

„Frei gezeichnet“ Wie Studierende ihren Schreibprozess darstellen

Johanna Lindner, Mira Reisinger, Maria Spießberger (Universität Wien)
Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Diese von Prior und Shipka (2003) inspirierte, explorative Studie erforscht die individuellen Schreibprozesse von Studierenden im Schreibmentoringprogramm an der Universität Wien. Der Fokus liegt auf der grafischen Darstellung des Schreibprozesses; die Erhebung erfolgt anhand von Zeichnungen und Interviews. Geleitet von der Forschungsfrage: „Wie visualisieren Studierende die Phasen, die sie beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durchlaufen, in einer Zeichnung?“ werden die Kategorien „die Phasen und der Prozess“, „Symbole und Emotionen“, „Interaktionen und Feedback“ und „Sprache und Selbstdarstellung“ induktiv gebildet und analysiert. Ausgehend von einem sehr offenen Zeichenimpuls ergaben sich unterschiedliche Darstellungen, die darauf hinweisen, dass das akademische Schreiben ein eher linearer Vorgang ist, welcher sich aber durch mannigfaltige Einflüsse, Emotionen und Herausforderungen individuell gestaltet. Das Reflektieren in jeder Form über den eigenen Schreibprozess, erwies sich für die Proband*innen als bereichernd und bestätigt damit auch die Notwendigkeit der Schreibdidaktik an Universitäten.

Keywords: Schreibprozess, prozessorientierte Schreibdidaktik, Visualisierung von Schreibprozessen, Schreibprozessdarstellung, Methoden in der Schreibwissenschaft

Einleitung

Das Schreiben eines Textes ist eine äußerst individuelle Angelegenheit. Das trifft auch auf das wissenschaftliche Schreiben zu, obwohl dabei eine Vielzahl formaler Normen und fachlicher Konventionen berücksichtigt werden müssen, denen das entstehende Textprodukt entsprechen soll. Es kann daher keine Rezepte geben: Die Reflexion darüber, wie, wo und unter welchen Umständen oder mithilfe welcher Routinen Studierende produktiv schreiben und wie sie diese Abläufe selbst aktiv positiv gestalten können, gehört zur Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens dazu. Die Berücksichtigung individueller Schreibroutinen gilt auch als einer der Grundsätze innerhalb der prozessorientierten Schreibdidaktik (Ruhmann & Kruse, 2014, 17).

Schreibprozessmodelle wie jene von Hayes und Flower (1981) betrachten insbesondere die verschiedenen Denkprozesse und Ressourcen, die während des Schreibens organisiert werden müssen. Der Schreibprozess an sich wird dabei relativ eng konzipiert: Den Geistesblitz für den Aufbau eines Kapitels am Weg zur Bibliothek oder die Notiz zu einer Beobachtung, die erst viel später zum Ausgangspunkt für die Hypothese eines Papers wird, können solche Modelle kaum erfassen. Mithilfe neuerer Einsichten aus der Kognitionswissenschaft zeigt Römmer-Nossek (2017), dass wissenschaftliche Schreibprozesse nicht nur eine Steuerung auf Projektebene erfordern, sondern dabei auch die Gestaltung der individuellen Schreibpraxis und die Entwicklung einer eigenen Perspektive eine zentrale

Rolle spielen. Wie etwa die Schreibumgebung produktiv organisiert werden kann, wie beispielsweise Inspiration, Zeit zum Schreiben oder förderlicher Austausch gefunden und Ängste in Schach gehalten werden können, ist demnach Teil des Schreibprozesses. Prior und Shipka (2003) setzen sich empirisch mit den zeichnerischen Darstellungen von Schreibprozessen auseinander. Sie dokumentieren vielfältige und vielschichtige Strukturierungen individueller Schreibprozesse und Interaktionen und haben gezeigt, dass so reiches Datenmaterial für die Analyse individueller Schreibprozesse gewonnen werden kann. Auch im Zuge dieser Untersuchung werden Zeichnungen als Grundlage für die Analyse von Schreibprozessen herangezogen. Das zentrale Interesse dieser explorativen Studie ist die Erforschung der individuellen Schreibprozesse von Studierenden mit dem Fokus auf die von ihnen als relevant erachteten Phasen und Prozesse anhand der Forschungsfrage: „Wie visualisieren Studierende die Phasen, die sie beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durchlaufen, in einer Zeichnung?“ Um diese Frage zu beantworten, werden Teilnehmende aus dem Schreibmentoring-Programm des Centers for Teaching and Learning der Universität Wien aus verschiedenen Studienrichtungen gebeten, ihren eigenen Schreibprozess grafisch darzustellen und ihre zeichnerische Darstellung in einem Leitfadeninterview näher zu erklären. Diese Zeichnungen und die Gespräche werden anschließend mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983/2015/12) explorativ kodiert und mit Bezug auf das Stufenmodell zum wissenschaftlichen Schreibprozess von Girgensohn und Sennewald (2012) analysiert.

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein erster Einblick in jene Abläufe gegeben, mithilfe derer Studierende ihre Schreibprozesse strukturieren und gestalten. Eine klarere Vorstellung davon kann im Weiteren wertvolle Ansatzpunkte für die prozessorientierte Schreibdidaktik bieten.

Theoretische Verortung

Innerhalb der Schreibforschung gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen und Modellen des Schreibprozesses. Viele dieser Zugänge haben gemeinsam, dass sie das Schreiben als Prozess des Problemlösens verstehen und jene kognitiven Prozesse fokussieren, die im Moment des Schreibens ablaufen. Nach wie vor prägend ist das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1981). In diesem Modell werden die Prozesse des Planens, Verschriftlichens und Revidierens als zentral angesehen. Diese laufen parallel ab, gesteuert von einem sogenannten Monitor, den Hayes und Flower aber nicht näher definieren. Den drei zentralen Prozessen vorgelagert sind die Aufgabenumgebung und das Langzeitgedächtnis. Die Aufgabenumgebung bezieht sich auf Faktoren, die außerhalb der schreibenden Person liegen, also etwa die Aufgabenstellung, das Thema oder der entstehende Text. Das Langzeitgedächtnis stellt beispielsweise Wissen über das zu behandelnde Thema, die Adressat*innen des Textes und verschiedene Schreibpläne zur Verfügung. Das Modell von Hayes und Flower wurde zwar immer wieder überarbeitet, etwa von Hayes (1996/2012), seine wesentlichen Grundannahmen bleiben innerhalb der Schreibforschung aber weitgehend unangetastet.

Römmer-Nossek unterzieht diese Ansätze einer grundlegenden Kritik aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive. Ein wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Konzeption des Schreibens als Prozess des Problemlösens (Römmer-Nossek, 2017, 47–49). Dies impliziert eine klar definierte Problemstellung,

die mithilfe bestimmter Schritte gelöst werden kann und zu einem eindeutigen Ergebnis führt. Wissenschaftliche Schreibprojekte zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass die Problemstellung erst eigenständig erarbeitet und eingegrenzt werden muss. Bereits das Finden der Forschungsfrage ist eine wesentliche Phase im Schreibprozess auf Projektebene. Ist diese Frage einmal gefunden, so gibt es weder nur eine eindeutige Antwort noch einen klar vorgezeichneten Weg dorthin. Vielmehr wird die Forschungsfrage im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder adaptiert und an den wachsenden Kenntnisstand und die damit einhergehenden Forschungsentscheidungen angepasst sowie durch die Entwicklung der eigenen Perspektive konkretisiert. Da das Definieren und Redefinieren des Problemfeldes also ein entscheidender Teil der Arbeit an wissenschaftlichen Schreibprojekten darstellt, sind schreibende Personen nicht nur gefordert, ihren Schreibprozess im Moment des Schreibens zu steuern, sondern diesen auch auf Projektebene zu organisieren und zu strukturieren (Römmer-Nossek, 2017, 82).

Darüber hinaus spielt die Entwicklung der schreibenden Person auf ihrem Weg zum professionellen wissenschaftlichen Schreiben eine wesentliche Rolle, bzw. kann auch diese Entwicklung als eine Ebene des Schreibprozesses aufgefasst werden (Römmer-Nossek, 2017, 186). Neuere kognitionswissenschaftliche Ansätze ermöglichen es, jene Herausforderungen zu skizzieren, vor die schreibende Personen ihrer Schreibentwicklung gestellt werden. Fingerhut, Hufendiek und Wild fassen die vielen Entwicklungen in diesem Feld als „4-E-Ansatz“ zusammen: Kognition kann demnach als „extended“ (ausgedehnt), „embedded“ (eingebettet), „embodied“ (verkörpert) und „enactive“ (hervorbringend) begriffen werden (2013, 65). Dabei findet eine Neubewertung von Körper, Geist und deren Interaktionen mit ihrer Umgebung statt. Römmer-Nossek diskutiert die Implikationen dieses Ansatzes für das wissenschaftliche Schreiben (2017, 179-186). Schreibende verkörpern demzufolge selbst Wissen, etwa wenn sie im 10-Fingersystem auf einer Computertastatur tippen. Sie produzieren und gestalten ihre Schreibumgebung und sind zugleich Teil dieser, zum Beispiel wenn sie ihren Arbeitsplatz organisieren. Schreibende nutzen verschiedene Artefakte, wie Notizen, Wörterbücher oder Schreibwerkzeuge, die als Erweiterung ihrer Kognition verstanden werden können. Im Zusammenspiel all dieser Aspekte sind sie außerdem gefordert, in Interaktion mit ihrer sozialen und physischen Umwelt ihre eigene Perspektive und ihre individuelle Schreibpraxis zu entwickeln. Dieser Arbeit liegt die Auffassung des Schreibprozesses auf den beschriebenen drei Ebenen zugrunde: im Moment des Schreibens, auf Projektebene und als individuelle Entwicklung. Diese theoretische Verortung begründet die Untersuchung der individuellen Schreibprozesse von Studierenden.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik geht bereits davon aus, dass Schreibprozesse sehr individuell ablaufen und versucht Schreibende beim Finden ihrer eigenen Schreibpraxis zu unterstützen (Ruhmann & Kruse, 2014, 17). Es gibt daher keine klaren Empfehlungen oder Schritt für Schritt-Anleitungen, die Studierende verlässlich zum erfolgreichen Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten führen. Vielmehr müssen Schreibende selbst herausfinden, welche Routinen und Vorgehensweisen sie bevorzugen. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bietet daher zwar viele Anregungen und Werkzeuge sowie Hilfestellungen zur Reflexion der eigenen Schreibgewohnheiten an, die Bewertung ihrer Nützlichkeit bleibt aber den Schreibenden selbst überlassen.

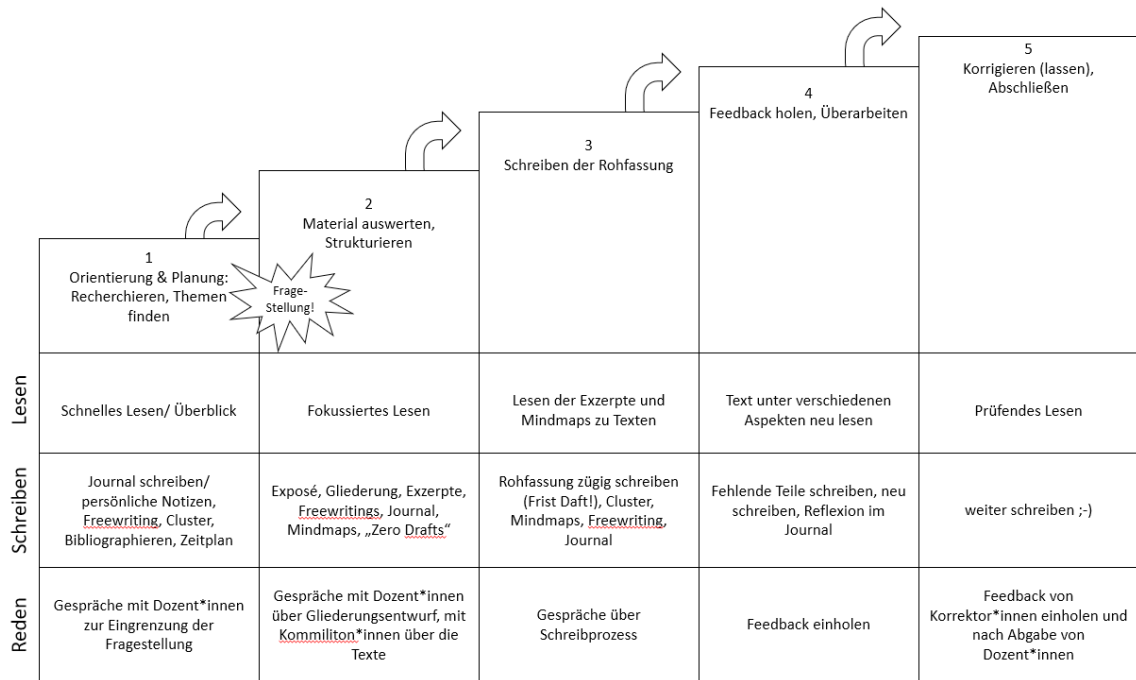


Abb. 1: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben nach Girgensohn & Sennwald (2012, 102)

Als Ausgangspunkt für die Gestaltung solcher Reflexion werden häufig Modelle wie jenes von Girgensohn und Sennwald (2012, 101) verwendet (siehe Abb. 1), welche die Phasen eines wissenschaftlichen Schreibprojekts idealtypisch abbilden. Im Rahmen dieser Arbeit dient das Modell von Girgensohn und Sennwald als eine Grundlage für den Vergleich der individuellen Visualisierungen der Schreibphasen von Studierenden.

Methode

Zielgruppe der Untersuchung waren Studierende, die im aktuellen oder einem der zwei vorhergehenden Semester an dem vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien organisierten Schreibmentoring-Programm teilgenommen haben. Als Mentees haben sie sich bereits zu einem gewissen Grad mit ihrem eigenen Schreiben auseinandergesetzt und bringen Bereitschaft zur Reflexion mit. Im Zeitraum zwischen 16. 5. und 4. 6. 2020 wurden Erhebungen mit sechs Teilnehmer*innen durchgeführt.

Die Datenerhebung für diese Untersuchung erfolgte über die E-Learning-Plattform Moodle und mithilfe der Online-Tools Collaborate, BigBlueButton und Skype. Sie wurde in jeweils einer Online-Sitzung von insgesamt etwa 45 Minuten durchgeführt und bestand aus drei Schritten. Zunächst wurden in einem kurzen quantitativen Fragebogen grundlegende Informationen erhoben. Anschließend erhielten die Proband*innen den folgenden Impuls:

Denke an eines deiner wissenschaftlichen Schreibprojekte (z.B. Proseminar- oder Seminararbeit, BA- oder MA-Arbeit) und überlege, wie du dabei von Anfang bis zum Ende vorgegangen bist. Fertige dann eine Zeichnung von diesem Prozess an!

Die Proband*innen wurden vor der Online-Sitzung per Email gebeten, Papier und Stifte bereitzulegen, erhielten darüber hinaus aber keine weiteren Vorgaben. Ein zeitlicher Rahmen von zwanzig Minuten wurde zur Orientierung angeboten, konnte bei Bedarf aber verlängert werden.

Im Anschluss an die Phase des Zeichnens wurde ein Leitfadeninterview durchgeführt. Dabei erhielten die Proband*innen Gelegenheit, ihre Zeichnungen zu beschreiben und ihre Intentionen zu erklären. Dadurch sollte das Risiko von Missverständnissen bei der Auswertung verringert werden. Der Leitfaden bezog sich im Weiteren auf einige Aspekte, die in der theoretischen Auseinandersetzung als relevant für die Gestaltung des eigenen Schreibprozesses erkannt worden sind. Unter anderem wurde im Interview danach gefragt, ob es im Schreibprozess verschiedene Textversionen gab, welche Emotionen den Prozess begleitet haben, oder inwiefern die Befragten den beschriebenen Prozess für sich selbst als typisch ansehen.

Im Hinblick auf die Auswertung der sechs Zeichnungen und Leitfaden-Interviews wurden in einem ersten Schritt die Interviews mit einem einfachen Transkriptionssystem schriftlich festgehalten. Hierbei stand der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten der Gespräche sowie auf einer guten Lesbarkeit und einer nachvollziehbaren Rekonstruktion des Gesagten (Dresing & Pehl, 2013, 18). In einem zweiten Schritt wurden die Transkripte und Zeichnungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983/2015) explorativ kodiert und in Bezug auf die theoretischen Konzepte dieses Projekts untersucht. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring liegt der Fokus auf der Analyse von Kommunikationsprozessen, aber auch Bilder oder Musik können als Gegenstand dienen (Bauer & Blasius, 2019, 12). Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, wodurch der Schwerpunkt der Analyse auf den Zeichnungen und Interviews lag. Zuerst wurden die transkribierten Interviews systematisch durchgearbeitet, wobei jeder eigenen Thematik eine Kategorie zugeordnet wurde. Dies ergab nach der Durcharbeitung aller sechs Interviews gewisse Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die wiederum zu Über- und Unterkategorien zusammengefasst wurden. In einem weiteren Schritt wurden diese Kategorien dann mit den Zeichnungen der Proband*innen verglichen, mit den Beschreibungen in den Interviews verfestigt oder zusätzlich ergänzt. Die Problematik bei der Analyse der Zeichnungen bestand darin, dass die Betrachtung von Bildern grundsätzlich unterschiedliche Lesarten zulässt, da sie nicht wie Texte in einzelne Bestandteile zerlegt werden können (Lobinger, 2012, 220). Deshalb wurden die Proband*innen im Verlauf des Leitfaden-Interviews gebeten, ihre Zeichnungen zu beschreiben, was im weiteren Vorgehen bei der Kategorienbildung berücksichtigt wurde.

Ergebnisse

Alle Teilnehmer*innen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung ein aktuelles Schreibprojekt und haben bereits mindestens eine Proseminararbeit geschrieben. Außerdem haben sie geisteswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität belegt und sind oder waren Teilnehmer*innen des Schreibmentoring-Programms. Als Erstsprachen der Proband*innen wurden Deutsch und Italienisch angegeben. Die ausgearbeiteten Kategorien der Interviews wurden mit den Zeichnungen verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. So ergaben sich hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit vier relevante Kategoriengruppen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

Die Phasen und der Prozess

Die erste große Kategorie, die sich im Zuge der Analyse ergibt, stellt der Schreibprozess selbst dar bzw. in einem weiteren Schritt die Einteilung in Phasen oder Abschnitte. Alle Proband*innen stellten das Schreiben als Prozess dar – meist linear aber immer in unterschiedlicher Art und Weise. Trotz der linearen Abbildung gibt es doch immer wiederkehrende Schritte, wie zum Beispiel Feedbackschleifen oder Recherchearbeiten.

“Oft ist es halt dann so, dass es nicht so ein linearer Verlauf ist, sondern die ganze Zeit so hin und her springt oder so, aber so würd ich es mir wünschen, dass ich es Schritt für Schritt schön mache, aber meistens ist es dann ohnehin durcheinander.” (P3, 73-77)

Individuelle Darstellungsformen zeigen sich auch in Bezug auf die Abschnitte oder Phasen. Diese reichen von Zeichnen von Abschnitten mit Nummerierungen (siehe Abb. 5: „Nummerierungen“ (P1)), über „Waggons einer Achterbahn“ (siehe Abb. 2: „Achterbahn“ (P2)) bis hin zu unterschiedlichen Farben für jede Phase (siehe Abb. 2: „Phasen und Farben“ (P6)). Die Verwendung von Phasen/Abschnitten und die Darstellung als Prozess lässt sich nicht nur in den Zeichnungen wiederfinden, sondern wird auch in den Interviews klar definiert. Das Kennen von Schreibprozessmodellen und den Phasen des Schreibens war bei allen Proband*innen Teil des Vorbereitungsprozesses auf das Zeichnen, doch nahm es nicht immer so starken Einfluss (basierend auf Selbsteinschätzung der Proband*innen während des Interviews). Das Wissen um die Phasen des Schreibens und das Reflektieren des eigenen Schreibprozesses wurde stets als sehr hilfreich empfunden und unterstützt die Proband*innen dabei, einen Plan des Schreibprojekts zu erstellen und sich selbst im Prozess zu positionieren. Allem voran hat es großen Einfluss auf die Emotionen in Bezug auf das eigene Schreiben und kann negativen Emotionen – wie Verwirrung und Angst – entgegenwirken.

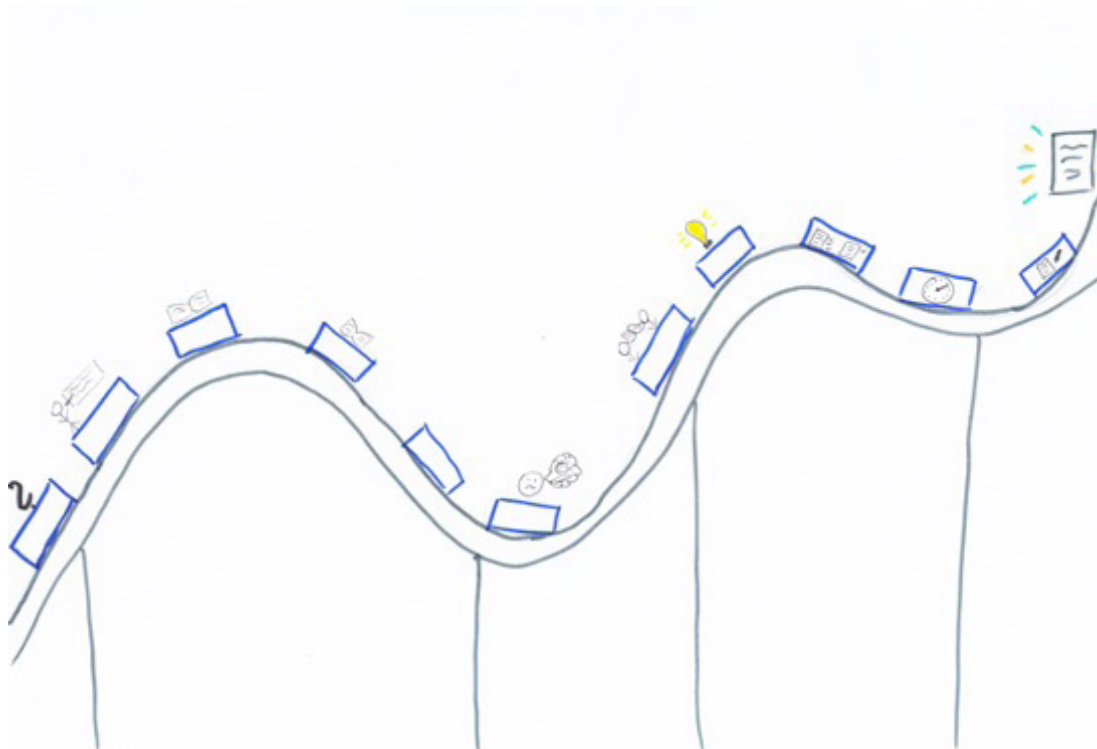
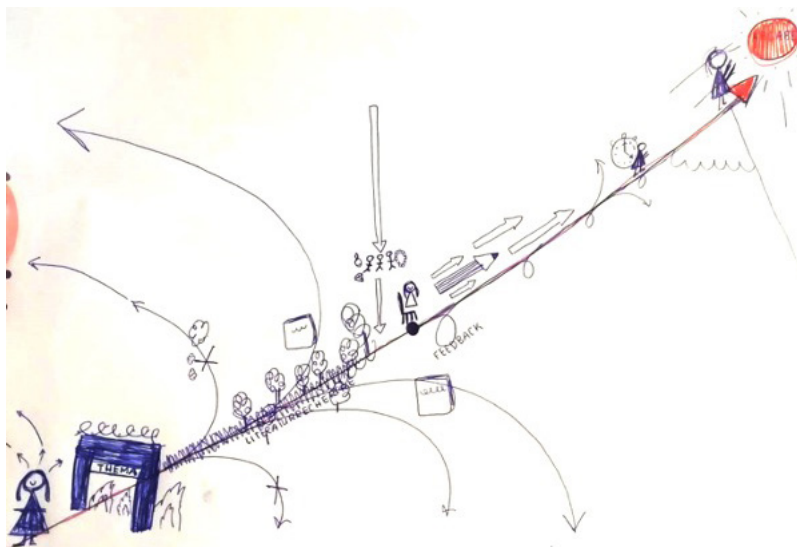


Abb. 2: „Achterbahn“ (P2)

Symbole und Emotionen

Einen besonders großen Bereich nahm die Darstellung von Symbolen und Emotionen ein, die sowohl in den Zeichnungen als auch in den Interviews dargestellt und beschrieben wurden. Unter Symbolen versteht man im Allgemeinen ein Zeichen, welches stellvertretend beispielsweise für bestimmte Situationen, Gefühle oder auch Einstellungen stehen kann (Stangl Online-Lexikon, 2020). Wiederholt vorkommende Symbole in den Zeichnungen waren Uhren, Glühbirnen, Fragezeichen und diverse Materialien wie Bücher und Texte. Ebenso wurde der Schreibort bei zwei Zeichnungen dargestellt und in der Erklärung hervorgehoben. In einzelnen Fällen fand man Feuer, Bäume, Stacheldraht oder Diamanten, deren Bedeutung in den anschließenden Interviews erklärt und in der weiteren Kategorienbildung miteinbezogen wurden. Besonders fiel auf, dass die Symbole oftmals stellvertretend für Emotionen in den Zeichnungen dargestellt wurden. Emotionen sind grundsätzlich Reaktionen auf Ereignisse aus dem eigenen Umfeld (Hülshoff, 20124, 13) und so wurden die Symbole hier teilweise mit Unsicherheit, Verwirrung, Angst, aber auch mit Freude, Dankbarkeit und Erleichterung konnotiert.



„Und für die Recherche auch bekommt man ganz viele Idee. Es gibt zum Beispiel die Bücher auch. [...] Und deswegen gibt's ganz viel dort, weil das ist so was in meinem Kopf normalerweise passiert und auch die Bäume. So ein bisschen Chaos. Das wollte ich zeichnen. Und dann gibt's auch Hilfe von oben, wenn man das so nennen könnte. Das heißt, andere Leute. (P5, 16-21).

Abb. 3: "Symbole" (P5)

Weiter wurde im Zusammenhang mit vorrangigen Emotionen während des Schreibprozesses auch über das allgemeine Verhältnis zum Schreiben gesprochen, welches von allen Proband*innen als gut oder zumindest sich verbessernd eingestuft wurde. Expliziert wurde, dass vor allem zu Beginn des Schreibprozesses negative Emotionen wie Ratlosigkeit, Verzweiflung, Angst oder Stress vorherrschen und erst im Verlauf und zum Ende der Arbeit hin positive Emotionen wie Stolz, Interesse, Freude, Zuversicht oder Motivation hinzukommen oder die negativen Emotionen ersetzen.

Interaktionen und Feedback

Die Interaktion mit Anderen ergibt sich im Zuge der Analyse als weitere wichtige Kategorie. Grundsätzlich wird die Interaktion mit Kolleg*innen und Betreuungspersonen, besonders am Beginn des Schreibprozesses, als sehr gewinnbringend beschrieben und in den Zeichnungen so dargestellt. Vor allem für Proband*innen, die am Anfang ihres Studiums stehen, ist der Austausch wichtig; auch Gruppenarbeiten werden positiv bewertet, wohingegen eine Probandin während der Bachelorarbeit größere

Probleme mit Gruppenarbeiten und -dynamiken beschreibt.

In dieser Kategorie wird ein Aspekt von Schreiben sehr klar: Feedback. Es wird als eine der wertvollsten Ressourcen beim Schreiben dargestellt:

„Und dann gibt’s auch Hilfe von oben, wenn man das so nennen könnte. Das heißt, andere Leute. Und das ist für mich eigentlich, wenn ich eine empirische Arbeit mache, so Umfragen oder Interviews. Und das ist wirklich was, das ganz wichtig ist und wirklich eine Hilfe ist. Und deswegen habe ich was ein bisschen Positives rund um diese Leute gezeichnet. Und dieser Punkt ist für mich immer ganz wichtig.“ (P5, 21-26)

Auch in den Zeichnungen ist Feedback immer zu erkennen und wird von einer Probandin mit Ringen und Perlenketten als wertvoll gezeichnet (siehe Abb. 3: „Symbole“ (P5)).

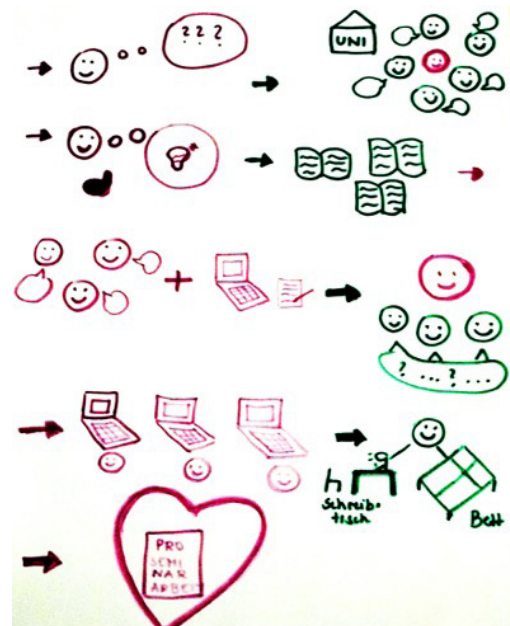


Abb. 4: „Phasen und Farben“ (P6)

Sprache und Selbstdarstellung

Einen letzten Kategorienbereich in der Darstellung des Schreibprozesses nehmen Sprache und Selbstdarstellung ein. Der Bereich Sprache untergliederte sich bei der Analyse in die Punkte Mehrsprachigkeit und Wissenschaftssprache, für die keine expliziten Darstellungen in den Zeichnungen gefunden wurde. Die Proband*innen erwähnten sie ausschließlich in den Interviews. Gründe hierfür könnten zum Beispiel Schwierigkeiten in der Veranschaulichung sein. Fokussiert wurden vor allem die Konventionen der Wissenschaftssprache, welche von den einen Proband*innen als Einschränkung oder Schwierigkeit (P2, 70-78) gesehen und von anderen als klar strukturiertes Rudiment beschrieben wurde, welches den Schreibprozess erleichtern kann (P4, 143-153).

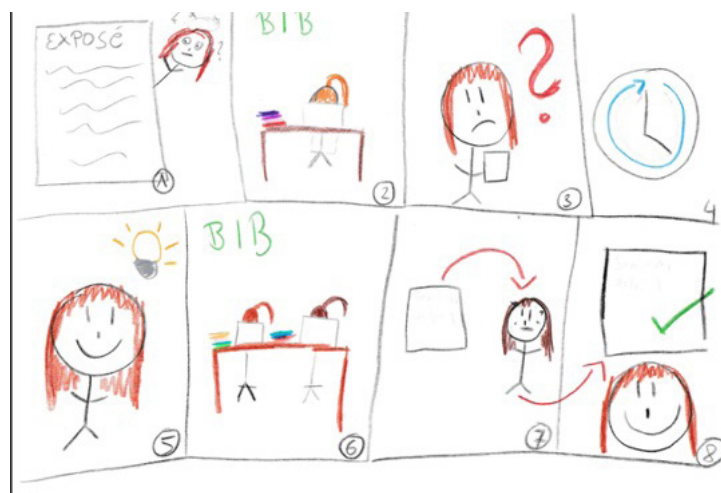


Abb. 5: „Nummerierungen“ (P1)

Ebenso wurde auf den Faktor Mehrsprachigkeit Bezug genommen, den eine Probandin als Hürde beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeit beschreibt. Sie schreibt: „Ja, weil ich, es gibt eigentlich viele Unterschiede auch zwischen Sprachen, ich glaube auch unterschiedliche Emotionen, die man hat. Man kann nicht wirklich die zwei vergleichen, obwohl die eigentlich ganz ähnlich sein sollten.“ (P5, 82-84). Diese Bereiche im Umgang mit Sprache wurden dann in der Selbstdarstellung teilweise sichtbar, wenn Symbole oder die eigene Person gezeichnet wurden. Die Selbstdarstellung fiel generell sehr unterschiedlich in den Zeichnungen aus. Einerseits stand bei manchen Zeichnungen der Schreibprozess an sich im Vordergrund, sodass eine Darstellung der eigenen Person vernachlässigt oder als weniger wichtig empfunden wurde. Andererseits finden sich deutliche Hervorhebungen der Personen als Autor*innen und Gestalter*innen ihrer wissenschaftlichen Texte. Hinsichtlich des Umfangs dieses Papers und des ausgehenden Forschungsinteresses kann auf die Selbstdarstellung in den Zeichnungen kein verstärkter Fokus gelegt werden, bietet aber einen spannenden Ausgangspunkt für weitere Forschung

Fazit und Ausblick

Die prozessorientierte Schreibdidaktik basiert auf der Überlegung, dass Schreiben an sich ein höchst individueller Ablauf mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Arbeitsschritten sein kann. Diese Schreibdidaktik bedient sich keiner wiederverwendbaren Schablone, sondern gibt ausschließlich Hilfestellungen und Anregungen für das schreibende Individuum. Betrachtet man nun die Ergebnisse dieser explorativen Arbeit, finden sich einerseits genau diese individuellen Tendenzen, andererseits gibt auch Überlagerungen und Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen hinsichtlich der Phasen des Schreibprozesses. Der Vergleich mit dem Modell von Girgensohn und Sennewald (2012) zeigt, dass die Darstellungen des Schreibprozesses in den Zeichnungen ähnliche oder teilweise überschneidende Phasen wie bei diesem Modell zeigen. Die phasenhafte, lineare Darstellung wurde zwar unterschiedlich umgesetzt, findet sich aber in groben Zügen in jeder Zeichnung wieder. Auch bei den Interviews gaben fünf von sechs Proband*innen an, dass sie Schreibprozessmodelle aus dem Schreibmentoring-Programm kannten und diese sie bewusst oder unbewusst in der Darstellung beeinflusst haben.

Es finden sich zugleich besondere Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen, denen Girgensohn und Sennewald in ihrem Modell nicht explizite Bedeutung zuschreiben. Als erster Punkt fällt auf, dass die Literaturrecherche nicht wie bei Girgensohn und Sennewald während der gesamten fünf Phasen stattfindet, sondern vorwiegend während der Ideenfindung, der Strukturierung und des Erstellens des Rohtextes wichtig sind. Zweitens findet sich im Modell von Girgensohn und Sennewald die Überarbeitungsphase an vorletzter Stelle. Betrachtet man die Zeichnungen, findet man häufigere Überarbeitungsphasen, insbesondere in den Phasen 1 bis 3. Somit bestehen die Darstellungen der Proband*innen nicht nur aus einer Überarbeitungsphase, sondern aus mehreren und immer wiederkehrenden. Dies steht eng in Verbindung mit dem Austausch mit und dem Feedback von anderen, welche in den Zeichnungen und den Interviews hervorgehoben wurde. Auch das Einholen von Feedback findet sich bei Girgensohn und Sennewald in der vierten Phase, findet in den Darstellungen unserer Studie eine deutliche Gewichtung. Feedback, Interaktionen mit anderen und der Austausch

wurden immer wieder als wesentliche Ressource und Unterstützung beschrieben, die während des Schreibprozesses genutzt werden. Somit könnte man diese Punkte nicht einzig und allein als Phase bezeichnen, sondern als begleitende Komponenten während des Schreibprozesses sehen, die in jeder Phase zum Einsatz kommen können. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich zwar alle Phasen von dem Modell von Girgensohn und Sennewald in den Zeichnungen der Proband*innen wiederfinden, aber den Phasen individuelle Gewichtungen zugeschrieben werden.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass das Schreiben nicht nur einen Beitrag zur individuellen Entwicklung leistet, sondern auch ein stark emotionaler Prozess ist. Sowohl in den Zeichnungen als auch in den Interviews fanden sich verschiedene Emotionen, die den Schreibprozess begleiten (und vielleicht auch gestalten?). Somit standen vor allem am Anfang des Schreibprozesses negative Emotionen wie Ratlosigkeit, Verzweiflung, Angst oder Stress im Vordergrund, welche erst im Verlauf der Arbeit durch positive Emotionen wie Stolz, Interesse, Freude, Zuversicht oder Motivation ergänzt oder ersetzt wurden. Dieser Umschwung könnte damit zu tun haben, dass das zu Beginn des Schreibprozesses notwendige Definieren des Problemfeldes für die Proband*innen mit vielen Unsicherheiten verknüpft ist. Nimmt das Vorhaben jedoch Gestalt an, nehmen auch die positiven Emotionen zu.

Hinsichtlich des offenen Zugangs in der prozessorientierten Schreibdidaktik und den damit entstehenden Herausforderungen kann vor allem das Schreibmentoring einen deutlichen Beitrag dazu leisten, die Schreibprozessentwicklung zu unterstützen. Hier könnte auch der oben genannte Zeichenimpuls als Übung für die Mentoringeinheiten dienen, um als "Analysetool" zur Problemidentifikation eingesetzt zu werden. Dies könnte beispielsweise zu Beginn und am Ende des Semesters Einsatz finden, um die Schreibprozessentwicklung zu visualisieren und durch den Austausch mit anderen Schwierigkeiten zu reflektieren.

Aufgrund der geringen Anzahl an Proband*innen kann dieses Projekt vorwiegend als Pilotstudie gesehen werden, die versucht, mögliche Aspekte bei der Schreibprozessgestaltung hervorzuheben. Die Ergebnisse unterstreichen jedoch Prior und Shipkas Erkenntnis, nach der Schreibende ihre Prozesse und die damit verbundenen Interaktionen, Emotionen und Umgebungen auf vielfältige Art und Weise strukturieren und formen. Besonders spannend für weitere Forschungen wäre ein Darstellungsvergleich von Schreibenden, welche das Schreibmentoring besucht und nicht besucht haben, um zu sehen, wie stark die regelmäßigen Reflexionen im Schreibmentoring die Schreibprozesse mitgestalten.

Literatur

Bauer, N., & J. Blasius (Hrsg.) (20192): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Dresing, T., & T. Pehl (20135). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Fingerhut, J., R. Hufendiek, & M. Wild (2013). Einleitung. In dies. *Philosophie der Verkörperung*. Berlin: Suhrkamp.

Flower, L., & J. R. Hayes (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hülshoff, T. (20124). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München: Ernst Reinhardt.

Lobinger, K. (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mayring, P. (201011). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

Prior, P., & J. Shipka (2003). Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity. In C. Bazerman, & D. R. Russel (Hrsg.), *Writing Selves, Writing Societies*, 180–238. WAC Clearinghouse.

Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.

Ruhmann, G., & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald (Hrsg.), *Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 15-34. Opladen: Budrich.

Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Symbol'. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/2489/symbol/> aufgerufen am: 03.07.2020

Wolfsberger, J. (2007). *„Frei geschrieben“*. Stuttgart: UTB.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, zusammengestellt nach Judith Wolfsberger (2007, 19f), nach Girgensohn & Sennewald (2012, 102)

Abbildung 2: „Achterbahn“ (P2), aus Bildkorpus der Untersuchung

Abbildung 3: „Symbole“ (P5), aus Bildkorpus der Untersuchung

Abbildung 4: „Phasen und Farben“ (P6), aus Bildkorpus der Untersuchung

Abbildung 5: „Nummerierungen“ (P1), aus Bildkorpus der Untersuchung