt achten muss oder die ich dann im Nachhinein auch (...) verbessern muss. Und genau (...) deshalb fühl ich mich eigentlich gut [lacht].“ (Interview 2: Absatz 101) „Also bei den letzten beiden, also bei dieser Hausarbeit und bei der letzten (...) war ich nach den Gesprächen immer wirklich motiviert das jetzt schnell, also zu zu ändern sozusagen, die Sachen, die man besprochen hat ähm (...) weil ich immer das Gefühl hatte: "Boah ja, das macht irgendwie voll Sinn jetzt grad, was wir besprochen haben" [...].“ (Interview 5: Absatz 61) „[...] es ist wahrscheinlich doch irgendwo motiviert, ne andere Motivation, weil's ne konkrete Motivation is, so ich weiß jetzt, was ich machen soll, also so ne konkrete (...). Ich weiß jetzt, wie die nächsten Schritte aussehen.“ (Interview 6: Absatz 113) „Ja auf jeden Fall mit nem besseren Gefühl und auch erstmal mit wieder mehr Euphorie sozusagen, weil jetzt weiß man wieder, das und das kann man besser machen und da äh setz ich mich jetzt wieder ran.“ (Interview 10: Absatz 85)
--	--	---

<i>Sich selbst im Schreibprojekt finden</i>	Inwiefern erkennen die Ratsuchenden die eigene Rolle/die eigene Effizienz im Rahmen des Schreibprojektes?	„Mhm, also ich fand's eigentlich ganz gut, dass [Personalpronomen beratende Person] mich am Anfang erst mal erklären lassen hat, was so das Thema ist ähm, und genau, was ich so mit meiner Seminararbeit erreichen will.“ (Interview 3: Absatz 53) „[...] ich muss mich ja selber damit wohlfühlen [MM: Mhm] das ist ja auch meine Arbeit [...].“ (Interview 3: Absatz 57) „[...] ich finde, es ist auch bestärkend ähm in dem (...) eigenen Schreibstil, den man hat (...) also jeder Schreibstil hat ja so ne eigene Färbung, sag ich mal und äh (...) ja, ich find, dann ist man schon so n bisschen in in der bestärkt irgendwie [...].“ (Interview 5: Absatz 61) „Ähm, ich versuch halt so zu schreiben, als wärs halt einfach für mich quasi jetzt erstmal zufriedenstellend und dann kann ich immer noch so Sachen ausbessern, dass sie für jemand anders halt [MM: Mhm] zufriedenstellend sind.“ (Interview 12: Absatz 55)
<i>Erfolgserlebnisse in der Schreibberatung</i>	Inwiefern werden Erfolgserlebnisse durch die Schreibberatung beschrieben?	„[...] dass man danach denkt: "Ok jetzt hab ich was geschafft" (...), weil man in beiden Fällen über das über das Projekt spricht [...].“ (Interview 7: Absatz 111)
<i>Bewusstsein für den Schreibprozess bekommen</i>	Wie sprechen die Ratsuchenden nach der Schreibberatung über den	„[...] das Ziel dahinter ist ähm (...) also für die die (...) die Partei, die sich beraten lässt, natürlich Erfolg im im Schreibprojekt oder im nächsten Schreibprojekt oder

	Schreibprozess und reflektieren über ihn?	(...) genau und vielleicht auch generell mehr Erfolg beim Schreiben, um n bisschen mehr irgendwie über diesen Schreibprozess zu lernen.“ (Interview 1: Absatz 125) „Ja gut, also das dann, nochmal so festzustellen, dass das halt grade, glaub ich, so dieser Anfangsprozess ist. Und das ist n Prozess, der gehört dazu, auch wenn ich auf den nich so viel Lust habe und ähm (...) der ist unglaublich wichtig, dass man sich halt vorher genau überlegen (...) [MM: Mhm]: "Was möchte ich eigentlich?"“ (Interview 6: Absatz 89) „Man reflektiert sich dann doch noch auch nochmal anders, also (...) man (...) ich hab auch oft gemerkt, wie ich dann gesagt habe: "Ja, das und das (...) is aufgrund dessen entstanden, weil ich" also "der Absatz, den hab ich so geschrieben, (...) weil ich damit äh etwas Bestimmtes ausdrücken wollte" [MM: Mhm] Ähm oder weil ich vorher sehr viel in der bestimmten Literaturschiene dringewesen bin und deswegen, mein Fokus irgendwie darauf äh lag, deswegen hat jetzt n bestimmter inhaltlicher Teil diesen Anteil? (...) Und das quasi, dass man selbst nochmal reflektiert hat, seinen Arbeitsprozess [...].“ (Interview 7: Absatz 105)
<i>Neues Wissen über wissenschaftliches Arbeiten mitnehmen</i>	Welche allgemeinen und spezifischen Inputs nehmen die Ratsuchenden über das wissenschaftliche Arbeiten mit? (auf Ergebnisebene → Welche	„[...] also ich fühl mich jetzt so, als könnt ich äh diese Hausarbeit schreiben, als ähm (...) als hätt ich die die Werkzeuge, die ich dafür brauche praktisch, die gut fertig zu stellen.“ (Interview 1: Absatz 97)

	Auswirkungen haben die Inputs in Bezug aufs Weiterarbeiten) (Fokus Wissen)	„Also ich würd der Person sagen, dass eine (...) Schreibberatung auf jeden Fall zu empfehlen ist, weil man Sachen lernt, von denen man gar nicht wusste, dass man sie nicht weiß (...) das ist bisschen kompliziert formuliert jetzt, aber es ist tatsächlich so, dass man dort einfach Tipps mitgeteilt bekommt, auf die kommt man nicht einfach so.“ (Interview 4: Absatz 89) „Ähm (...) also einerseits so, ich sag mal so so faktisches Wissen? Ähm (...) also so (...) wie ist ne Einleitung aufgebaut und so ähm aber auch immer wieder neue Formulierungen (...) ähm (...) die sozusagen sehr sehr gut und verständlich sind, wo ich mir denk: "Ah ja ok cool, die kann man sich mal merken" und halt auch Formulierungen, wo man denkt so: "Ah ok, die vielleicht eher vermeiden oder umformulieren" [...].“ (Interview 5: Absatz 81)
<i>Effizienteres Arbeiten möglich</i>	Inwiefern geben die Ratsuchenden die Prognose, dass ihr Arbeiten am Schreibprojekt einfacher/schneller wird?	„[...] ja ich würd sagen, also, dass mir das in in in Zukunft auch auch Zeit erspart oder so, weil wenn man das halt schon weiß, dann kann man das immer gleich (...) halt logischerweise irgendwie einbauen in seinen nächsten Projekt so [...].“ (Interview 5: Absatz 83)
<i>Weitermachen können/wollen beziehungsweise anfangen können/wollen</i>	Wie drücken die Ratsuchenden aus, dass für sie jetzt die Möglichkeit/der Wille besteht, anzufangen oder weiterzumachen?	„[...] also ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass ich dann dasitzen werde und mir denk: "Oh Gott, was mach ich jetzt", sondern eher: "Ok, jetzt weiß ich, was ich machen muss.“ (Interview 1: Absatz 111)

		„[...] dass es vielleicht schon ganz richtig so sein könnte und es jetzt nicht so dumm ist, jetzt mal zu starten [...].“ (Interview 9: Absatz 69)
<i>Immer noch Schwierigkeiten</i>	Welche Schwierigkeiten bleiben nach der Schreibberatung noch offen beziehungsweise ungelöst?	„[...] immer noch n bisschen verloren, weil ich muss ja noch was draus machen, aber (...) und das Thema is immer noch nich so massiv eingegrenzt [...].“ (Interview 8: Absatz 103)
<i>Sonderfall Schreibberatung als „Betäubungs-Pille“</i>	Wie reflektieren die Ratsuchenden darüber, ob die Schreibberatung für sie hilfreich war?	„[...] also ich hab ein bisschen Angst davor, dass ich, wenn ich jetzt wieder anfangen zu recherchieren, dass es jetzt nur ne Illusion is, also dass ich mich jetzt nur scheinbetäube durch n Gespräch, weil mir jemand gesagt hat: "Das wird schon" quasi und ich hab jetzt ne Stunde da darüber geredet und dann denk ich mir: "Gut, du hast jetzt was gemacht" und (...) also das es jetzt so ne Betäubungs-Pille is.“ (Interview 8: Absatz 171) „Also hat mir das jetzt wirklich geholfen? (...) Also faktisch oder nur psychisch oder (...) [MM: Ja]. Ja ich tendiere halt grade eher so n bisschen zu psychisch [MM: Mhm], weil, das, was [Personalpronomen beratende Person] erzählt hat, das wusste ich alles schon vorher [lacht].“ (Interview 8: Absatz 177)

Hauptkategorie Schreibberatung begleitet weiterhin:

Welche langfristigen Auswirkungen werden von der Schreibberatung erwartet? Wie äußern sich diese?

Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Erwartete Dauer der Auswirkung</i>	Wie lange schätzen die Ratsuchenden die zeitliche Dauer der Auswirkung der Schreibberatung ein?	„[...] also ich würd mal sagen, bis ich dann tatsächlich in der Arbeit drin bin und sehe, was ich noch alles machen muss, äh dann wird wieder so n bisschen die Frustration hochkommen [...].“ (Interview 1: Absatz 131) „Wie lang es anhält? (...) Ja paar Wochen vielleicht. Also ich denk mal, es kommt drauf an, in welchem, in welchem Prozess man is, dadurch, dass ich jetzt, also dass sich die Arbeit bei mir dem Ende neigt, (...) ähm (...) ja, denk ich, dass das schon etwas anhaltend is, aber wenn ma jetzt glaub ich in so Phasen is, wo's Auf und Abs, also Hoch und Tiefs gibt, dann glaub ich, dass es vielleicht dann mal (...) kürzer is, die Phase, in der das anhält, aber ich würd sagen, bei mir ähm (...) is das jetzt anhaltend.“ (Interview 2: Absatz 123) „Also ich glaub schon, das hab ich ja schon gesagt, ich glaub schon, dass es langfristiger ist, also wenn ich jetzt nächste Woche dann meine Forschungsfrage und Gliederung abgebe, ist es ja schon n bisschen endgültiger und dann glaube ich auch schon, dass ich halt weil ich ja wirklich sehr strukturiert arbeite [lacht] [MM lacht] ist es glaub ich schon, danach auch weiter also das Gefühl von dieser ähm Struktur, werd ich dann danach auch noch haben, ja. [MM: Ja] Also ich glaub schon, dass es langfristiger, ja [...].“ (Interview 3: Absatz 97)

<i>Erwartung: Der Text wird gut/besser</i>	Wie drücken die Ratsuchenden die optimistische Erwartung aus, dass ihr Schreibprodukt gut/besser wird?	„[...] genau also auf jeden Fall bestärkt, dass auch das ne gute Hausarbeit werden kann? Ähm (...) was davor noch so n bisschen: "Ooh, ich weiß nich, die wird vielleicht nich so gut" [MM lacht], also da ähm fühl ich mich bestärkt, dass auch das eine gute werden kann [...].“ (Interview 5: Absatz 71) „[...] und meine Hoffnung is halt einfach durch eben durch diesen (...) oder mein- die Auswirkung von der Schreibberatung is (...) hoffentlich, dass das ne ne gute Masterarbeit wird.“ (Interview 6: Absatz 135)
<i>Hilfe holen ist okay/weniger allein sein</i>	Wie äußert sich ein (verändertes) Bewusstsein in Bezug auf das Alleinsein beim Schreiben?	„[...] dass es total okay ist, sich Hilfe zu holen, wenn man [lacht] Hilfe mal zwischendurch braucht [lacht]. Ja, das nehm ich mir auf jeden Fall für die Zukunft mit, ja.“ (Interview 3: Absatz 95) „[...] auf jeden Fall vielleicht auch, dass man (...) dass man schon früher im Schreibprozess mal äh mit Leuten spricht über Sachen (...) ähm, was ich mir auch vorgenommen hatte [MM: Ja], aber (...) ja, dass man halt einfach den Mut haben sollte, das ist ja jetzt nichts, was ner Mutprobe gleicht, aber [MM [lacht]: Bisschen] ja, vielleicht schon früher mal zu machen, mit Leuten sprechen [MM: Mhm], sei's jetzt Schreibberatung oder überhaupt Feedback [...].“ (Interview 7: Absatz 103)

		„[...] und eben, dass man sich auch nicht mehr so allein (...) dadurch, also dass man halt jemanden jetzt hat, der einem da bisschen beratend unterstützen kann.“ (Interview 11: Absatz 111)
<i>Strategien der Schreibberatung verinnerlichen</i>	Wie formt die Schreibberatung das eigene Denken und Handeln in Bezug auf das Schreibprojekt? (Fokus Handeln und Regulieren)	„Dass ich wahrscheinlich öfter dran zurückdenken werde und so nochmal überlege so "Was hat [Personalpronomen beratende Person] da gesagt? Ja, das könnt so passen, ähm, stimmt, das hat [Personalpronomen beratende Person] da auch gesagt" und dann bestätigt man sich selber dann in dem Prozess dann, beim Schreiben nochmal.“ (Interview 9: Absatz 93) „[...] ich hoff halt, sag ich jetzt mal, dass ich die Sachen nicht vergess, die mir so immer wieder quasi, die mich gefragt wurden oder die mir gesagt wurden, dass ich mir die halt immer wieder denken kann, während ich schreib [...].“ (Interview 12: Absatz 75)
<i>Weiterer Termin</i>	Wie sprechen sich die Ratsuchenden bezüglich eines weiteren Termins bei der Schreibberatung aus?	„Ja, ja auf jeden Fall also (...) ja ich glaub auch mit mit der nochmal. Weil ich denk mir so, es ist irgendwie (...) voll das coole Angebot so, irgendwie umsonst, und keine Ahnung, äh und äh (...) ja deshalb, ich find das voll die gute Chance irgendwie und grade is sowieso (...) nich so viel los, also Semester hat ja auch noch nich angefangen und so ähm deshalb hab ich auch gut Zeit und ähm deshalb denk ich mir so: "Weshalb sollt ich das nicht nutzen?"“ (Interview 5: Absatz 87)

Hauptkategorie <i>Beratung digital:</i>	
Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
Wie nehmen Ratsuchende die digitale Schreibberatungssituation aufgrund der Corona-Pandemie wahr?	„Ah, ich fand das gut, also vor allen Dingen, weil, dadurch, dass es halt digital is, kann man's halt überall machen ähm, da is man ziemlich flexibel, das is super [...].“ (Interview 1: Absatz 105) „Ich muss sagen, es funktioniert ziemlich gut tatsächlich, ähm, auch die Termine davor ähm, da war's sogar nur über Skype ohne Bildschirmübertragung (...) aber selbst da hat es eigentlich sehr gut geklappt. Also ich hatte davor bisschen Bedenken, weil's schon immer angenehm war, persönlich, wenn man den ausgedruckten Zettel vor sich hat mit der Hand direkt reinmachen kann, aber das hat jetzt auch wunderbar alles geklappt, also muss man halt vielleicht mal kurz ne längere Pause machen, um sich was aufzuschreiben, (...) aber an sich hat das sehr gut funktioniert und keine größeren Einschränkungen.“ (Interview 4: Absatz 59)

Hauptkategorie <i>Wünsche ans Schreiben an der Uni:</i>
Welche Wünsche äußern die ratsuchenden Personen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität?

Subkategorie	Definition/Definierende Fragen/Anwendung	Beispiele
<i>Wünsche an sich selbst</i>	Was will die ratsuchende Person selbst anders machen? Was hätte sie anders machen können?	„[...] eigentlich voll dumm, so als kurzer Zwischending, dass ich mein, ich kenn die alle, anstatt, dass ich mal am Anfang meines Masterstudiums gesagt habe: "Ok, ich beschäftige mich jetzt damit", dass ich alles am Ende mache. Aber gut ne hätte hätte Fahrradkette.“ (Interview 6: Absatz 75)
<i>Wunsch nach mehr Unterstützung</i>	Inwiefern wird der Wunsch nach mehr Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben ausgedrückt?	„Ja, ich glaub, wenn man, also, was ich gar nicht schlecht fände, wenn wenn höhere Semester einen vielleicht auch so ein bisschen fakultätsgebunden an die Hand nehmen.“ (Interview 14: Absatz 95)
<i>Mehr Austausch ermöglichen</i>	Inwiefern wird der Wunsch nach mehr Austausch zwischen den Studierenden zum wissenschaftlichen Schreiben ausgedrückt?	„Ich würd sagen, ähm mehr Austausch über wissenschaftliches Schreiben, aber nich in der Form, äh: "Ok, wir haben jetzt eine Session in nem Seminar, wo wir wissenschaftliches Schreiben lernen", weil, die hatt ich schon viermal und irgendwann nimmt man da halt nichts mehr mit, sondern eher äh praktisch was, wo man halt sagt: "Ok äh, wir machen jetzt eine Session, wo man sagt, ok, die und die Probleme habt ihr, hab ich" und dann vielleicht da Lösungsansätze zu entwickeln äh, ich glaub, das würde viel helfen. [MM: Mhm] (unv.) Also nich immer nur dieses Schema f praktisch zu zu lehren und zu sagen: "Ok so und so und so und so geht das"

		ähm, sondern tatsächlich einfach äh ne eher (...) ja ne Diskussionssitzung übers [MM: Mhm] Schreiben zu haben.“ (Interview 1: Absatz 143)
<i>Angepasste Seminarkonzepte und Einbindung ins Studium</i>	Inwiefern wird der Wunsch nach angepassten Seminarkonzepten zum wissenschaftlichen Schreiben und deren Einbindung ins Studium ausgedrückt?	„Dieser Aspekt, dass man in der Uni, man hat da irgendwie Kurse, aber irgendwie haben die nicht wirklich viel gebracht. Ähm (...) ist natürlich studiengangsbez- äh spezifisch. Bei uns war's bisschen so, man hat einen Kurs, wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt in den ersten beiden Semestern, also im ersten hat man einen, im zweiten hat man einen, (...) ähm aber ne wirklich ne Arbeit schreiben, das kommt, man hat dann ne ganz kleine, aber ne wirkliche wissenschaftliche Arbeit schreiben, das kommt dann erst im vierten fünften sechsten Semester [MM: Mhm]. Das heißt, es liegt sehr sehr viel Zeit dazwischen von dem Lernen und der Anwendung und das find ich sinnvoll, wenn das parallel passiert [...].“ (Interview 4: Absatz 83)
<i>Genauere Vorgaben/Anforderungen transparent machen</i>	Wie wird der Wunsch nach genaueren Vorgaben und transparenteren Anforderungen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens ausgedrückt?	„[...] das Thema und so die Eingrenzung, dass man da so n paar mehr Beispiele hat irgendwie.“ (Interview 10: Absatz 107) „Beim Schreibstil eben, wie schon gesagt, weil das ist ja auch ausschlaggebend, dass man weiß, wie jetzt n wissenschaftlicher Schreibstil ist sozusagen, das sind halt so grundsätzliche Sachen.“ (Interview 10: Absatz 113)
<i>Infrastruktur zum Arbeiten</i>	Inwiefern wünschen sich die Studierenden mehr Infrastruktur zum Arbeiten?	„Also ich fänd's cool, wenn es, also jetzt in Corona, gibt's ja so n bisschen auch in der Uni Arbeitsplätze (...) aber ich finde (...) in Bayreuth (...) konkret fehlen manchmal Arbeitsplätze [MM: Mhm] und mich nervt zum Beispiel auch so (...) an der Uni, dass

		man halt, oder an der Bib nervt mich halt (unv.) das ist halt in der Bib, dass man seine Sachen nicht mit rein nehmen kann.“ (Interview 6: Absatz 151)
<i>Vorschläge in Bezug auf das Schreibzentrum</i>	Welche Wünsche haben die Studierenden in Bezug auf das Schreibzentrum?	„Dabei sollte, ich finde eigentlich, dass so n Schreibzentrum, es ist ja auch, also eigentlich auch schade, dass es nich am Campus is?“ (Interview 6: Absatz 155)
<i>Keine Wünsche</i>	Wie wird Wunschlosigkeit bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität ausgedrückt?	„[...] wissenschaftliches Arbeiten [MM: Mhm] und ähm (...) ja, das waren so die Basics, ja ich wüsst jetzt nicht, was mich besser unterstütz- also ich denke, es gibt ja dieses Angebot, dass man die Schreibberatung ähm wahrnehmen kann und ich denke deshalb isses eigentlich seitens der Uni ein gutes Angebot (...) ähm (...) ja. (...) Also ich denk, es is ja ausreichend, wenn man, wenn man den Studenten die die Grundlagen [MM: Mhm] in Form von Vorlesungen mitteilt und ich denk, alles weitere kann man ja dann über sowas wie Schreibberatung ähm, also dass es einfach diese Möglichkeit gibt, find ich gut.“ (Interview 2: Absatz 133)