



Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung

Selina Gartner, Michael Rotter (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuerin: Erika Unterpertinger, MA, Universität Wien)

Abstract:

Probleme im Schreibprozess wurden bislang lediglich marginal beforscht. Dies betrifft die empirische Beforschung von Studierenden mit Schreibproblemen sowie die theoretische schreibdidaktische Forschung von Schreibproblemen (im deutschen Sprachraum). Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage, wie in der studentischen Schreibberatung Schreibprobleme thematisiert und Strategien zu deren Lösung erarbeitet werden. Dieser Frage wurde anhand narrativ konstruierter Leitfadeninterviews mit drei Schreibassistent*innen des CTL der Universität Wien nachgegangen. Theoretische Basis für die Ergebnisse bilden drei wesentliche Prinzipien der Peer-Beratung nach Peters (2012) sowie Bräuer (2014). Außerdem wird das Konzept des Reibungsverlustes nach Perrin (1999) für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schreibproblemen herangezogen. Als zentrales Ergebnis lässt sich u.a. anführen, dass die Arbeitsschritte am Beginn eines Schreibprojektes als herausfordernd wahrgenommen werden. Weiters besteht die wichtigste Beratungstechnik der Schreibassistent*innen darin, Fragen bezüglich des individuellen Schreibprojektes zu stellen und Anregungen für Mentees zu liefern, selbstständig Lösungskonzepte zu entwickeln, was dem Prinzip des „Minimal Tutoring“ entspricht.

Keywords: Studentische Schreibberatung, Peer-Ebene, Schreibprobleme, Minimal Tutoring, Universität Wien

Empfohlene Zitierweise:

Gartner, S., & M. Rotter (2021): Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 101-119. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210407>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung

Selina Gartner, Michael Rotter (Universität Wien)

Einleitung

Die Situation eines Schreibproblems sowie dessen Überwindung wird vermutlich jede*r Schreiber*in schon einmal erlebt haben. Besonders am Beginn des Studiums treten diese Probleme häufig auf, da man einerseits in jedem Studium Schreibaufgaben zu erledigen hat, andererseits jedoch aus der Schulzeit häufig über wenig Vorerfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben verfügt (Steinhoff, 2010, 63; Bensberg & Messer, 2010, 228, 244). In Schulen wird wissenschaftliches Schreiben bislang nur eingeschränkt gefördert, meist ist es auf den Rahmen der VWA begrenzt (Wetschanow et al., 2014, 33 zit. nach Gschwendtner, 2015, 20f). Dies führt zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten vieler Studierenden beim Schreiben, welche sich in Umfragen zeigen (siehe dazu Dittmann et. al, 2003; Pospiech, 2005). Eine Ursache für Schreibprobleme bilden häufig falsche Idealvorstellungen über das Schreiben an sich, z.B. dass man dafür ein angeborenes Talent bräuchte. Die wahren Gründe für auftretende Schwierigkeiten sind hingegen häufig ein Mangel an Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben sowie fehlendes Wissen über die Herangehensweise an eine Schreibaufgabe (Weiler, 2017, 104). Der Mangel an Wissen betrifft diverse Schritte während eines Schreibprozesses, z.B. das „Beginnen“ bzw. Füllen eines leeren Blattes.

Einen wichtigen Beitrag in der Betreuung von Student*innen bei diesen Problemen leisten an der Universität Wien die Schreibassistent*innen. Schreibassistent*innen sind vom Center for Teaching and Learning (CTL) in prozessorientierter Schreibdidaktik ausgebildete Studierende, die anderen Studierenden Beratung bei Herausforderungen rund um Schreibprozesse anbieten (CTL, 2021a). Bei derartigen Herausforderungen wird zwischen Schreibproblemen, -hemmungen sowie -blockaden unterschieden. Diese Unterscheidung findet sich im Abschnitt „Begriffliche Abgrenzung“.

In diesem Artikel wird untersucht, wie im Setting der studentischen Schreibberatung Probleme und Hemmungen rund um das Schreiben thematisiert und Strategien zu deren konstruktiver Bearbeitung gefunden werden. Zentral für die Beantwortung dieser Frage sind drei narrativ konstruierte Leitfadenterviews mit Schreibassistent*innen des CTL der Universität Wien. Dieses Vorhaben intendiert, ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit auf die studentische Schreibberatung sowie deren positive Effekte zu lenken. Dabei liegt der Fokus darauf, Lösungsstrategien zur Bewältigung von Schreibproblemen und -hemmungen in der studentischen Schreibberatung zu erheben und darzustellen, was für Schreibberater*innen von großem Nutzen sein kann, um ihre Beratungsstrategien weiter zu optimieren.

Forschungsstand

Während die Thematik der Schreibprobleme im englischsprachigen Raum bereits in den 1980/90er-Jahren weit verbreitet war, fanden sich zu dieser Zeit in der deutschsprachigen Literatur nur wenige Werke, welche sich explizit mit Schreibproblemen befassten. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass dem prozessorientierten Schreiben zu dieser Zeit im englischsprachigen Raum eine größere Bedeutung zugesprochen wurde als im deutschsprachigen Raum. Auf universitärer Ebene zeigte sich dieser immense Unterschied in Bräuers Werk „Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen“ (1996). Am Vorbild der US-amerikanischen Schreibpädagogik machte Gerd Bräuer in seinem Werk Vorschläge, um Schreiben zu einem festen Bestandteil schulischen sowie universitären Lernens im deutschen Sprachraum werden zu lassen. Drei Jahre später publizierte Daniel Perrin die Monographie „Schreiben ohne Reibungsverluste. Schreibcoaching für Profis“ (1999), in dem der Autor den Zusammenhang von Schreibproblemen und Reibungsverlusten im Schreibprozess erklärt (Bräuer, 2014). Auf Perrins Erkenntnissen zu Reibungsverlusten im Schreibprozess aufbauend traf Bräuer (2014) wichtige begriffliche Unterscheidungen, welche im Theoriekapitel näher beleuchtet werden.

Etwa zeitgleich wurde „Writing with power: Techniques for mastering the Writing Process“ (1998), einer der bekanntesten Schreibratgeber in schreibdidaktischen Kreisen, von Peter Elbow publiziert. Der Autor erläutert hierin u.a. kreative Schreibtechniken, z.B. das „*open-ended writing*“ (Elbow, 1998, 50f). Mit dem Aufkommen vermehrter Interdisziplinarität innerhalb der Schreibforschung rückten Schreibprobleme aus nicht-philologischer Perspektive in den Fokus diverser Studien. Ein nennenswertes englischsprachiges Werk hierzu ist „Writer’s Block: The Cognitive Dimension“ von Mike Rose (2009). Im Unterschied zu den Sprachwissenschaftlern Perrin und Elbow, steht Rose für eine kognitionspsychologische Perspektive auf Schreibblockaden. Für seine Forschung hat er einerseits Fragebögen sowie die Methode des Stimulated-Recall verwendet, um die mentalen Prozesse während einer Schreibsession zu dokumentieren (Rose, 2009, 22f). Im selben Themenbereich wurde von der britischen Autorin Kate Evans das Buch „Pathways Through Writing Blocks in the Academic Environment“ (2013) veröffentlicht. Dies ist ein Kompendium zum konstruktiven Umgang mit Schreibblockaden und wendet sich speziell an Akteur*innen, die im akademischen Feld schreiben. Ferner wurden im deutschsprachigen Raum ab 2010, etwa zehn Jahre nach der Publikation von Perrin (1999), erneut Forschungen zum Schreibprozess betrieben. So beschäftigten sich Girgensohn und Sennewald (2012) mit Schreibprozessmodellen und dem Einfluss der äußeren Umgebung auf das Schreiben. Darüber hinaus hat sich der Autor Gisbert Keseling näher mit Schreibproblemen auseinandergesetzt. In seiner Abhandlung findet sich nicht bloß graue Theorie, sondern auch praxisnahe Methoden zur Überwindung von Schreibproblemen sowie ein Fragebogen zur Erhebung eines Schreibproblems (Keseling, 2014). Dieser ist in Dreyfürst und Sennewalds (2014) Sammelband erschienen, ebenso eine Kurzfassung des Werkes von Rose (2009) zum Thema Schreibblockaden aus kognitiver Perspektive (Rose, 2014).

Während auf der einen Seite ein marginales Vorkommen an Studien zu Schreibproblemen im -prozess besteht, existiert auf der anderen Seite ein beachtlicher Fundus an Ratgebern zum Thema Schreiben. Diese Schreibratgeber befassen sich oftmals mit Problemen, die während eines Schreibprozesses

auftreten können und bieten meist Ratschläge für deren Überwindung, um den Schreibfluss zu erhalten. Einer der ältesten deutschsprachigen sowie gleichzeitig umfangreichsten Schreibratgeber ist die Studie „Schreiben und Denken“ (2000) des Linguisten Hanspeter Ortner. In diesem über 600 Seiten starken Buch setzt sich der Autor extensiv mit Schreibprozessen sowie -strategien auseinander, welche er z.T. in einer philosophischen Sprache abhandelt. Weiters gilt es die Ratgeber von Keseling (2004), Kruse (2007) und Pohl (2010) hervorzuheben. Eine der bekanntesten Autor*innen von Schreibratgebern ist die Germanistin Helga Esselborn-Krumbiegel. Diese veröffentlichte bereits mehrere Ratgeber, unter anderem: „Tipps und Tricks bei Schreibblockaden“ (2015) sowie „Richtig wissenschaftlich schreiben“ (2017). Zusätzlich ist das Werk „Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium“ (2018) des Psychologen Otto Kruse zu nennen. Trotz dieser z.T. äußerst ausführlichen Werke, die jeweils auf unterschiedlichen Phasen bzw. Aspekten von Schreibprojekten ihren Fokus haben, ist der Forschungsstand zur Thematik, wie bereits erwähnt, recht bescheiden, wenn man an den hohen Stellenwert des Schreibens in der Wissenschaft denkt. Daher leistet dieser Artikel einen Beitrag zur Beforschung dieses Themas und soll zu weiterführenden Forschungen anregen.

Theorie

Im nachfolgenden Kapitel werden, anhand von Schlüsseltexten und Autor*innen aus dem oben dargelegten Forschungsstand, unsere verwendeten Begriffe und Konzepte auf ein theoretisches Fundament gestellt. Hierfür werden wir uns auf die folgenden zwei Konzepte beziehen: (1) Peer-Beratung sowie (2) Reibungsverluste im Schreibprozess.

Peer-Beratung

Das erste Konzept der Peer-Beratung definieren wir im Kontext unseres Artikels anhand der folgenden drei Prinzipien nach Peters (2012) sowie Bräuer (2014):

1. Prozessorientierung (Peters, 2012, 168)
2. Kollaboration (ebd., 169)
3. Hilfe zur Selbsthilfe (Bräuer, 2014, 269).

Da diese drei Prinzipien mitunter das Grundgerüst für unsere empirische Befragung bilden und eines der beiden Grundkonzepte darstellen, werden sie folgend genauer erklärt. Anzumerken ist, dass diese Prinzipien nur ein Ausschnitt sind und es nach Bräuer (2014) noch weitere gibt, die z.T. Ausdifferenzierungen der obigen drei darstellen bzw. in Hinblick auf unser Forschungsinteresse keine bedeutende Rolle spielen.

Das erste Prinzip der „Prozessorientierung“ beruht „auf der Erkenntnis, dass Schreiben ein Prozess ist, der viele Phasen und Teilschritte beinhaltet“ (Peters, 2012, 168). Diese Phasen und Teilschritte werden nicht linear, sondern rekursiv und wiederholt durchlaufen. Aufgrund dieses rekursiven Ablaufs des Schreibens steht der Schreibprozess im Mittelpunkt der Beratung und nicht etwa das Produkt, welches erst durch diesen Prozess entsteht. Die Studierenden lernen in der Beratung, selbst über den Schreibprozess sowie die jeweiligen wissenschaftlichen Anforderungen zu reflektieren und erhalten Schreibtechniken zur erfolgreichen Finalisierung des Schreibprojektes. Hierzu gehört ebenso die

Erkenntnis, dass sich der Prozess in higher order concerns (HOC) und later order concerns (LOC) unterteilt (ebd., 169). Diese Unterscheidung bezieht sich einerseits auf wichtige (inhaltliche) Angelegenheiten, die im Rahmen eines Schreibprojektes zu berücksichtigen sind (HOC), andererseits auf sekundäre (sprachliche) Angelegenheiten nach Erfüllung der HOC (LOC). Den Studierenden gilt es innerhalb der Beratung diesen Unterschied zu verdeutlichen, um zunächst ein gutes inhaltliches Fundament für die wissenschaftliche Arbeit zu legen, bevor die sprachliche Ebene fokussiert wird. Damit sowohl HOC als auch LOC Raum innerhalb der Beratung finden, werden die Studierenden während des gesamten Schreibprozesses begleitet (ebd., 168f). Doch nicht bloß das Schreiben, sondern auch die Beratung an sich wird als ein Prozess verstanden.

Das Prinzip der Kollaboration besagt, dass Wissen im Austausch miteinander entsteht. Indem innerhalb der Schreibberatung über das Schreibprojekt gesprochen wird, wird demnach Wissen generiert, welches die Bewältigung des Schreibprojektes erleichtert (ebd., 169). Hinsichtlich der Peer-Ebene wird dieser Austausch für ratsuchende Studierende erleichtert, da es in diesem Setting keine Bewertung in Form von Noten gibt. Zusätzlich entsteht mittels Interaktion sowie Kommunikation ein „reflexives Denken“, welches als Problemlösungsprozess dient (Sennewald, 2021, 100-103).

Das dritte Prinzip als „Hilfe zur Selbsthilfe“ geht auf den personenzentrierten Beratungsansatz nach Carl Rogers zurück (Bräuer, 2014, 270). Rogers glaubt, dass Menschen in der Lage sind, ihre eigenen Probleme zu erkennen und eigenständig zu lösen (Peters, 2012, 169). Das Ziel dieser Beratungsform bildet die Selbstverwirklichung (Bräuer, 2014, 270). Den ratsuchenden Personen soll dementsprechend die Möglichkeit gegeben werden, ihre Probleme „selbstständig“ zu bewältigen, womit sie lernen sollen, mit ihren Problemen in Zukunft anders umzugehen. Diese Strategie wird auf die studentische Schreibberatung übertragen und eröffnet die Möglichkeit des kollaborativen Lernens (Peters, 2012, 169). Synonym zum Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe verstehen wir den Begriff „Minimal Tutoring“. Das Maß an Beratung wird auf die Art und Weise begrenzt, damit der*die Student*in selbstständig Lösungen für auftretende Schwierigkeiten beim Schreiben entwickelt.

Reibungsverluste im Schreibprozess

Das zweite Konzept bildet das Verständnis darüber, dass Herausforderungen im Schreibprozess durch Reibungsverluste verursacht werden. Dieses Verständnis geht auf das Werk von Perrin (1999) zurück. Der Begriff „Reibungsverlust“ bezieht sich auf eine latente Überlastung des kognitiven Arbeitsspeichers des Gehirns während des Schreibprozesses (Bräuer, 2014, 267). Ein Schreibprozess wird als ein hochkomplexes System bestehend aus diversen Teilschritten verstanden (Bräuer 2014, 267), durch welche es leicht zu besagter Überlastung der kognitiven Kapazitäten und somit einem Verlust an produktiver Dynamik, eben einem Reibungsverlust, käme. Als Lösungsstrategie für derartige Reibungsverluste empfiehlt Perrin die sogenannte Schreibspirale (Perrin, 2001, 9). Dabei lässt sich der Schreibprozess als rhythmisch wiederkehrende, rationale sowie assoziative Arbeit erkennen. Einerseits muss der*die Schreiber*in einen Zeitplan verfolgen (rational), andererseits müssen Routinen überwunden werden (assoziativ). Ziel dieser Methode ist es, mithilfe der Balance zwischen Kontrolle und Loslassen im Schreibfluss zu bleiben und eine Stagnation zu vermeiden. Insbesondere erfahrene

Schreiber*innen beherrschen den Wechsel zwischen rationalem Denken und assoziativem Loslassen und können somit geschickt Überforderungen im Schreibprozess abwehren (ebd.).

Im Gegenteil dazu geht Unerfahrenheit oftmals mit Überforderungen einher. Generell gilt: Je unerfahrener die schreibende Person im (wissenschaftlichen) Schreiben ist, desto wahrscheinlicher entsteht eine Überforderung, welche mit Reibungsverlusten einhergeht. Dies begründet Bräuer mit seiner Definition der Schreibfähigkeit (Bräuer, 2014, 260), von welcher er drei Stufen unterscheidet: textsortenspezifisch, domänenspezifisch sowie domänenübergreifend. Eine Person, die über textsortenspezifische Schreibfähigkeit verfügt, kann Textsorten unterscheiden und beherrscht zugleich mehrere davon (ebd., 260f.). Das Schreiben ist daher an eine spezifische oder mehrere Textsorten gebunden und kann nicht davon abgekoppelt werden. Bei einer domänenspezifischen Schreibfähigkeit ist spezielles Wissen über ein bestimmtes Fachgebiet bzw. einen Kreis an Adressat*innen vorhanden, und es kann zugleich über Textsorten hinweg geschrieben werden (ebd., 261). Die nächste und zugleich höchste Stufe der Schreibfähigkeit betrifft die domänenübergreifende Schreibfähigkeit. Diese Fähigkeit ermöglicht es der schreibenden Person, unabhängig von der Zielsetzung zu schreiben. Zudem verfügen domänenübergreifend Schreibende über die grundlegende Kompetenz, Informationen zu Wissen aufzubereiten bzw. schreibend neues Wissen zu entwickeln (ebd., 261f.). Darüber hinaus besteht noch eine umfassende Kompetenz in der Verwendung unterschiedlicher „Textproduktions-, Verbreitungs- und Präsentationsmedien wie Computer, Internet, Textverarbeitungsprogrammen, Powerpoint etc.“ (Bräuer, 1998 zit. nach Bräuer, 2014, 261).

Überdies können ineffektive Schreibstrategien zu Herausforderungen im Schreibprozess führen (Keseling, 2014, 235). Diese können ebenso auf Unerfahrenheit zurückgeführt werden und mithilfe neuer effektiver Strategien überwunden werden. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass effektive und ineffektive Schreibstrategien nicht definierbar sind, da das Schreibverhalten und die präferierten Strategien sehr individuell sind. Das Schreibverhalten hängt überdies von der jeweiligen Schreibsituation ab (ebd., 236). Zusammengefasst bedeutet dies: Erfahrene Schreiber*innen, welche bereits die domänenübergreifende Schreibfähigkeit besitzen und sich effektiver Schreibstrategien bedienen, haben seltener mit Problemen im Schreibprozess zu kämpfen. Doch was genau sind eigentlich Schreibprobleme und wie unterscheidet man sie von Schreibhemmungen und -blockaden?

Begriffliche Erklärung und Abgrenzung

Schreibprobleme

Nach Bräuer (2014, 267f) entsteht ein Schreibproblem aufgrund „immanenter Reibungsverluste“ innerhalb der Textproduktion. Diese treten vermehrt bei Phasenübergängen (z.B. von der Recherche zur Strukturplanung) auf, da sie durch unterschiedliche kognitive Anforderungen verursacht werden. Der Arbeitsspeicher des Gehirns wird sodann überlastet. Im Unterschied zu Schreibhemmungen und -blockaden können Schreibprobleme als mildere Form von Herausforderungen im Schreibprozess verstanden werden, welche lediglich zu einer akuten Verlangsamung des Schreibflusses führen.

Schreibhemmungen

Im Gegensatz dazu dauern Schreibhemmungen im Normalfall länger an und hemmen den*die Schreiber*in an der Weiterarbeit am Projekt. Es kommt demnach zu einer Verzögerung des Schreibprozesses. Diese Verzögerung wird durch sich wiederholende Schreibprobleme verursacht, was zu einem „zentralen Reibungsverlust“ führt (Bräuer, 2014, 268).

Schreibblockaden

Werden die sich wiederholenden Schreibprobleme nicht gelöst und verursachen fortwährend Schreibhemmungen, kann es sogar zu einer Schreibblockade kommen. Schreibblockaden verhindern den Schreibprozess des Projektes gänzlich. Meist steckt ein tief zugrunde liegendes (psychologisches) Problem hinter der Schreibblockade. Im Falle einer Schreibblockade hilft jedoch normale Schreibberatung nicht mehr und es muss auf ein Schreibcoaching ausgewichen werden (Bräuer, 2014, 268).

In diesem Artikel werden insbesondere Schreibprobleme (sowie milde Formen von Schreibhemmungen) in Form von Herausforderungen im Schreibprozess thematisiert, da diese mithilfe von Schreibberatungen überwunden werden können. Nachfolgend werden die Begriffe „Schreibprobleme“ und „Herausforderungen im Schreibprozess“ synonym verwendet.

Forschungsdesign

Erhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels qualitativer Leitfadenterviews mit drei Schreibassistent*innen des CTL. Besonders dabei war die Wahl des überwiegend narrativen Charakters der Interviews, wodurch die Möglichkeit besteht, einen höheren latenten Gehalt aus den Aussagen der interviewten Personen zu extrahieren und den Gesprächsverlauf offener zu gestalten. Diese Methode, angelehnt an Rosenthal (2015), eröffnet das „zu untersuchende Thema aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen und darüber hinaus verstehen und erklären zu können“ (Rosenthal, 2015, 151). Folglich nutzten wir den zugrunde liegenden Leitfaden für die narrativen Interviews lediglich als richtungsweisend, nicht jedoch als vorgegebene Struktur. Da wir uns stark entlang des Prinzips der Offenheit orientierten, war unser LeitfadeneinerseitsrelativkurzundandererseitslediglichvonunstrukturiertenFragegeprägt. Suggestive Fragen wurden vermieden, um die Interviewpartner*innen in keine bestimmte Richtung zu lenken. Zweifelsohne konnte dies jedoch nicht bei jeder im Interview gestellten Frage gewährleistet werden. Insgesamt umfasste der Leitfaden etwa vier adaptierbare Fragen zu den Themen **Schreibprobleme und Lösungen, Peer-Ebene** und **Eigene Schreiberfahrung**, welche später auch unsere Kategorien für die Auswertung darstellten. Gemäß Rosenthal (2015) waren unsere Fragen am Gesprächsverlauf orientiert und lehnten sich an die bereits vorhandenen Sprachcodes der Interviewpartner*innen an. Aufgrund dieser individuellen und offenen Anpassung wurde die Perspektive der interviewten Personen ersichtlich, was Rückschlüsse auf ihren persönlichen Beratungsstil ermöglicht.

Die Interviews wurden mit drei Schreibassistent*innen des CTL via Zoom durchgeführt. Die Durchführung gestaltete sich relativ unproblematisch, obwohl es zu einigen wenigen technischen Störungen kam.

Im Durchschnitt dauerte ein Interview etwa eine Stunde. Um den Interviewpartner*innen einen guten Überblick zu ermöglichen, gab es lediglich eine interviewende und eine beobachtende Person aus unserem Zweier-Team. Der*die Beobachter*in konnte zum Schluss ebenfalls Rückfragen stellen. Die Beobachtungen wurden im Anschluss an die Interviews verschriftlicht und für die Reflexion des Interviews (Stimmung, Themen, Gestik, Mimik, etc.) verwendet, um die dahinterliegenden Inhalte der Aussagen besser deuten zu können. Die Transkription der Interviews haben wir je zur Hälfte aufgeteilt und nach einer normierten Form verschriftlicht. Die interviewten Personen wurden im Anschluss an die Befragungen darum gebeten, sich ein Pseudonym zu überlegen. So kamen wir zu den Namen Roger, Susi und Jessica für unsere Interviewpartner*innen.

Auswertung

Für die Auswertung der Interviews bedienten wir uns einer qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Vorgehensweise wählten wir, da die Inhaltsanalyse kein standardisiertes Instrument ist und immer an das Material angepasst wird (Mayring, 2010, 49). Wir adaptierten die gewählte Methode, um den Anforderungen unseres Materials nachzukommen und wählten eine freie Form der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (2010). Die verwendeten Kategorien, um in unserem Datenmaterial geeignete Stellen zu kodieren, lauten: Peer-Ebene, Schreibprobleme und Lösungen sowie Eigene Schreiberfahrung. Die Unterkategorien entstanden teilweise aufgrund unserer Forschungsfrage bereits im Vorhinein, wurden aber hauptsächlich induktiv am Material entwickelt. So waren wir gemäß Schreier (2014) in der Lage, die essentiellen Bedeutungsaspekte unseres Materials zu begreifen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die gewählten Kategorien, Unterkategorien sowie Kategorienbeschreibungen.

Kategorie	Beschreibung	Unterkategorien
Peer-Ebene	Peer-Ebene wird ersichtlich bzw. kommuniziert	Explizit, implizit
Schreibprobleme und Lösungen	Schreibprobleme der Mentees und vorgeschlagene Methoden der Schreibberater*innen zu deren Lösung	Allgemein, Themenfindungsphase/ Forschungsfrage, Rohtextphase, Überarbeitungsphase, Corona-Pandemie
Eigene Schreiberfahrung	Eigene Erfahrungen, Vorlieben und Schwierigkeiten der Schreibberater*innen	Schwierigkeiten, Lieblingsmethoden, Dysfunktionale Methoden, Ideale Schreibbedingungen

Tabelle 1: Kategorien

Ergebnisse

Im folgenden Kapitel präsentieren wir die Ergebnisse. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an unseren Kategorien: Die Kategorie **Schreibprobleme und Lösungen** ist zwecks besserer Übersichtlichkeit in drei Unterkapitel aufgeteilt (angesprochene Schreibprobleme; Ursachen für Schreibprobleme; Beratungs- und Lösungsstrategien). Die Ergebnisse zur Kategorie **Peer-Ebene** folgen im nächsten Abschnitt. Die **eigenen Schreiberfahrungen** der Interviewpersonen als dritte Kategorie, fließen stärker in das nächste Kapitel, die Diskussion der Ergebnisse, mit ein.

Angesprochene Schreibprobleme

In allen drei Interviews wurde die Individualität von Schreibproblemen und -prozessen angesprochen sowie nachdrücklich betont. Außerdem bringt jede Phase eines Schreibprozesses ihrerseits eigene Herausforderungen mit sich, die es zu meistern gilt (Roger, 2, Z. 9-10). Die thematisierten Schreibprobleme werden nun, je nach Phase des Schreibprozesses, angelehnt an das Modell von Girgensohn und Sennewald (2012), dargestellt.

Eine der wichtigsten Herausforderungen im Schreibprozess, welche von allen drei Interviewpartner*innen angesprochen wurde, betrifft die **Themenfindungsphase** bzw. die **Entwicklung einer Forschungsfrage**. Diese Phase steht am Anfang des Schreibprozesses. Die Formulierung einer ausreichend eingegrenzten Forschungsfrage wird sogar als das häufigste Problem in der Schreibberatung genannt (Susi, 1, Z. 8-9). Das Problem im Zusammenhang mit der Forschungsfrage tritt häufig aufgrund von Mangel an Wissen über die Forschungsfragen-Entwicklung (Roger, 2, Z. 28-29) oder Unwissen über unterschiedliche Fragetypen auf (Roger, 4, Z. 22-24). Hierbei spielen außerdem oftmals **Probleme mit der Konzeptbildung** (Jessica, 3, Z. 8; Susi, 13, Z. 5-13/22-24) bzw. vor der Forschungsfragen-Entwicklung die **Eingrenzung eines Themenbereichs** eine bedeutsame Rolle. Wenn einmal ein Thema konkretisiert wurde, gilt es zu prüfen, ob eine Forschungsfrage vorhanden ist (Roger, 18, Z. 11-13). Nach der erfolgreichen Erarbeitung eines Konzepts ist es wichtig, den roten Faden zu konstruieren (Susi, 14f, Z. 31-6). Obwohl Herausforderungen mit der Forschungsfrage häufig vorkommen, werden diese von den Studierenden meist nicht oder falsch erkannt. Das Problem der fehlenden bzw. mangelhaft entwickelten Forschungsfrage wird sodann als ein anderes, im Prinzip nicht vorhandenes Problem interpretiert. Beispiele für solche **Pseudoprobleme** sind z.B. eine nicht-deutsche Erstsprache, also subjektiv wahrgenommene Schwierigkeiten mit der Sprachkompetenz (Jessica, 4, Z. 7-11) oder methodische Probleme (Jessica, 4, Z. 16-17). Das eigentliche Problem wird dadurch von der schreibenden Person selbst nicht erkannt. Hierbei kann das Gespräch innerhalb einer Schreibberatung und das mehrmalige Nachfragen seitens des*der Schreibberater*in (Susi, 7, Z. 9-10) Abhilfe schaffen.

In der Phase des Rohtextschreibens war das am Häufigsten genannte Problem der **Perfektionismus** (Roger, 6, Z. 4-6; Susi, 2, Z. 28-32). Damit einher geht die in der Schreibwissenschaft und -didaktik vielzitierte „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse, 2007). Besonders beim Schreiben eines Rohtextes ist es jedoch wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass hierbei vorerst nur der Inhalt zählt (Roger, 6, Z. 11-12) und der Schreibfluss daher nicht unterbrochen werden sollte (Roger, 10, Z. 4-8). Wichtig ist es dabei, daran zu denken, dass der erste Rohtext nicht identisch mit der finalen Version ist, sondern inhaltlich ausformuliert wird und nur den Ausgangspunkt für zahlreiche Überarbeitungsschleifen bildet. Ein weiteres Problem, welches in Schreibprozessen immer wieder auftritt, ist jenes des*der **fehlenden Adressat*in** (Keseling, 2014, 248), also dass der*die Schreiber*in nicht weiß, für wen er*sie die jeweilige Schreibaufgabe verfasst. Bezugnehmend auf Bräuer (2014, 261) fehlt es von diesem Problem betroffenen Schreibenden an domänenspezifischem Wissen. Außerdem können **unklare Vorgaben bezüglich der Schreibaufgabe**, also welche Schritte genau wie zu tun sind, z.B. welcher Zitierstil zu verwenden ist, hemmend wirken (Jessica, 26, Z. 27-33). Solche Unklarheiten bezüglich der Zielgruppe sowie Vorgaben begünstigen die Entstehung von Frustrationen.

Um zur Überarbeitungsphase zu kommen, ist das Thema **Feedback** wichtig zu berücksichtigen. Das Feedback der Betreuer*innen wird häufig als einschüchternd empfunden und als negatives Erlebnis verbucht, weshalb wiederum Unsicherheiten und negative Gefühle begünstigt werden. Genannt wurde in diesem Zusammenhang beispielsweise die Kommentarfunktion von Word, da viele Studierende durch den Umfang der Kommentare irritiert sein könnten oder die Kommentare selbst möglicherweise nicht verstehen (Roger, 10, Z. 14-15). Daher machte sich aufgrund der Kommentare u.a. Überforderung und Aversion breit. Laut einer Interviewpartnerin ist es überdies wichtig, dass sich Studierende ihr Feedback vonseiten der Betreuung aktiv einfordern (Jessica, 27, Z. 3-6; Susi, 3, Z. 31-33/16, Z. 10-19). Darüber hinaus ist es wichtig, verschiedene textuelle Ebenen getrennt voneinander zu überarbeiten (Roger, 6, Z. 7-8).

Ursachen für Schreibprobleme

Die Ursachen für bestimmte Schreibprobleme bzw. eine Aversion gegenüber der Tätigkeit des Schreibens sind häufig in einem Mangel verschiedener Arten von Wissen zu suchen. Hierzu wurden u.a. ein Mangel an methodischem Wissen (Roger, 5, Z. 1-2), Fachwissen (Roger, 2, Z. 14-15) oder Genrewissen (Jessica, 2, Z. 11) genannt. Überaus häufig bildet die Ursache für diese Mängel ein noch zu geringes Maß an Schreiberfahrung (Jessica, 2, Z. 13; Susi, 7, Z. 14-20), welche erst im Fortschreiten des Studiums aufgebaut werden muss. Daran anknüpfend wird die Schreibsozialisation aus der Schulzeit als Problem genannt (Roger, 6, Z. 15; Susi, 2, Z. 31-32/3, Z. 10-17/21, Z. 6-12), welches Hemmnisse im akademischen Bereich erzeugt, da Schreibaufgaben sowie -strategien in der Schule nicht mit jenen an der Universität vergleichbar sind. Diese „realitätsferne“ Schreiberziehung führt in Folge zu einer verzerrten Denkweise über den wissenschaftlichen Arbeitsprozess (Roger, 5, Z. 24-26), welchen es durch Erklärungen zu korrigieren gilt (Roger, 5, Z. 27-30).

Solche verzerrten Denkweisen rund um das Schreiben können überdies negative und ungerechtfertigte Gedanken über das eigene Selbst erzeugen, wie z.B. das Gefühl, zu dumm zum Schreiben zu sein (Roger, 2, Z. 31-32). Mit diesen Aspekten gehen überdies Motivationsprobleme beim Schreiben einher (Jessica, 3, Z. 9; Roger, 9, Z. 25-26). Dies begünstigt in einem weiteren Schritt Prokrastination. In der Schreibberatung werden außerdem manchmal von Studierenden **emotionale** oder **psychische Probleme** angesprochen, welche von klassischen Schreibberatungsthemen abweichen. Hierbei ist es zwar wichtig, als Schreibassistent*in Verständnis zu zeigen, dennoch muss man sich abgrenzen und auf die dafür zuständigen Stellen, z.B. die psychologische Studierendenberatung, verweisen (Jessica, 13f, Z. 33-13; Roger, 11, Z. 16-28).

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Entstehung von Schreibproblemen spielen die eigenen Schreibbedingungen bzw. Rahmenbedingungen des Schreibens (Jessica, 21, Z. 19-24; Susi, 8, Z. 6-7). Hierzu zählt z.B. Wissen über eigene präferierte Schreiborte, bevorzugte Schreibzeiten, oder das Wissen darüber, welche Schreibmethoden man selbst gerne anwendet, um die Textproduktion zu starten oder in ein Projekt wieder einzusteigen. Im Kontext mit eigenen Vorlieben rund ums Schreiben sowie Schreibgewohnheiten traten besonders im Zusammenhang mit der **Corona-Krise**, während welcher wir unser Projekt durchführten, neuartige Probleme auf, die mit den Maßnahmen zur Eindämmung

der Pandemie einhergingen. Durch die Corona-Pandemie waren Studierende von einem Tag auf den anderen damit konfrontiert, ihr Studium von Zuhause aus betreiben zu müssen. Dieser Zwang verursachte v.a. bei Studierenden, welche gern außerhalb des eigenen Wohnbereichs schreiben, zu Schwierigkeiten, die sie in der ebenfalls auf digitalen Modus umgestellten Schreibberatung mit den Schreibassistent*innen teilten. Weiters traten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Online-Lehre und damit verbundene Motivationsprobleme auf (Roger, 13, Z. 2-6) und es war eine allgemeine Aversion gegenüber dem System sowie der Situation auszumachen (Roger, 13, Z. 14-15; Susi, 24, Z. 16-21). Die Schwierigkeit der Erreichbarkeit der Lehrenden sowie ein Mangel an Feedback (Susi, 3, Z. 22-29/10, Z. 25-27) und das Fehlen des Austauschs mit den Peers (Susi, 24, Z. 7-10) führten überdies zu einem Gefühl des Alleingelassen-Seins (Susi, 25, Z. 12-13).

Beratungs- und Lösungsstrategien

Eine der wesentlichsten Beratungsstrategien, welche von den Schreibassistent*innen angewandt wird, besteht im schon angesprochenen genauen Nachfragen. Dieses dient u.a. dazu, entweder nicht-erkannte Schwierigkeiten beim Schreiben zu erfragen oder der Nachfrage, ob bestimmte Komponenten, wie z.B. die oft erwähnte Forschungsfrage, in der Projektentwicklung schon vorhanden sind (Roger, 8, Z. 5-7). Auch die Erklärung besprochener Sachverhalte spielt eine wichtige Rolle (Susi, 13, Z. 7-10), beispielsweise die Darlegung von Kriterien, die bestimmte Textsorten zu erfüllen haben (Jessica, 1, Z. 18-19) oder der Unterschied zwischen Typen von Forschungsfragen (Roger, 4, Z. 22-27). Weiters verwendet eine Schreibassistent*in den Vierschritt, eine Übung zur Entwicklung bzw. Präzisierung einer Forschungsfrage. Zu dieser Übung hat sie auch ein Handout bzw. eine Anleitung gestaltet (Jessica, 8, Z. 3-7).

Im Zusammenhang mit konkreten Schreibmethoden, welche die Schreibassistent*innen in ihrer Beratung verwenden, ist zu sagen, dass jede*r Schreibassistent*in über einen „Werkzeugkasten“ an Methoden verfügt, welche sie mit ihren Mentees durchprobieren. Dieser Werkzeugkasten an Methoden, sowie die Herausforderungen, auf die sie angewandt werden, ist in Tabelle 2 zusammengefasst.

Im Kontext mit den Beratungsstrategien ist wichtig zu erwähnen, dass das Schreiben ein hochgradig individueller Prozess ist, was ebenso für die Probleme gilt, die während dieser Tätigkeit entstehen. Dies impliziert, dass es keine rezepthafte Lösung für Schreibprobleme gibt, sondern die Mentees viele Strategien selbst ausprobieren müssen, um für sich individuelle Lösungskonzepte zu entwerfen (Jessica, 21, Z. 21-24). Hierbei ist ein hohes Maß an „Learning by Doing“ gefragt (Jessica, 21, Z. 19-24/24, Z. 22-24; Susi, 8, Z. 4-8/9, Z. 19-20). Als generelle Strategie, um Schreibkompetenz aufzubauen und Erfahrung anzusammeln, wurde Mentees u.a. empfohlen, jeden Tag ein bisschen zu schreiben nach dem Motto „besser ein Satz als gar keiner“ (Roger, 11, Z. 27-28).

Im Rahmen der Beratungsstrategien ist außerdem das Prinzip des „Minimal Tutoring“ essentiell (Roger, 19, Z. 28), welches besagt, dass durch eine kluge Nachfragestrategie seitens der Berater*innen, die Mentees auf viele Lösungen selbstständig kommen sollen. Dies entspricht im weitesten Sinne dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe von Bräuer (2014, 269). Einige Mentees wären nämlich geschickt darin, diese Arbeit an den*die Schreibassistent*in zu übertragen (Roger, 19, Z. 23-26). In diesem Kontext

ist es wichtig, verglichen mit den angesprochenen emotionalen bzw. psychischen Problemen, sich als Schreibassistent*in abzugrenzen. Dies ist jedoch nicht so einfach, da man als Schreibassistent*in das Bedürfnis hat, Hilfestellungen zu geben (Roger, 20, Z. 8-9).

Herausforderung	Vorgeschlagene Lösung
Themenfindung	Brainstorming, Zielsetzung (Susi, 2, Z. 11-12), Freewriting (Jessica, 23, Z. 6-8)
Themeneingrenzung	Themenpyramide (Jessica, 9, Z. 29-33), Beispiele von Themeneingrenzung im Alltag (Roger, 2, Z. 34), Brainstorming/Cluster (Roger, 3, Z. 4)
Forschungsfrage	Clustering (Roger, 18, Z. 17), Dreischritt (Roger, 18, Z. 17-18; Jessica, 7, Z. 27-29) und Vierschritt (Roger, 18, Z. 17-18; Jessica, 8, Z. 3-7), Sprechen über Forschungsfrage (Jessica, 10, Z. 13-22), Brainstormen und Ziel definieren (Susi, 2, Z. 10-13)
Fehlender Überblick über ein geplantes Schreibprojekt	Drei-Spalten-Technik (Jessica, 23, Z. 11-16)
Herausforderungen beim Lesen in der Themenfindungsphase	SQ4R-Methode (Roger, 4, Z. 11), Lese-Clustering (Jessica, 24, Z. 6-7)
Perfektionismus	Freewriting (Susi, 6, Z. 20)
Fehlende*r Adressat*in	Kontaktaufnahme mit Betreuer*in (Jessica, 27, Z. 1-7), Sich selbst klar werden, für wen die Arbeit geschrieben wird (Susi, 12, Z. 21-29)
Probleme aufgrund von Corona-Maßnahmen	Erstellung eines Arbeitsplanes und Reflexion über eigenes Zeitmanagement (Jessica, 14, Z. 29-31), Kognitive Trennung von Wohn- und Arbeitsraum in der eigenen Wohnung sowie Abgrenzung von Mitbewohner*innen während des Studierens (Roger, 12, Z. 15-24)

Tabelle 2: Werkzeugkasten

Peer-Ebene

Einen wichtigen Aspekt, den wir im Rahmen dieses Artikels ansprechen möchten, ist die Peer-Ebene, durch welche Hierarchien abgeschafft oder zumindest deutlich abgeflacht werden sollen. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass die flache Hierarchieebene natürlich durch den Status beider Parteien als Studierende gewährleistet ist, die Schreibassistent*innen durch ihre schreibdidaktische Ausbildung jedoch über einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mentees verfügen. Dadurch ist zu sagen, dass in diesem Sinne eine geringe, inoffizielle Hierarchieebene eingebaut ist. Das Vorhandensein der Peer-Ebene aufgrund des Studierendenstatus wird von manchen Berater*innen explizit kommuniziert (Susi, 9, Z. 11-14), indem sie sich ihren Mentees als Studierende vorstellen (Jessica, 5, Z. 3-6/Z. 10-13). Andere Schreibassistent*innen tun dies eher indirekt durch die Darlegung von Erfahrungen aus dem eigenen Studium (Jessica, 6, Z. 4-8). Die Wichtigkeit, sich den Studierenden gegenüber wie Peers zu verhalten und mit ihnen auf Augenhöhe zu reden und sie zu beraten, bekommen die Schreibassistent*innen schon in der Ausbildung vermittelt (Jessica, 6, Z. 11-13).

Durch die vorhandene Peer-Ebene werden positive Effekte indiziert. Hierzu gehört zuallererst eine

durch den gleichrangigen Status generierte lockere Atmosphäre (Susi, 10, Z. 2) sowie die Möglichkeit, sämtliche vermeintlich „dumme Fragen“ stellen zu können (Jessica, 6, Z. 19-20). Dadurch, dass die Schreibassistent*innen selbst studieren, geht weiters kein bzw. nur ein geringer Altersunterschied zwischen den Berater*innen und den ratsuchenden Studierenden einher (Jessica, 15, Z. 4-9; Susi, 9, Z. 9-10), und in den Gesprächen wird geduzt (Susi, 8, Z. 32). Sehr wichtig zu erwähnen ist der Umstand, dass sich die Schreibassistent*innen aufgrund ihres eigenen Studierendenstatus leicht in ihre Mentees hineinversetzen können (Jessica, 15, Z. 4-9/20, Z. 14-18; Susi, 9, Z. 12-18). Beispielsweise vertraute uns eine Schreibassistent*in im Rahmen des Interviews an, dass sie selbst immer wieder Probleme mit Perfektionismus hat. Die Thematisierung von Erfahrungen und Anekdoten aus dem eigenen Studienverlauf ist somit eine weitere Beratungsmethode, welche von allen drei interviewten Schreibassistent*innen angewendet wird. Teilweise werden Probleme von den Schreibassistent*innen sogar vorgetäuscht, um sie zu simulieren und Lösungsstrategien dafür erarbeiten zu können (Roger, 10f, Z. 33-3).

Eine Rolle spielen ebenfalls die Beratungsformate, in welchen Schreibassistent*innen tätig sind. Zunächst besteht das Setting der CTL-Schreibberatung, welches ein individuelles Beratungsgespräch von 50 Minuten ausmacht, in dem der*die Mentee seine*ihre individuellen Anliegen vorträgt. Dieses Beratungsangebot läuft auf freiwilliger Basis (Susi, 9, Z. 5-7). Weiters gibt es das Walk-In-Format, bei welchem Studierende den Schreibassistent*innen ad-hoc-Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten stellen können. Außerdem führen Schreibassistent*innen im Rahmen von Lehrveranstaltungen auf Anfrage von Lehrenden, kurze schreibdidaktische Inputs (CTL, 2021b) zu einem von neun Themen durch, sogenannte „Schreibdidaktik Pop-Ups“. Diese Mini-Workshops dienen jedoch nicht der individuellen Beratung der Studierenden. Darüber hinaus begleiten Schreibassistent*innen Studierende im Rahmen von bestimmten schreibintensiven Lehrveranstaltungen ein Semester lang mit schreibdidaktischen Inputs und geben zwei schriftlichen Feedbacks. In diesem Setting muss jede*r Teilnehmer*in eine Schreibberatung im Rahmen des Schreibassistenten-Programms wahrnehmen (CTL, 2021c). Diese Leistung fließt hier auch in die Benotung mit ein (Jessica, 1, Z. 13).

Diskussion

Um die **Klassifikation von Herausforderungen im Schreibprozess nach Bräuer (2014)** aufzugreifen, ist zu sagen, dass nach den Aussagen der Schreibassistent*innen für die angesprochenen Probleme der Studierenden im Rahmen ihrer Beratungssitzungen Perspektiven geschaffen werden konnten (Jessica, 15, Z. 16-21). Diese Schaffung von mehr Klarheit wurde als das Ziel einzelner Sitzungen deklariert. Damit verfügten die ratsuchenden Studierenden am Ende der Schreibberatung über mehr Klarheit bezüglich der Schritte, die für ein erfolgreiches Voranbringen des Schreibprojektes als Nächstes anstehen. Allerdings gilt hier zu berücksichtigen, dass keine Studierenden befragt wurden, sondern diese Erkenntnis auf der Selbstauskunft der Schreibassistent*innen beruht. Daher gibt es keine Garantie, dass die betroffenen Studierenden tatsächlich mehr Klarheit erhalten haben. Das Spektrum an Herausforderungen im Schreibprozess, welches in den Interviews angesprochen wurde, umfasst lediglich Schreibprobleme und -hemmungen im Sinne Bräuers (2014). Schreibblockaden, welche

nach einem tiefergehenden Coaching verlangt hätten, wurden nicht erwähnt. Die psychologische Studierendenberatung wurde von einem Interviewpartner erwähnt, auf welche im Falle, dass Mentees psychische Probleme ansprechen, welche von der Schreibthematik abweichen, verwiesen wird (Roger, 11, Z. 16-19). Interessant war, dass die Schreibassistent*innen selbst von ihren Problemen rund ums Schreiben bereitwillig berichteten sowie außerdem von ihren individuellen Strategien erzählten und eigene Anekdoten zu ihrem Schreiben einstreuten. Eine Interviewpartnerin bezeichnete sich u.a. selbst als ein „Work in progress“ (Jessica, 20, Z. 14-16).

In den Interviews kam häufig der negative Einfluss von mangelnder Schreiberfahrung (Bräuer, 2014, 260) sowie schulischer Schreibsozialisation zur Sprache. Wie sich im Ergebniskapitel herausstellte, beinhalten diese Faktoren ein wesentliches Potential für die Entstehung von Frustration sowie verzerrten Denkweisen rund ums Schreiben. Mit dieser Unerfahrenheit zusammenhängend werden womöglich ineffektive Schreibstrategien (Keseling, 2014, 235) angewandt. All diese Faktoren begünstigen die Entstehung einer Überlastung kognitiver Ressourcen, was dem im Theoriekapitel dargelegten **Reibungsverlust nach Perrin (1999)** entspricht. Diese aversiven Gefühle können die Entwicklung negativer Gedankenmuster über eigene Fähigkeiten nach sich ziehen. Diesem Umstand muss man, unserer Einschätzung nach, dringend entgegensteuern, da derartige negative Denkmuster als falsch zu beurteilen sind und unnötigen Frust erzeugen. Wie wir gesehen haben, wirkt mangelnde Erfahrung sehr hinderlich, v.a. bei so wichtigen Arbeitsschritten wie der Themeneingrenzung hin zu einer Forschungsfrage.

In der Schreibberatung wurden diese Herausforderungen (Themenfindung, Forschungsfrage) mittels diverser Schreibtechniken bearbeitet, welche gedankenaneigend sind (z.B. Clustering) oder dabei unterstützen, viele Gedankenstränge auf eine Forschungsfrage hin einzugrenzen (z.B. Themenpyramide). Weiters wurden Techniken erwähnt, welche diese Arbeitsschritte kombinieren sowie einen generellen Überblick über das Projekt liefern, sodass man auf einen Blick sieht, welche Komponenten für einen gelungenen Schreibprozess schon vorhanden sind und welche noch fehlen (Dreisritt, Viersritt). Zusätzlich wurde auf die essentielle Funktion einer Forschungsfrage hingewiesen, welche notwendig ist, um ein wissenschaftliches Schreibprojekt voranzutreiben. Um das im Theorieteil eingeführte Konzept der HOC und LOC aufzugreifen, ist besonders die Forschungsfrage als eine der wichtigsten HOC hervorzuheben. Probleme mit der Forschungsfrage werden jedoch häufig, wie im Ergebnisteil dargestellt, mit Pseudoproblemen, welche LOC repräsentieren, verwechselt. Ein solches LOC ist z.B. eine nicht-deutsche Erstsprache, welche als Ursache für das grundlegende Schreibproblem angesehen wird. Das Problem ist jedoch in dem unzureichend eingegrenzten Thema bzw. Problemen mit der Forschungsfrage zu suchen. Diesen Trugschluss gilt es in der Schreibberatung aufzuklären.

Die **drei Prinzipien der Peer-Beratung** wurden von allen drei Interviewpartner*innen angesprochen. Die Schreibassistent*innen erzählten, dass sie in ihrer Beratungstätigkeit immer vom **Prozesscharakter des Schreibens** (Peters, 2012, 168) ausgehen, was sich ebenfalls in der Struktur der Narrationen in den Interviews widerspiegelt. Die meisten Interviews begannen, indem unsere Partner*innen vom Schreibprozessmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012) und den Phasen eines Schreibprojektes sowie den mit den jeweiligen Phasen einhergehenden Problemen erzählten. Aufgrund der

angesprochenen Herausforderungen, die in der Themenfindungsphase sowie bei der Entwicklung der Forschungsfrage auftreten, ist davon auszugehen, dass die Projektentwicklung, das „Anfangen“, einen der schwierigsten Schritte in einem Schreibprojekt darstellt. Da zu diesem frühen Zeitpunkt häufig noch Unklarheit über den konkreten Verlauf des Schreibprojektes besteht, steigt evtl. das Risiko zu einer niedrigen Motivation und damit zur Prokrastination. Nach der Themenfindungsphase wurde die Phase des Rohtextschreibens angesprochen. Hier kam v.a. das Hemmnis durch Perfektionismus zur Sprache, also das Bedürfnis, einen perfekten Text gleich im ersten Durchlauf zu formulieren. Eine Schreibassistentin hat selbst Probleme mit Perfektionismus und betonte, dass sie lernen musste, sich mit Rohtexten zu beschäftigen (Susi, 2, Z. 25-29). Dadurch, dass der Fokus auf den ersten drei Phasen des Schreibprozesses bis zur Rohtextphase liegt, ist zu behaupten, dass die Probleme weniger werden, sobald eine gewisse Menge an Rohtext vorhanden ist. Daher ergibt sich die Vermutung, dass die Überarbeitung eines Rohtextes (mit Ausnahme der bisher erwähnten Feedback-Probleme) als kein großes Problem mehr angesehen wird.

Ebenso kam das **Prinzip der Kollaboration** (Peters, 2012, 169) im Datenmaterial klar zum Vorschein. Durch die Beratungstechnik des vielen Nachfragens entsteht eine angeregte Interaktion zwischen Berater*in und Mentee, wodurch kollaborativ über Lösungsstrategien für das jeweilige Schreibproblem nachgedacht wird. Dadurch entsteht in Form von Impulsen neues Wissen darüber, welche Strategien für den*die Mentee zum Ziel führen könnten. Außerdem werden dadurch die eigenen Problemlösungskompetenzen angeregt, um bei einem wiederholten Auftreten der Probleme schon über ein Repertoire an Lösungsstrategien zu verfügen.

Das Prinzip der **Hilfe zur Selbsthilfe** (Bräuer, 2014, 269) bzw. Minimal Tutoring wurde besonders deutlich ersichtlich: Durch das intensive Nachfragen werden die Studierenden dazu angeregt, selbstständig über mögliche Lösungen für ihre Probleme zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass sich die Schreibassistent*innen aktiv von gegenläufigen Tendenzen abgrenzen wie z.B., dass sie selbst eine Forschungsfrage für den*die zu beratende*n Studierende*n entwickeln oder sich inhaltlicher Fragen annehmen. Die Schreibberatung am CTL ist spezifisch auf schreibdidaktische Themen ausgerichtet und operiert demnach fächerübergreifend (Susi, 10, Z. 9-10). Ebenso ist es wichtig, sich von Anliegen zu distanzieren, welche nicht in ihren Tätigkeitsbereich und ihrer Rolle fallen. Schlussfolgernd leisten Schreibassistent*innen im Sinne der Peer-Ebene Hilfe zur Selbsthilfe in Bezug auf spezifisch schreibbezogene Sachverhalte und grenzen sich aktiv von davon abweichenden Anliegen ab. Gegebenenfalls wird auf die dafür zuständige Person bzw. Stelle verwiesen. Aufgrund der mit dem Peer-to-Peer Konzept der Schreibberatung einhergehenden Effekte, wie die (annähernde) Hierarchielosigkeit sowie der ähnliche Erfahrungshorizont, gehen wir davon aus, dass dieses Konzept einen positiven Effekt auf die Studierenden und ihre Schreibkompetenzen hat.

In Bezug auf Bräuers (2014, 260) **drei Stufen der Schreibfähigkeit** wird das Niveau der meisten ratsuchenden Studierenden auf Ebene des textsortenspezifischen Wissens vermutet. Hier gilt es anzumerken, dass einige Studierende diese Stufe noch nicht gänzlich erreicht haben, da durchaus textsortenspezifische Fragen (z.B. zum Exposé) in der Beratung thematisiert werden. Studierende, welche aufgrund der Corona-Pandemie Schreibprobleme aufweisen, können keiner bestimmten

Stufe der Schreibfähigkeit zugewiesen werden. Wir gehen jedoch davon aus, dass der Großteil der ratsuchenden Studierenden die Stufe des domänenspezifischen Wissens nicht überschritten hat. Dies weist wiederum darauf hin, dass einige Schreibende noch über wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben verfügen, was in den meisten Fällen auf die besprochenen Problematiken, wie die schulische Schreibsozialisation, zurückzuführen ist. Diese noch fehlende Erfahrung führt, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, zur Anwendung ineffektiver Schreibstrategien, welche es nach Keseling (2014, 235) durch effektivere Strategien zu ersetzen gilt. Dieser Austausch darüber geschieht kollaborativ im Rahmen der studentischen Schreibberatung, wobei die Strategien individuell auf die Schreibenden angepasst werden (Roger, 9, Z. 18-21). In einem weiteren Schritt sind die Studierenden in einem individuellen Prozess des Learning by Doing dazu angehalten, für sich funktionierende Strategien zu entwickeln.

Conclusio

In diesem Artikel stellten wir anfangs die Frage, wie in der studentischen Schreibberatung Schreibprobleme thematisiert bzw. gelöst werden. Für die Beantwortung der Fragestellung diente zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung sowie ein Einblick in die theoretische Rahmung der Thematik. Bereits hier wurde auf die Relevanz der primären Schreibsozialisation in der Schule, die drei wichtigsten Prinzipien der Peer-Beratung sowie die Schreibkompetenzen der Studierenden hingewiesen. Zur konkreten Untersuchung der Forschungsfrage haben wir eine empirische Studie in Form von qualitativen Leitfadeninterviews, mit narrativem Charakter, mit drei Schreibassistent*innen des CTL durchgeführt. Diese zeigten auf, dass Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben vordergründig mit geringer Schreiberfahrung, der schulischen Schreibsozialisation sowie mit den unzureichenden Vorgaben der Lehrenden zusammenhängen. Dabei kristallisierten sich v.a. Schreibprobleme in der Themenfindungs-, Rohtext- sowie Überarbeitungsphase heraus. Erstere war dabei klar die Phase, in welcher die meisten Schreibprobleme entstehen. Indes werden Schreibprobleme dieser Phase oftmals verschoben bzw. verwechselt. So besteht die Tendenz, eine fehlende Forschungsfrage, also ein HOC, mit den mangelnden Kenntnissen einer Sprache, einem LOC, zu vertauschen. Solche Pseudoprobleme gilt es in der Schreibberatung aufzulösen und mittels intensiven Austauschs in der Beratung werden die wahren Schreibprobleme thematisiert.

Weiters haben wir herausgefunden, dass die Schreibassistent*innen selbst auch Schreibprobleme haben und/oder hatten. Für sie selbst war es dabei wichtig, den jeweils eigenen Schreibstil und die eigenen idealen Schreibbedingungen zu ergründen und anknüpfend daran die individuell passenden effektiven Schreibstrategien zu finden. Diese Vorgehensweise wollen sie ebenso den ratsuchenden Studierenden in der Schreibberatung vermitteln, weshalb die angesprochenen Schreibstrategien laut den Vorlieben der Studierenden selbst auszuprobieren und anzupassen sind.

Hinsichtlich der Peer-Ebene zeigte sich, dass in der studentischen Schreibberatung eine flache Hierarchie besteht, welche alle drei Prinzipien der Peer-Beratung erfüllt. An dieser Stelle gilt es jedoch anzumerken, dass die Hierarchieebene nicht komplett aus Sicht der Schreibassistent*innen nachempfunden werden kann. Daher bedarf es einer weiteren Studie zur Hierarchieebene in der studentischen Schreibberatung aus Sicht der Studierenden, um die wahrgenommene Hierarchieebene

in der Peer-Beratung zu erforschen. Dennoch wird in der studentischen Schreibberatung von den Schreibassistent*innen versucht, eine flache Hierarchie zu wahren, indem implizit oder explizit die Peer-Ebene thematisiert wird.

Schlussfolgernd findet sich folgende Antwort auf die Fragestellung: Schreibprobleme werden in der studentischen Schreibberatung anhand eigener Erfahrungen, längerer Gespräche und diverser Schreibstrategien thematisiert. Dabei sollen vorhandene Schreibprobleme mittels Impulsen an die Studierenden zur Entwicklung eigener effektiver Schreibstrategien, aufgelöst werden. Hierbei spielt das Wissen um die HOC und LOC eine zentrale Rolle, damit die richtige Reihenfolge der Problemorientierung gewahrt und zuerst ein Fundament für die wissenschaftliche Arbeit gebildet wird. Erst danach werden kleinere Ungereimtheiten geklärt, die als LOC eingestuft sind.

Mithilfe dieses Projekts wurde auf die Bedeutung der studentischen Schreibberatung als unterstützendes Angebot einer Universität, bei Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben, verwiesen. Studierende können so freiwillig und an der Universität Wien kostenfrei Unterstützung bei ihrem Schreiben erhalten und damit einhergehend ihre Schreibkompetenzen für weitere wissenschaftliche Arbeiten verbessern. Die untersuchten Lösungsstrategien, die dabei besonders beliebt und wirksam sind, sind insbesondere für Schreibmentor*innen und Schreibassistent*innen von Nutzen, die noch unerfahren sind und Anregungen für typische Situationen in Schreibberatungen suchen. Die breite Thematik der Schreibprobleme in der studentischen Schreibberatung lässt jedoch Raum für weiterführende Forschungen. So könnte beispielsweise die Sichtweise der Studierenden selbst auf die studentische Schreibberatung mittels Umfragen erforscht werden. Nachfolgend könnten die Studienergebnisse der beiden Forschungen verglichen werden, um auf divergente, konvergente oder sich ergänzende Ergebnisse zu stoßen.

Literatur

Becker-Mrotzek, M., J. Grabowski, & T. Steinhoff (2017). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. New York: Waxmann.

Bräuer, G. (1996). Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.

Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben: Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (257–282). Opladen & Toronto: Budrich.

CTL (2021a). Schreibberatung. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibberatung/>

CTL (2021b). Schreibdidaktik Pop-Up. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibdidaktik-pop-ups/>

CTL (2021c). Schreibassistenten-Programm. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibassistenten-programm/>

Dittmann, J., K. A. Geneuss, C. Nennstiel, & N. A. Quast (2003). Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (155-185). Berlin/New York: De Gruyter.

Dreyfürst, S., & N. Sennewald (Hrsg.) (2014). Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Elbow, P. (1998). Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process (2. Edition). New York: Oxford University Press, U.S.A.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2015). Tipps und Tricks bei Schreibblockaden. Paderborn: UTB.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen (5. Aufl.). Paderborn: UTB.

Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen: eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Gschwendtner, F. (2015). Die vorwissenschaftliche Arbeit (VwA) als Teil der Neuen Reifeprüfung an AHS. In M. Feigl, N. Hamann, W. Schlacher, & W. Schöggel (Hrsg.), Die vorwissenschaftliche Arbeit im Fokus österreichischer Bibliotheken (14-31). Wien: paco.Medienwerkstatt.

Keseling, G. (2004). Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Keseling, G. (2014). Schreibblockaden überwinden. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben: Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (235-253). Opladen & Toronto: Budrich.

Kruse, O. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.

Kruse, O. (2018). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium (3. überarb. u. erw. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Ortner, H. (2000). Schreiben und Denken. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Perrin, D. (1999). Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis. Zürich.
- Perrin, D. (2001). Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis (3. Aufl.). Zürich.
- Peters, N. (2012). Studentische Schreibberatung - ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz. In U. Preußner & N. Sennwald (Hrsg.), Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule (167-182). Frankfurt/Main: Lang.
- Pohl, E. (2010). Schreibblockaden: Leerer Kopf und leeres Blatt. In E. Pohl (Hrsg.), Keine Panik vor Blackouts: Wie Sie Bewährungsproben meistern (17-30). Wiesbaden: Gabler.
- Pospiech, U. (2005). Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben (Theorie und Vermittlung der Sprache; 39). Frankfurt/Main [u.a.]: Lang.
- Rose, M. (2014). Schreibblockaden. Eine kognitive Perspektive. In S. Dreyfürst & N. Sennwald (Hrsg.), Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (193-211). Opladen & Toronto: Budrich.
- Rose, M. (2009). *Writer's Block: The Cognitive Dimension (Illustrated Edition)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenthal, G. (2015). Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (5. aktualisierte u. erg. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Sennwald, N. (2021). Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden (1. Aufl., Bd. 8). Berlin: wbv Media.
- Steinhoff, T. (2010). Wissenschaftliche Textkompetenz. Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag.
- Weiler, Y. (2017). #SchreibenKannIch. Eine wissenschaftliche Arbeit in 30 Stunden. Wien: Facultas.