

# Schreiben im Zentrum

Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung

Herausgegeben von Dr. Katrin Girgensohn  
Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina

Band 8

**Universität Paderborn**  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft

**Bachelorarbeit**  
im Studiengang Linguistik (PO 2005)

**Schreiben hat auch eine Stimme**  
Eine explorative Untersuchung über die Beziehung zwischen lautem Sprechen  
und Schreiben.

Erstgutachterin: Dr. Andrea Karsten  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katharina J. Rohlfing

vorgelegt von:

**Yvonne Lohmeier**

Paderborn, 3. August 2015

## Zusammenfassung

Die Aufgabe in dieser Arbeit ist die Untersuchung der Beziehung zwischen lautem Sprechen und Schreiben im Schreibprozess. Grundlage ist die Annahme, dass beides zusammengehört und das Verbalisieren von Gedanken zum Schreiben, ob im Dialog oder im Selbstgespräch, selbiges positiv unterstützt. Dazu werden drei Studentinnen der Universität Paderborn, die an einem Abschlussarbeitenworkshop des Kompetenzzentrums Schreiben teilnahmen, durch ein fokussiertes Interview befragt. Diese Interviews werden durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht. Die theoretische Grundlage bilden Inhalte aus dem Bereich des Sprechens, Denkens und Problemlösens sowie zwei Schreibprozessmodelle (Hayes & Flower 1980, Haas 2009) und die Weiterentwicklung des Wolfsberger Modells (2007) von der Universität Viadrina (2012). Als Ergebnis ist festzuhalten, dass das laute Sprechen von den Teilnehmerinnen als hilfreich angesehen wird. Es hilft beim Strukturieren der Gedanken und der Planung des weiteren Vorgehens.

## Abstract

The task of this work is the exploration of the relationship between speaking aloud and writing during the writing process. The basis is the assumption that both aspects belong together and that verbalising thoughts for writing, whether in dialogue or in self-talk, supports the same in a positive way. For this purpose, three female students of the University of Paderborn, who had participated in a workshop for final papers of the Competence Centre Writing, are questioned in a focused interview. These interviews will be examined by the method of qualitative content analysis according to Mayring. Contents from the areas of speaking, thinking and problem-solving as well as two writing process models (Hayes & Flower 1980, Haas 2009) and the further development of the model of Wolfsberger (2007) by the University of Viadrina are used as the theoretical base. As a result it can be noted that speaking aloud is considered helpful by the participants. It helps in structuring thoughts and planning the further procedure.

## Inhalt

1	Einleitung .....	5
2	Theorie.....	7
2.1	Denken, Sprechen, Problemlösen .....	7
2.2	Schreibforschung.....	11
3	Untersuchung.....	17
3.1	Forschungsgegenstand .....	17
3.2	Forschungsdesign .....	18
3.3	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	21
4	Analyse .....	22
4.1	Herleitung der Kategorien.....	22
4.2	Anwendung auf die Interviews .....	25
5	Ergebnisse und Ausblick .....	36
6	Literaturverzeichnis .....	39
7	Abbildungsverzeichnis .....	41
8	Tabellenverzeichnis .....	41

## 1 Einleitung

„Worüber schreibst du denn gerade?“ „Was hast du für ein Thema bekommen?“ Fragen wie diese führen zu einem Gespräch über eine anstehende Hausarbeit, der schriftlichen Abschlussarbeit oder einer anderen Schreibaufgabe. In der Universität wird mit Kommilitonen\_innen fachlich kommuniziert oder es werden Erfahrungen ausgetauscht. Vielleicht wird auch einfach mal aufgestautem Frust Luft gemacht. Doch trotzdem bleibt vielen das Bild vom einsamen Schreiben im Kopf, verbunden mit der Jagd nach den besten Quellen in der Bibliothek. Doch die Ideen lassen vielleicht auf sich warten und das Projekt kommt nicht richtig in Gang. Die eigene Stimme geht unter in Anforderungen und eigenen Erwartungen. Es gilt unter anderem, diese wieder hörbar zu machen.

Ich gehe davon aus, dass Schreiben und Sprechen zusammengehören. Lautes Sprechen, egal ob im Selbstgespräch oder im Dialog, kann den Schreibprozess fördern und neue Gedanken und Ideen produzieren. Ausgeklammert wird dabei der fachliche Austausch zwischen Gesprächsteilnehmenden. Zur Untersuchung werden für diese Arbeit die Erkenntnisse aus zwei Bereichen einbezogen: die der Schreibforschung und solche aus dem Bereich Sprechen und Denken. Beide bieten Ansatzpunkte und Modelle, die für die Überprüfung der Annahmen Unterstützung liefern können.

In der Schreibberatung habe ich es des Öfteren erlebt, dass plötzlich reflektierte Überlegungen in Gang gesetzt werden oder eine Idee komplett verworfen wird, weil sich etwas ‚laut nicht mehr so gut anhört‘. Was verbalisiert wird, erreicht eine gewisse Verbindlichkeit. Andere haben diese Worte gehört und verstanden, sie können dem Gesagten folgen und eigene Meinungen äußern. So ziehe ich meine Motivation für diese Arbeit aus meiner Tätigkeit im Kompetenzzentrum Schreiben an der Universität Paderborn. Es ist auch ein Ansporn, diese Möglichkeit im Schreibprozess bekannter zu machen und in den Beratungen und Workshops auf die Wirksamkeit hinzuweisen. Es kann sich zudem die Möglichkeit bieten, aus den Antworten der Teilnehmenden eine weitere Übung zu entwickeln oder bestehende zu verbessern. Weiterhin ist aber auch der schon als Aufruf zu nennende Artikel von Girgensohn und Peters (2012) eine Quelle. In ihrem *Plädoyer für Schreibzentrumsforschung* nennen sie Möglichkeiten, die die Schreibzent-

rumforschung bietet und zeigen auf, wie viel Raum auch in Deutschland noch dafür offen ist (vgl. S. 1–3).

In Schreibratgebern findet sich unter anderem auch die Aufforderung, über die Schreibprojekte zu sprechen. So im Buch von Frank, Haacke und Lahm (2013). Sie fordern dazu auf, sich Gleichgesinnte zu suchen und sich ein „Netzwerk für gegenseitige Unterstützung und Beratung“ aufzubauen. Sie raten, auch schon frühe Texte und Textteile für ein Feedback auszugeben und räumen ein, dass dies „eine gewisse Überwindung - ja, sogar Mut [...]“ (vgl. S. 11) erfordert.

Jedoch sind diese Aufforderungen immer wieder eher dem Schreiben als dem Sprechen zugeordnet. Frank, Haacke und Lahm (2013) sehen Schreiben als Herausheben der Aussagen aus dem Stadium der Flüchtigkeit; was geschrieben wurde, muss auch vertreten werden können (vgl. S. 1). Doch auch ein gesprochenes Wort kann Reaktionen auslösen, denn diese Wörter lassen sich nicht einfach löschen oder durchstreichen wie bei einem Dokument. Auch hier muss mit Bedacht gearbeitet werden. Der Bereich des lauten Sprechens beim Schreiben bietet noch viele Möglichkeiten der Forschung. Zwar hat die Schreibforschung schon an Bedeutung gewonnen und wird auch weiterhin wichtig sein, doch dabei geht es oft eher um das Schreiben an sich. Der Weg durch den Prozess wird untersucht, was sich in verschiedenen Modellen niederschlägt (vgl. beispielsweise Hayes und Flower in dieser Arbeit). In den USA hat besonders Paul A. Prior diesen Bereich zum Zentrum seiner Untersuchungen gemacht. Zusammen mit anderen Schreibforschern\_innen untersucht er das Schreiben im Alltag und die damit verbundenen Prozesse. In einem seiner Artikel ist der Hinweis zu finden, dass Schreiben oft geplant und durch das Sprechen in die Wege geleitet wird. Leser\_innen tauschen sich mit anderen über gelesene Texte aus bzw. das Feedback auf eigene Texte beinhaltet den verbalen Austausch (vgl. Leander & Prior, 2004, S. 201). Es gehört zudem neben vielen weiteren kleinen Dingen zur Umgebung des Schreibens, wie das „durch den Raum gehen und mit sich selbst sprechen“ (Prior, 2004, S. 171). Er bezieht also auch das Selbstgespräch mit ein und weist darauf hin, dass es nahezu unmöglich ist, die gesamte Entstehungsgeschichte eines Textes zu explorieren. Man kommt mit verschiedenen Methoden nur in die Nähe des Ganzen (vgl. ebd., S. 172). Eine wichtige Untersuchung hat Deffner (1984) durchgeführt. Lautes Denken wird bei seiner Arbeit in den Vordergrund gestellt, wenn er es auch nicht in Bezug zu Einsichtsaufgaben analysiert, sondern unter anderem auf die

Frage eingeht, ob die Aufforderung zum lauten Denken das Denken beeinflusst und dieses verändert wird (vgl. ebd., S. 19–21). Dabei kommt er zu drei Funktionen von lautem Denken: Konzentrationssteigerung, Aufgabenstrukturierung und verbesserte Problemlösefähigkeit (vgl. ebd., S. 147).

Diese Anführungen zeigen einen Teil der Arbeit auf. Um eine größtmögliche Basis zu erreichen, beginne ich mit den Theorien und bisherigen Ergebnissen aus den Bereichen des Sprechens, Denkens, Problemlösens sowie der Schreibforschung. Diese Theorien liefern die Grundlage für die spätere Untersuchung. Die Problemlösung beim lauten Sprechen, die Zusammenhänge und die Verarbeitungsprozesse beim Sprechen und Denken bilden den ersten theoretischen Teil. Danach stehen als Schreibprozessmodelle die Arbeiten von Hayes und Flower (1980) und Haas (2009) im Vordergrund sowie die von Girgensohn und Sennewald (2012) erweiterte Arbeit von Judith Wolfsberger (2007). Gefolgt werden sie von der Vorstellung meines Untersuchungsgegenstandes und -designs. Zudem werden auch die Fragen des leitfadengestützten, fokussierten Interviews vorgestellt und ihre theoretischen Hintergründe kurz genannt. Anschließend erfolgt eine Untersuchung der gesammelten Daten auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei ich auch hier das Vorgehen theoriegestützt benennen werde. Der Teil der Analyse beginnt mit der Herleitung der Kategorien nach Mayring und die Aussagen werden anschließend mit den zuvor aufgestellten Annahmen bei der Fragenentwicklung verglichen. In einem vorletzten Schritt werde ich die Interviews auf Grundlage der Kategorien analysieren. Abschließend möchte ich die Ergebnisse aufzeigen und mögliche Konsequenzen diskutieren, die sich einerseits für die praktische Arbeit im Schreibzentrum und andererseits als neue Aufgaben für die weitere Forschung ergeben.

## 2 Theorie

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die durchgeführte Untersuchung geben. Dabei werden die zugrunde liegenden Theorien und das Forschungsdesign sowie der Forschungsgegenstand vorgestellt.

### 2.1 Denken, Sprechen, Problemlösen

Die erste wichtige Verbindung ist die Kombination von Denken und Sprechen. Untersuchungen zu deren Zusammenhang werden besonders in sprachwissen-

schaftlichen, sprachphilosophischen und psychologischen Bereichen durchgeführt. Dabei führt u.a. Hussy (1986) zwei Positionen an, die als gegensätzliche Pole agieren: die der *Sprachinstrumentalisten* und die der *Sprachdeterministen*. Die Vertreter der ersten Position sehen die Sprache beim Denken nur als nachträgliche Funktion zu Benennung und Mitteilung. Diese hilft, die abstrakten Ideen, die das Medium des Denkens sind, mitzuteilen. Ein Einfluss auf das Denken wird durch die Sprache nicht ausgeübt. Es kann mit Symbolen (Vorstellungen, Wörtern) gearbeitet werden, allerdings bleibt die gedankliche Darstellung in erster Linie abstrakter Natur (vgl. S. 98). Die Sprache ist durch das Denken determiniert. Denken ist früher möglich als der Einsatz von Sprache, weshalb angenommen werden kann, dass „Sprache als Werkzeug entstanden ist, dessen Funktion darin besteht, Gedanken mitzuteilen“ (Anderson, 2007, S. 432).

Im Gegenzug sehen die Verfechter\_innen der sprachdeterministischen Funktion die untrennbare Verbindung zwischen Sprache und Symbolen. Ohne Symbole ist kein Denken möglich (vgl. ebd., S. 98–99 und S. 103). Für diese Forschungsrichtung ist der wohl bekannteste Vertreter Benjamin Lee Whorf, der 1956 das *linguistischen Relativitätsprinzip* (Whorf, 2003) bzw. den *linguistischen Determinismus* bekannt machte. Nach Whorf sieht jeder Mensch die Welt durch die Möglichkeiten der Sprache bedingt (vgl. Anderson, 2007, S. 429–432 oder auch Whorf, 2003, S. 12). Sie gibt vor, wie Dinge benannt werden können.

In dieser Arbeit findet keine Zuordnung zu einer dieser beiden Bewegungen statt. Es wird der Blick auf die Interaktion von Denken und Sprechen gerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass das Gesagte Einfluss auf die Denkprozesse nimmt und diese in andere Richtungen lenken oder auch den bisherigen Weg bestärken kann. Sprache determiniert das Denken nicht; beides beeinflusst sich wechselseitig.

Diese Wechselwirkung beschreiben Leander & Prior (2004) in ihren Beispielen zu den Beziehungen zwischen Sprechen und Text. Sie stellen Beispiele für die Richtung *from Talk to Text* vor (vgl. S. 214–222). In einer Situation wird bei der Vorstellung eines Textes aufgrund des Feedbacks der Text angepasst und inhaltliche Veränderungen vorgenommen. Im anderen Beispiel geht eine Diskussionsrunde der schriftlichen Aufgabe voraus und Teile dieses Austausches finden sich offensichtlich in dem Text wieder. Die zweite Richtung ist direkt entgegengesetzt, *from Text to Talk* (vgl. ebd. S. 223–226). Dabei geht es um Notizen für oder präsentier-



te Inhalte während eines Referats; Schriftliches, das den mündlichen Vortrag unterstützt und so teilweise den Ausdruck vorgibt.

Doch alles in allem ist besonders der grundsätzliche Einfluss von Sprache auf das Denken im Mittelpunkt. Das situative Moment, das in dieser Arbeit im Fokus steht, wird weniger berücksichtigt. Arbeiten bzw. Untersuchungen dazu finden sich eher im Bereich der Problemlöseforschung. In diesem Teil der Forschung ist die Methode des lauten Denkens weit verbreitet, da so die Vorgänge im Kopf offengelegt werden sollen. Dies ist ein Ergebnis der *kognitiven Wende* in den 1970er Jahren. Seit dieser Zeit wird primär vom Problemlösen gesprochen, wenn das Denken Gegenstand von Untersuchungen ist (vgl. Werani, 2011, S. 169). Ein Problem<sup>1</sup> wird oft definiert als „das Absuchen eines **Problemraumes (problem space)** [sic]“ (Anderson, 2007, S. 292). Dabei geht es um einen *Problemzustand (state)* zu Beginn der Problemsituation. Diese unerwünschte Situation, der Anfangszustand, soll nun in einen gewünschten *Zielzustand (goal state)* verändert werden. Dazu müssen Strategien überlegt werden, wie dies erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 292). Diese Dreiteilung in *Anfangszustand*, *Zielzustand* und den dazwischen befindlichen *Barrieren* wird auch von Schiebener und Brand angeführt (nach Mayer 1992 in Schiebener & Brand, 2014, S. 205). Übertragen auf eine Schreibaufgabe könnte es beispielsweise die Situation einer empfundenen Blockade sein; die Ideen wollen sich nicht zu einer Struktur fügen. Somit ist das Ideenchaos der Anfangszustand. Der Zielzustand der Textproduktion kann über Ausprobieren verschiedener Methoden erreicht werden (erstmal „drauflos schreiben“ oder im Gespräch die Situation schildern und Rat einholen usw.). Manchmal ist es aber auch hilfreich, das Problem ruhen zu lassen und nicht weiter darüber nachzudenken. Dies wird auch als *Inkubationseffekt (incubation effects)* bezeichnet. Sollten alle Methoden zur Problemlösung fehlgeschlagen sein, kann es helfen, diese zu vergessen und nochmal neu anzufangen (vgl. Anderson, 2007, S. 324–326). Diese Inkubation ist auch eine Phase des *writers-for-writers*-Schreibprozessmodells, welches noch detaillierter vorgestellt wird (vgl. S. 13 in dieser Arbeit). Ein weiterer Punkt, der sich ebenfalls in den Modellen wiederfindet, ist die Auffassung, dass der Schreibprozess auch als Problemlösung verstan-

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle die Abgrenzung von einem Problem zu einer Aufgabe: Bei einem Problem soll ein unerwünschter aktueller Zustand in einen erwünschten Zielzustand verändert werden. Die Mittel dafür sind nicht bekannt. Bei einer Aufgabe sind jedoch Methoden vorhanden, mit deren Hilfe der gewünschte Zielzustand erreicht werden kann (vgl. Dörner 1979, S. 10).

den werden kann. Dies zeigen unter anderem Flower und Hayes in ihrem Modell (vgl. S. 11 in dieser Arbeit).

Wie die Sprache bzw. das Sprechen in den Prozess des Problemlösens eingebunden werden kann, ist noch unklar. Werani (2011) erörtert in ihrer Habilitation, dass die am weitesten verbreiteten Theorien zur Problemlöseforschung die Sprache ohne Funktion sehen bzw. sie nicht für die Bildung der Theorie berücksichtigt wurde. Es ist für sie erstaunlich, „dass die Problemlöseforschung bisher so ganz ohne das Sprechen auskommt. Es muss angenommen werden, dass dem Sprechen lediglich kommunikative Funktionen zugeschrieben werden, die Zusammenhänge mit kognitiven Aspekten jedoch vernachlässigt werden“ (vgl. S. 182–183). Untersuchungen zeigen dennoch, dass es einen förderlichen oder hemmenden Einfluss von Sprechen auf das Denken gibt bzw. auf den Problemlöseprozess (vgl. u. a. Bartl & Dörner, 1998, S. 233).

Auch Hussy sieht eine Funktion von Sprache für das Problemlösen als bedeutsam an und in seinem Artikel ordnet er ihr zwei Funktionen beim Denken und Problemlösen zu (vgl. Hussy, 1987, S. 14). Zum ersten nennt er die *Kodierungsfunktion*, die Einflussmöglichkeit über die Sprache (sprachliche Kodierung). Erfolgt die Problembeschreibung, bzw. die Darstellung von problemrelevanten Inhalten, in leicht verständlichen Worten, kann die Problemlösung gefördert werden (vgl. ebd. S. 14–15). Zum zweiten führt er die *Steuerungsfunktion* an. Dabei geht es um die Lenkung sowie die Kontrolle des Problemlöseablaufs. Dieser wurde in einem Experiment mit der Aufgabe des *Turms von Hanoi* untersucht. Dieses Spiel ist „[eine bekannte] Problemlösungs- bzw. Planungsaufgabe“ (Schiebener & Brand, 2014, S. 213). Einige Teilnehmende lösten das Spiel mit lautem, begründendem Denken, andere nicht. Die höhere Erfolgsquote lag bei den sprechenden Personen. „Die Autoren interpretieren diesen Leistungsvorteil als Konsequenz der verstärkten zielorientierten Vorgehensweise infolge des begründenden, lauten Denkens: das Verbalisieren steuert den Lösungsprozeß [sic], indem es das Ziel und den potentiellen Weg zum Ziel immer wieder mit Aufmerksamkeit belegt und benennt“ (Guthke 1986, zit. nach Hussy, 1987, S. 15). Bezieht man hier die Funktionen des lauten Denkens nach Deffner ein (vgl. S. 6 dieser Arbeit), lässt sich die verbesserte Problemlösefähigkeit unter der Kodierungsfunktion fassen und die verbesserte Problemlösefähigkeit unter der Steuerungsfunktion. Die Konzentrationssteigerung fließt in beide Bereiche ein.

Wird bei Untersuchungen Sprechen in die Theoriebildung von Problemlöseprozessen miteinbezogen, kommen vielfältige Ergebnisse auf. Eine ausführliche Aufstellung zu Untersuchungen bietet Werani (vgl. 2011, S. 203–209). Fiehler (1994) schreibt dazu, dass auch Formen des nichtpartnergerichteten Sprechens wichtige Funktionen erfüllen: „Bewertung, Entlastung, Selbststimulierung, Selbstregulation, Selbstexploration, Klärung von Gedanken, Hilfe bei Planungsprozessen“ (S. 188–189).

Es ist also Gegenstand dieser Arbeit, die Problemlösung im Schreibprozess auf sprachrelativistischer Grundlage zu untersuchen und dabei die Situation zu berücksichtigen.

## 2.2 Schreibforschung

Als erstes Modell wird die Arbeit von Hayes und Flower herangezogen. Es umfasst mehrere Versionen, die im Laufe der vergangenen 35 Jahre entwickelt bzw. angepasst wurden. Dieser Arbeit liegt das Modell in ursprünglicher Form von 1980 zugrunde.

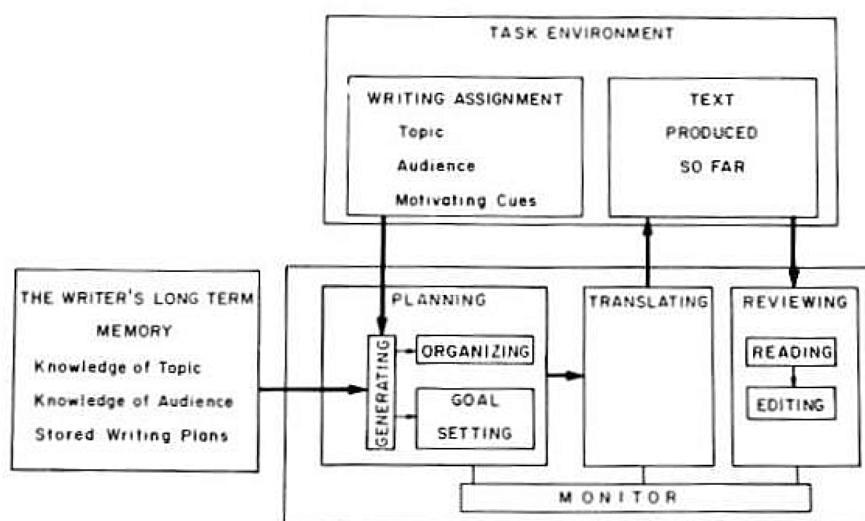


Abbildung 1: Das Schreibmodell nach Hayes & Flower (1980, S. 11)

Der Schreibprozess wird nicht mehr als nahezu feste Abfolge von Tätigkeiten, sondern als ein Problemlöseweg gesehen, der die Interaktivität der verschiedenen Subprozesse betont (vgl. Molitor-Lübbert, 1996, S. 1005). Die Daten zur Erfassung der kognitiven Vorgänge wurden durch Protokollanalysen gewonnen. Die Proband\_innen haben ihre Gedanken während der Aufgabenbearbeitung komplett

verbalisiert<sup>2</sup> und das daraus entstandene Protokoll wurde anschließend analysiert (vgl. Hayes & Flower, 1980, S. 4–9). Hier heraus abgeleitet wurden drei Bereiche: die *Aufgabenumgebung* (*task environment*), das *Langzeitgedächtnis* (*long term memory* - LZG) des Schreibenden und der *Schreibprozess* (*writing process*). Die ersten beiden bilden die Umgebung, in die der Schreibprozess eingebettet ist (vgl. ebd., S. 10). Die *Aufgabenumgebung* umfasst alles außerhalb vom Körper des/der Schreibenden, was Einfluss nehmen kann; beispielsweise das Thema, die Schreibmotivation oder die Textadressat\_innen. Das LZG beschreibt das vorhandene Wissen, welches sowohl im allgemeinen Bereich liegen kann, als auch zu bestimmten für die Situation aktuellen Themen (vgl. ebd., S. 12).

Der *Schreibprozess* selber wird in weitere Unterprozesse gegliedert. Zunächst die *Planung*, in welcher alle Informationen aus der *Aufgabenumgebung* und dem LZG gesammelt, das Ziel definiert und der Schreibprozess geplant werden. Das geschieht im Detail im Stadium des *Generierens*. Dabei werden die relevanten Informationen vom LZG in die Schreibaufgabe übersetzt (vgl. Hayes & Flower, 1980, S. 12–13). Im zweiten Schritt folgt das *Organisieren*. Die nützlichsten Informationen aus der Generierungsphase werden in die Planungen für den Schreibprozess eingebunden. Dies kann zeitlich (erst dies, dann das), hierarchisch (Thema 1 ist das und Thema 2 dies) oder vermischt geschehen (vgl. ebd., S. 14). Die letzte Unterphase der *Planung* ist die *Zielsetzung*. Hier werden nicht mehr die Themen für das Projekt überprüft, sondern die relevanten Kriterien zur Textbewertung (vgl. ebd., S. 15).

Der nächste Block beinhaltet die *Übersetzung* (*translating*). Dessen Aufgabe ist es, die im Gedächtnis vorhandenen Inhalte unter Berücksichtigung des Schreibplans in geschriebene und akzeptable, also korrekte, Sätze zu übertragen

---

<sup>2</sup> Die Daten werden durch die Methode der sogenannten *think-aloud*-Protokolle gewonnen. Die Teilnehmenden werden gebeten, sämtliche gedankliche Prozesse zu verbalisieren. Diese Aussagen werden aufgenommen und anschließend transkribiert. Dabei zeigen sich jedoch folgende Probleme:

- Es kann nicht alles gesagt werden, was im Kopf passiert. Es könnte ein Kapazitäts- und Auswahlproblem sein (vgl. Werani, 2011, S. 200).
- Dies führt zu einer Unvollständigkeit der Protokolle, die auch schon Hayes und Flower (1980) aufnehmen (vgl. S. 9).
- Es kann nicht gesagt werden, was alles ins Bewusstsein tritt und somit überhaupt die Möglichkeit hat, verbalisiert zu werden.
- Auch das experimentelle Design kann zu Problemen führen. Es handelt sich um eine Laborsituation, in welcher die Aufgabenstellung bereits Einfluss auf das nehmen kann, was verbalisiert wird.
- Zuletzt der zeitliche Aspekt, da für die Lösungsfindung durch das laute Denken mehr Zeit benötigt wird (vgl. Werani, 2011, S. 200-202).

(vgl. ebd., S. 15–16). Es handelt sich nicht um das Übertragen der Informationen in eine andere Sprache, sondern um den Transfer vom Gedanken zum geschriebenen Satz. Zuletzt erfolgt die *Überprüfung* (*reviewing*), die sich aus *lesen* (*reading*) und *editieren* (*editing*) zusammensetzt. Die Textqualität soll verbessert werden, indem gelesene, geschriebene und gesprochene Sätze untersucht und dabei entdeckte Verstöße gegen die Schreibkonventionen, falsche Inhalte usw. verbessert werden. Dies geschieht mit Rücksicht auf die zuvor festgelegten Schreibziele (vgl. ebd., S. 16–19). Der *Monitor* dient zur Beobachtung und Reflexion der drei durchlaufenen Phasen des Arbeitsprozesses (vgl. ebd., S. 19). Dieses Instrument findet sich auch im Problemlöseprozess wieder (vgl. S. 9 in dieser Arbeit).

Es mag viele Kritikpunkte an dieser Arbeit geben, was ihrer Bedeutung jedoch keinen Abbruch tut. Es wird von Girgensohn und Sennewald (2012) noch immer als „das zentrale Modell der Schreibforschung“ genannt und als Bezugsquelle für nahezu alle Publikationen zur Schreibprozessforschung erwähnt (vgl. S. 17). Doch bezogen auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit gibt es besonders zwei Punkte, die erwähnenswert sind. Ihre Daten haben Hayes und Flower durch die *think-aloud*-Protokolle erhalten und doch ist dieser sprachliche Aspekt nicht enthalten. Es geht um die inneren Vorgänge, welche hörbar gemacht werden. Sie benennen selber, dass diese Abläufe nicht immer vollständig sein können und schreiben es dem auswertenden Psychologen und Psychologinnen zu, mit dessen Wissen über die Aufgabe und menschlichen Denkens diese Lücken zu füllen (vgl. Hayes & Flower, 1980, S. 9). Und dies kann auch zum zweiten Kritikpunkt führen. In der Methode des *think-aloud* ist nicht genau nachgewiesen, wie dieses laute Sprechen den Schreibprozess beeinflusst (vgl. Prior, 2004, S. 180) bzw. wie der Prozess auch beeinträchtigt wird (vgl. Karsten, 2014, S. 275). Es ist also möglich, dass die Teilnehmenden bei den Untersuchungen ihren Schreibprozess durch die Aufgabe beeinflusst haben; so ist vielleicht ein anderes Ergebnis entstanden, als es sonst nur im inneren Dialog entstanden wäre. Es könnte von einer unbewussten Manipulation gesprochen werden.

Flower und Hayes waren auch den Entwicklern des folgenden Modells bekannt: Das *writers-for-writers* Modell stammt von Sarah Haas, das sie 2009 mit einer Gruppe von TESOL<sup>3</sup> Master-Studierenden in einer Schreibgruppe erarbeitete. Es

---

<sup>3</sup> Teachers of English to speakers of other languages.

füßt in der Unzufriedenheit mit den vorhandenen Arbeiten zum Schreibprozess und umfasst fünf Stufen (vgl. Haas, 2009, S. 26–27):

1. *Exploring (Erforschen)*: Eine erste Annäherung an das Schreibprojekt durch Recherche, einlesen, Themeneingrenzung usw.
2. *Structuring (Strukturieren)*: Bewusste Formgebung mit Blick auf die Rezipient\_innen; zu deren besserem Verständnis des Textes. Das kann für den ganzen Text oder auf der Ebene von Absätzen angewendet werden.
3. *Polishing and Publishing (Polieren und Erscheinen)*: Umfasst die Formatierung eines Textes und das Einfügen von Grafiken, Tabellen usw. Der Text wird an eine\_n erste\_n Leser\_in gegeben.
4. *Unloading (entleeren)*: Das Chaos im Kopf aus dem selbigen herausbringen. Dies geschieht ohne Rücksicht auf Ausdruck oder Verantwortungsübernahme für das Geschriebene. Hier wird das kreative Chaos geschätzt, welches einmal durch *scribbling (kritzeln)* geschieht: “un-monitoring writing - the writer does not worry about structure, or about things making sense; [...]” (Haas, 2009, S. 27). Dies entspricht ungefähr dem Freewriting nach Elbow<sup>4</sup>. Darüber hinaus führen sie das *babbling (plappern)* an:

Babbling is unloading by speaking rather than by writing. Again, the writer is not held accountable for anything he/she says (one’s mind can always be changed later on); the writer just recognizes that she/he might need to hear herself say things in order to make sense of them. Babbling can be done alone or, preferably, for some writers, with a sympathetic audience who will listen constructively (ebd., S. 27).

5. *Incubating (Brüten)*: Dieses Stadium meint den Abstand zwischen der Schreibenden und dem Projekt. Es werden wiederum zwei Zustände unterschieden. Einmal das *ruminating (Grübeln)*, in welchem der/die Schreibende sich bewusst alles durch den Kopf gehen lässt, es aber nicht unbedingt zu Papier bringt. Das Gegenstück ist das *steeping (Versenken)*. Hierbei werden Gedanken an den Text verhindert und das Gehirn soll für sich arbeiten. So soll bei der erneuten Aufnahme des Schreibens das Projekt vorangebracht werden.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers*. New York: Oxford.

<sup>5</sup> Die Autorin grenzt den Begriff des *incubating* von dem der Prokrastination ab. Die Schreibarbeit wird nicht aktiv vermieden, sondern im *incubating* wird konstruktiv daran gearbeitet (vgl. Haas, 2009, S. 27). Zudem die Erinnerung an S. 8 dieser Arbeit.



Abbildung 2: Schreibmodell writers-for-writers (Haas 2009, S. 28)

Haas und ihre Studierenden nehmen in ihrem Schreibmodell dieses unbedachte Sprechen als Punkt mit auf. Es geht ihnen nicht darum, dass konstruktiv sämtliches Wissen über das Arbeitsthema wiedergegeben wird. Sie erlauben sich dieses „Ge-

plapper“ und nehmen auch das Selbstgespräch neben dem Austausch in der Runde auf. Allerdings wird dies in ihrem Modell erst recht spät deutlich. Während in ihrer eigenen Runde der Austausch über die Fragestellung schon stattfand, welches somit in die Phase des *Erforschens* fällt, wird es erst im vierten Modus wirklich erwähnt. Diesen Mangel nehmen sie jedoch später selber auf, als sie weitere Informationen zu dem Modell geben. Das Bemerkenswerte ist die Entwicklung und Visualisierung durch Schreibende, die über ihre eigenen Erfahrungen und Einschätzungen diskutierten. Sie erwähnen, dass nicht alle Schreibenden alle Modi durchlaufen oder denselben Zeitaufwand aufbringen (vgl. ebd., S. 28), eine deutliche Abgrenzung nicht möglich ist oder sich Handlungen teilweise nicht leicht in einen bestimmten Bereich einsortieren lassen (vgl. ebd., S. 27).

Ein Kritikpunkt, der bei der Betrachtung der Verbildlichung auffällt, ist, dass es nur vorwärts zu gehen scheint. Es ist ein Start- und Zielpunkt markiert und der Pfeil im Rad scheint ein einfaches Durchrollen zu signalisieren. Im Text heißt es jedoch:

The writing process is linear in that it has a starting point, and progresses through to a finishing point (which is, in most cases, a deadline). The way a writer moves from the start to the finish, however, is recursive, moving back and forth, and round and round through different modes, inching forward until the piece of writing is as complete as it is going to be (ebd., S. 28).

Dies wird aus der Grafik nicht ersichtlich und kann bei Unkenntnis des Textes die Vorstellung vom reibungslosen und gerade verlaufenden Schreibprozess vermitteln; eine Vorstellung, die in vielen Köpfen verankert ist. Trotzdem ist es eine

Darstellung, die aktiv von Schreibenden entwickelt wurde und ihre unterschiedlichen Erfahrungen während eines Schreibprozesses aufgenommen hat. Es entstand nicht, wie das vorherige Modell, in einer Laborsituation. Diesen Praxisbezug weist auch die nächste Entwicklung auf, bietet jedoch eine andere Perspektive auf den Schreibprozess.

Dieses Modell nimmt das Sprechen über das Schreiben explizit mit auf. Entstanden ist es in der Praxis des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder auf Grundlage von Wolfsberger (2007) und versteht sich als „idealtypisches Modell für den Arbeitsprozess“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 101). In jeder Stufe ergänzen die Entwicklerinnen einen Gesprächsteil vor, der in der ersten Stufe das Thema klären und eingrenzen soll (vgl. ebd., S. 102). Während der zweiten Phase können sich beim Austausch über Gliederung und Inhalte die Gedanken weiterentwickeln. Im Verlauf der dritten Stufe soll durch Gespräche über Schreibstrategien das eigene Schreibverhalten reflektiert werden. Während der vierten Stufe steht das Geben und Nehmen von Feedback im Mittelpunkt der Reden-Spur (vgl. ebd. S. 103). Am Ende sieht auch die fünfte Stufe ein Einfordern von Feedback vor, dieses Mal allerdings durch die Lehrperson nach der Abgabe. So kann an der Schreibkompetenz effektiver gearbeitet werden als nur mit der Note oder dem Schein (vgl. ebd., S. 104).

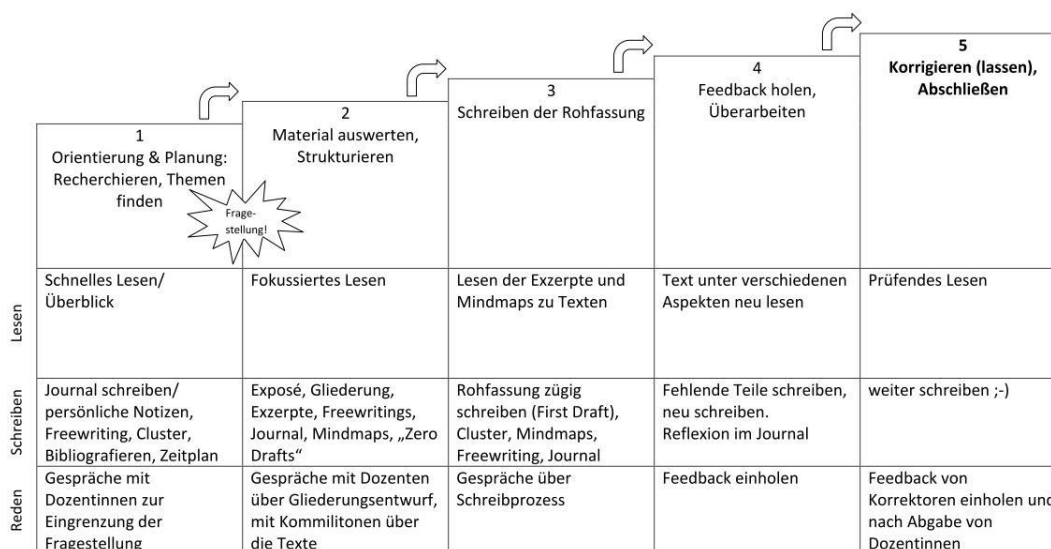


Abbildung 3: Der Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 102).

In jeder Schreibstufe ist Sprechen über das Schreiben ein zentraler Aspekt, jedoch wird nicht weiter darauf eingegangen, welche weiteren Möglichkeiten der oder die Schreibende dadurch bekommt oder welche positiven Effekte erzielt werden



können. Dies kann dem schreibdidaktischen Modell noch hinzugefügt werden. Während einer Beratungssituation können diese Monitoringprozesse angesprochen und der Blick in die Zukunft gelenkt werden. Diese können helfen, die eigene Schreibkompetenz zu verbessern und sich selbst als Schreiber\_in besser kennenlernt. Dazu kann beispielsweise auch das Selbstgespräch helfen. Dabei können beim *Selbstmonitoring* eigene Emotionen und körperliche Zustände überprüft werden. Liegen diese nicht im Erwartungsrahmen, können sie den Anforderungen angepasst werden (vgl. Fiehler, 1994, S. 183).

Hier wurde nur ein sehr kleiner Teil von bestehenden Schreibprozessmodellen bzw. deren Ergänzungen vorgestellt; Schreibentwicklungs- oder Schreibkompetenzmodelle werden nicht berücksichtigt. Zur weiteren Lektüre eignet sich u. a. Girgensohn und Sennewald (2012). Diese Informationen aus dem theoretischen Bereich dienen als Grundlage für die nachfolgend vorgestellte und durchgeführte Untersuchung.

### 3 Untersuchung

Hier werden die genutzten Methoden vorgestellt, die zur Auswertung des Materials verwendet wurden. Zudem wird der Forschungsgegenstand, die Teilnehmerinnen eines Abschlussarbeitenworkshops, und das Forschungsdesign vorgestellt. Dies beinhaltet u. a. die Art des Interviews und die Herleitung der gestellten Fragen.

#### 3.1 Forschungsgegenstand

Teilnehmende bei dieser Untersuchung sind drei Studentinnen der Universität Paderborn. Sie haben sich für einen zweitägigen Workshop zum Schreiben von Abschlussarbeiten am Kompetenzzentrum Schreiben angemeldet. Dies sind (Namen geändert):

- Katharina, Zwei-Fach-B. A. Musikwissenschaft sowie Kunst und Kunstvermittlung im 8. Semester
- Maike, Staatsexamen für Haupt-, Real- und Gesamtschule im 11. Semester
- Tanja, B. Sc. International Business Studies (IBS) im 6. Semester

An dem Workshop und so auch am Interview nahmen keine Studenten teil, weshalb ich im Folgenden nur die feminine Form nutzen werde. Die Teilnehmerinnen

werden in den Transkripten mit den ersten Buchstaben ihres Namens abgekürzt (Kat, Mai und Tan).

Während des Workshops sind verschiedene Gruppenphasen zum Austausch über die erledigten Aufgaben vorgesehen.<sup>6</sup> Gegen Ende des ersten Tages findet eine letzte Gruppenarbeit zur Fragestellung der Abschlussprojekte und die dazugehörigen Gedanken statt. Im ersten Schritt füllt jede Teilnehmerin einen Bogen zur Erarbeitung einer Forschungsfrage in Stillarbeit aus, worauf ein Austausch erfolgt. Die Zuhörerinnen lassen die Sprecherinnen ausreden und können im Anschluss Fragen stellen; das alles findet in einem wertungsfreien Rahmen statt. Ziel ist ein fruchtbarer Austausch und die Festigung einer Fragestellung. Die drei Teilnehmerinnen führten diesen Austausch in einer gemeinsamen Gruppe durch, der akustisch aufgezeichnet wurde.

Das im Anschluss einzeln mit den Teilnehmerinnen geführte fokussierte Interview ist, neben der Theorie, die zweite Grundlage für die Untersuchung. Diese Interviews wurden ebenfalls akustisch aufgezeichnet und im Anschluss nach den *GAT 2*<sup>7</sup>-Regeln als Minimaltranskript verschriftlicht (siehe Anhang) (vgl. Selting et al., 2009, S. 359–369). Die dafür genutzte Software ist die Demoversion des Transkriptionsprogramms *f4*<sup>8</sup>. Der Raum für den Austausch und die einzeln durchgeführten Interviews war ein Büro des Kompetenzzentrums Schreiben.

### 3.2 Forschungsdesign

Für meine Fragen standen verschiedene Überlegungen und Beiträge im Vordergrund. Beruhend auf Flick (2011) werden hier ausformulierte Fragen mit einer festen Abfolge gestellt. Dies soll auch dazu dienen, das Material zu begrenzen und so bearbeitbar zu halten. Weiterhin sind es fokussierte Fragen, da die zuvor durchgeführte Methode bzw. die Erfahrung des lauten Teilens im Fokus steht. Trotzdem soll es eine leichte narrative Färbung haben, da die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen, Gefühle und Eindrücke schildern (vgl. S. 194-202).

Hier ist die Arbeit von Merton und Kendall relevant, die in den 1940er-Jahren die Methode des fokussierten Interviews entwickelten. Hopf (2013) beschreibt die von den beiden Autoren entwickelte Interviewform folgendermaßen: „Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gegenstand

---

<sup>6</sup> Unter anderem gehören ein Cluster und eine Mind Map zur Themeneingrenzung dazu.

<sup>7</sup> Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem.

<sup>8</sup> Verfügbar unter der Onlineadresse <https://www.audiotranskription.de/f4.htm> [Letzte Einsicht am 12.07.2015 um 16:55 Uhr].

[...] und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben“ (S. 353). In dieser Untersuchung ist es der Austausch in der Gruppe über die Forschungsfrage der Abschlussarbeit.

Ihr ursprüngliches Anwendungsgebiet ist das Gruppeninterview, welches für diese Arbeit jedoch nicht umgesetzt, sondern auf Einzelinterviews mit Bezug zur Gruppensituation durchgeführt wird. Hopf titulierte sie auch als „Spezialform teilstandardisierter Interviews [...]“. Denn das Ziel fokussierter Interviews ist es ja gerade, die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen“ (Hopf, 2013, S. 353–354). Flick (2011) ordnet diese Interviewmethode im Forschungsprozess als einen Untersuchungsweg ein, dessen „Fragestellungen sich auf die Wirkung konkreter Vorgänge oder die subjektive Verarbeitung von Bedingungen des eigenen Handelns [richten]“ (S. 201). Und Prior (2004) nennt die *semi-structured interviews* als eine mögliche Methode in der Schreibforschung, die zum Teil vorab vorbereitet werden und doch genügend Spielraum bieten, spontan auf den Interviewverlauf zu reagieren (vgl. S. 187).

Berücksichtigt werden auch die vier Qualitätskriterien, die Merton und Kendall (1993) aufstellen:

1. *Nicht-Beeinflussung*: Das Gespräch sollte möglichst frei verlaufen, ohne große Einflussnahme des oder der Durchführenden.
2. *Spezifität*: Die Teilnehmenden sollen sich zu konkreten Momenten oder Aspekten der Stimulussituation vollständig äußern.
3. *Erfassung eines breiten Spektrums*: Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand sollen alle Reaktionen des oder der Befragten hervorgebracht werden.
4. *Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen*: Der Gehalt der Aussagen soll über ein oberflächliches Maß hinaus untersucht werden, um persönliche Anschauungen und Einschätzungen sichtbar zu machen (vgl. S. 178).

Frage eins des Interviews ist eine unstrukturierte Frage, da sie weder einen direkten Stimulus noch eine Reaktion vorgibt (vgl. Merton & Kendall, 1993, S. 180). Die Fragen zwei bis vier beziehen sich konkret auf die Gruppenarbeit und geben somit den Stimulus vor, lassen jedoch die Reaktion offen. Es handelt sich um halbstrukturierte Fragen (vgl. ebd., S. 181). Die letzten beiden Fragen nehmen ein wenig Abstand zum Stimulus und erfragen Tätigkeiten in der Zukunft bzw. bauen

neue Situationen auf. Somit sind auch sie den halbstrukturierten Fragen zuzuordnen, da die Teilnehmerinnen auf eine neue Situation ihre Reaktionen beschreiben sollen.

Die erste Frage zielt auf Vorerfahrungen ab und ist recht allgemein gehalten (vgl. Prior, 2004, S. 188). Da die Untersuchung mit Studentinnen am Ende ihrer universitären Ausbildung stattfindet, liegen schon akademische Schreiberfahrungen vor. *Welche Erfahrungen hast du schon gemacht, über deine Schreibprojekte zu sprechen?* Es wurde hier bewusst darauf verzichtet, einen Personenkreis zu nennen oder überhaupt auf Situationen oder die Anwesenheit anderer anzuspielden. Zudem können hier auch Unterschiede zwischen den Studiengängen an der Universität Paderborn abgefragt werden, da die schriftlichen Aufgaben variieren. In der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät werden beispielsweise mehr Klausuren als schriftliche Abgaben zur Leistungsüberprüfung verlangt (vgl. Tan 6). Dagegen sehen die meisten Prüfungsordnungen in den Kulturwissenschaften, zu denen Katharina und Maike zählen, mindestens eine umfangreichere Hausarbeit vor.<sup>9</sup>

Frage zwei bezieht den Rahmen der gemachten Erfahrungen mit ein und ruft die Workshopsituation in Erinnerung (Stimulus). *Wie war es, in der Gruppe über deine Abschlussarbeit zu sprechen?* Der Austausch fand in einer Gruppe statt, die alle Teilnehmerinnen in derselben Situation erlebten. Nicht immer waren die Personen bekannt. Vielleicht lag eine Beeinflussung durch Sympathien oder Antipathien vor, die die Vorstellung des eigenen Projektes bzw. der Fragestellungen verändert haben.

Im Anschluss gehe ich näher auf diese Gruppendynamik ein und auch auf die Atmosphäre: *Welche Rolle spielte die Atmosphäre in der Gruppe oder als wie produktiv hast du diese empfunden?* Die Reaktionen der anderen führen wiederum bei der vorstellenden Person zu einem eventuellen Umdenken oder einer Reflektion über das Gesagte. In einer Runde mit einem offenen und ehrlichen, aber respektvollen Umgang mag dies leichter fallen.

Frage vier geht weiter in die Richtung meines Untersuchungsgegenstandes: *Wie war es, etwas vorab leise Gedachtes und Geschriebenes laut auszusprechen, zu*

---

<sup>9</sup> Einsicht in die Prüfungsordnungen des „alten“ Lehramts unter <http://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/lehramtsstudium-und-pruefungen/studium-nach-lpo-2003/studienordnungen-und-zwischenpruefungsordnungen/> [Letzte Einsicht 04.07.2015 um 14:07 Uhr].

Die Prüfungsordnung des Studiengangs IBS steht unter [https://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Studium/Formelles/Pruefungsordnungen/BA\\_PO\\_2012-09-27.pdf](https://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Studium/Formelles/Pruefungsordnungen/BA_PO_2012-09-27.pdf) zur Verfügung [Letzte Einsicht 04.07.2015 um 14:10 Uhr].

*hören?* Die Gedanken mussten verbalisiert werden, die Prozesse dahinter erstmal weniger. Die Fragestellungen wurden vorgestellt und durch die Fragen der anderen musste gesagt werden, welche Gedanken dazugehören. Es kann ungewohnt sein und vielleicht, wie schon oben geschrieben, Mut erfordern, aber auch sehr anregend sein und einen weiteren Ideenfindungsprozess in Gang setzen.

Die fünfte Frage zielt weiter auf meinen Untersuchungsgegenstand. Nachdem ich erwähnte, dass das Projekt inhaltlich<sup>10</sup> vorgestellt wurde, gehe ich weiter mit der Frage: *Kannst du dir vorstellen, diese Vorstellung auch in Zukunft zu machen und wie müsste die Situation sein, dass du es machen würdest?* Denn das trifft meine Annahme, dass auch im Selbstgespräch oder mit einer vorgestellten Person kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden oder hierdurch bereits merkt, ob die bisherige Arbeit gut oder eben nicht so gut war.

Als letzte Frage werde ich genau das thematisieren: *Wie wäre das laute Sprechen über dein Projekt, wenn nur du dir zuhörst; du alleine bist?* Denn vielleicht kann man die Studierenden damit auf ein wirksames und schnelles Mittel hinweisen, wenn der Schreibfluss stockt oder ein Weiterkommen gerade unmöglich erscheint. Diese Frage ist nicht mehr direkt auf den Stimulus bezogen, sondern zielt auf eine mögliche Situation in der Zukunft.

### 3.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Angestrebt wird eine „systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“, welches aufgezeichnet wurde. Dabei geht es nicht nur um den direkten Inhalt, sondern auch um „latente Sinngehalte“ (vgl. Mayring, 2013, S. 468–469). Es gibt verschiedene Vorgehensweisen, um das Material auszuwerten. Für diese Arbeit wird die *Strukturierung/deduktive Kategorienanwendung* gewählt: Ziel ist die Herausarbeitung einer Struktur aus dem zu untersuchenden Material, welches in einem Kategoriensystem festgehalten wird. Im Anschluss werden die passenden Textstellen in die Kategorien einsortiert. Dies geschieht in mehreren Schritten, wobei die gebildeten Kategorien immer wieder überprüft werden (vgl. ebd., S. 97–99). Diese Kategorien werden deduktiv bestimmt: „Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das

---

<sup>10</sup> Die inhaltliche Komponente ist deshalb in der Frage enthalten, da sich Studierende durchaus über ihre Schreibprojekte unterhalten, was auch auf eigener Erfahrung beruht. Dies aber beschränkt sich meist auf ein Monieren über das Thema, die Literatur, den Aufwand usw. Selten geht es dabei um inhaltliche Diskussionen, besonders nicht mit fachfremden Personen.

Material hin entwickelt“ (Mayring, 2015, S. 85). Am Ende dieses Prozesses steht eine *inhaltliche Strukturierung*. Dabei werden „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material [herausgearbeitet und zusammengefasst]“ (Mayring, 2015, S. 103).

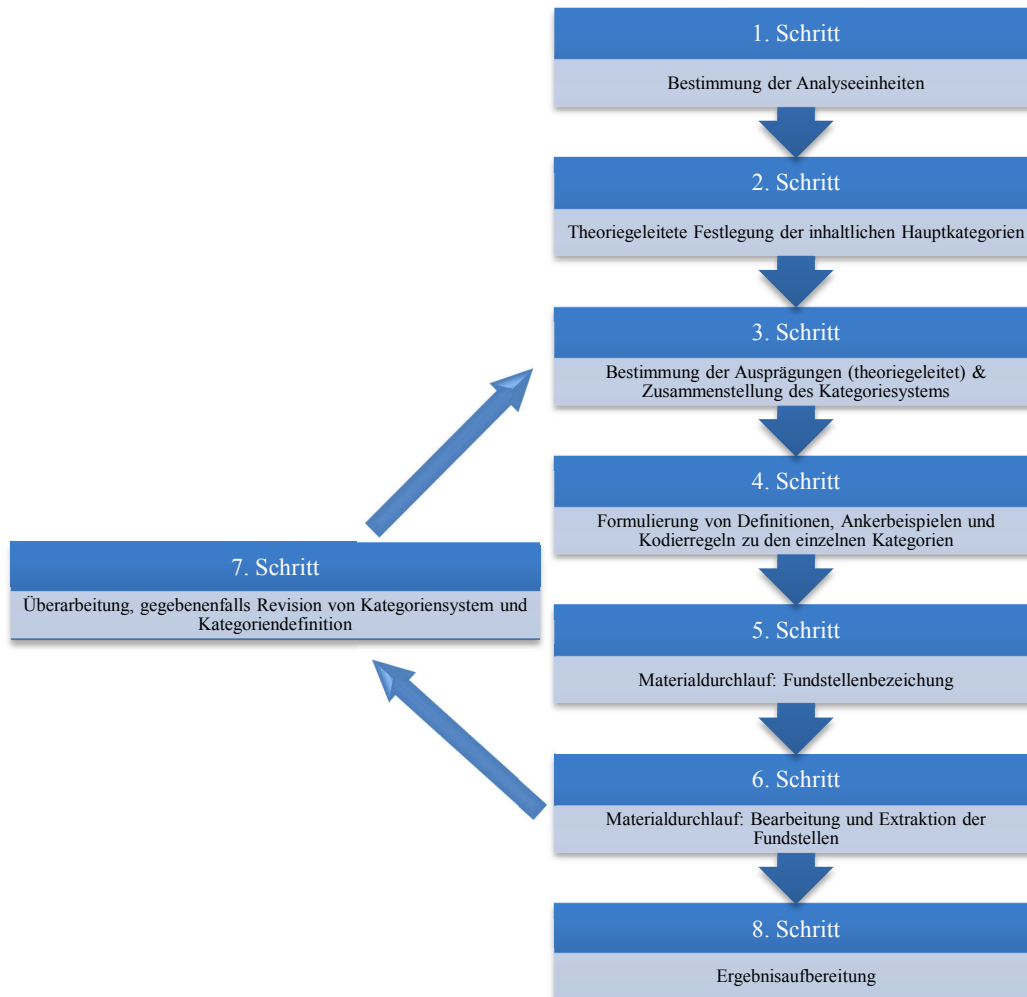


Abbildung 4: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 98 und 104)

## 4 Analyse

Zunächst werden die der Untersuchung zugrunde liegenden Kategorien nach dem Mayringschen Verfahren erstellt; mit Nennung der Überlegungen und Gründe der Auswahl (Schritte 1 bis 4). Danach folgt die Untersuchung der Interviews auf Grundlage des bisher Erarbeiteten.

### 4.1 Herleitung der Kategorien

Die Theorie im zweiten Kapitel bildet die Grundlage für die Herleitung der Kategorien der Untersuchung. Darin sind verschiedene Kombinationen und Wechsel-

beziehungen von Sprechen, Denken und Problemlösen kurz dargestellt sowie drei Beispiele für Schreibprozessmodelle aufgezeigt. Alleine aus dieser Zusammenstellung lassen sich nicht sofort mögliche Kategorien ableiten, jedoch können relevante Fragestellungen für die Untersuchung abgelesen werden. Dabei geht es um die Funktionen von Sprache, den Einsatz in den einzelnen Phasen der Schreibprozessmodelle und die Empfindungen der Teilnehmerinnen. An die Fragestellungen angeschlossen ist auch die Bestimmung der Analyseeinheiten<sup>11</sup>.

Fragestellung 1: *Welche Funktionen von Sprache stehen im Vordergrund?* Dies sind Kodierungs- und Steuerungsfunktion. Als Auswertungseinheit gilt alles, was zur Problembeschreibung oder zur gedanklichen Inhaltsklärung genannt wird.

Fragestellung 2: *In welcher Phase des Schreibprozesses ist das Sprechen über das Schreiben bisher praktiziert worden?* Einteilung mit Berücksichtigung auf vorgestellte Modelle in drei daraus abzuleitende, gemeinsame Phasen als Auswertungseinheiten: Planen/Strukturieren, Schreiben, Überarbeiten.

Fragestellung 3: *Wie wurde das Sprechen über das Schreiben bisher empfunden und was sind eventuelle Folgen?* Untersuchung, ob es positiv bewertet wird oder ob es auch hemmend wirken kann. Dabei geht es um die Vorerfahrungen und die in dieser Situation neu dazugewonnenen Erkenntnisse. Als Auswertungseinheiten werden emotionale Aussagen gewählt.

Die *Kontexteinheit* umfasst für alle Interviews das transkribierte Material. Den *Kodiereinheiten* werden vollständige Propositionen und auch Teilsätze als Quelle zugrunde gelegt.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Analyseeinheiten und ihre Ausprägung bzw. genauere Benennung:

**Tabelle 1: Deduktiv hergeleitete Kategorien mit ihren Ausprägungen**

<b>Funktion</b>	<b>Phase</b>	<b>Empfinden</b>
K1: Kodierfunktion	K3: Planen/Strukturieren	K6: Positiv
K2: Steuerungsfunktion	K4: Schreiben	K7: Negativ
	K5: Überarbeiten	K8: Neutral

<sup>11</sup> Die Analyseeinheiten in Schritt eins umfassen die *Kodiereinheit*, die *Kontexteinheit* und die *Auswertungseinheit* (vgl. Mayring, 2015, S.61).

Als letzter Schritt in diesem Kapitel werden die Definitionen (Textbestandteile gültig für eine Kategorie), Ankerbeispiele (Auswahl konkreter Textstellen als Beispiele) und Kodierregeln (Formulierung von Regeln zur eindeutigen Kategoriezugehörigkeit) für die Kategorien (K) aufgestellt (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Dies geschieht der Übersichtlichkeit halber erneut in einer Tabelle, die sich am Beispiel Mayrings (2015) orientiert (vgl. S. 111–112).

**Tabelle 2: Kodierleitfaden**

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<b>K1: Kodierfunktion</b>	Darstellung des aktuellen Schreibprojekts in einfachen Worten fördert Erkenntnisse.	[...] mit den (--) beispielen hab ich äh irgendwie noch garnich so auf dem schirm gehabt (Kat 34).	Durch Erläuterung werden Schwachstellen oder gute Inhalte deutlich, die vorher unbekannt waren.
<b>K2: Steuerungsfunktion</b>	Das laute Aussprechen zeigt weitere, mögliche Schritte auf.	weil (-) ähm ich dann auch noch so punkte sehe ok da muss ich vielleicht nochma recherchieren oder °h (Kat 30).	Es muss deutlich werden, welche Aufgaben noch zu erledigen sind.
<b>K3: Planen/ Strukturieren</b>	Lautes Sprechen findet während der Themenklärung, Fragestellungsentwicklung oder Strukturierung statt.	vor allem weil ich im bezug auf die fragestellung heute relativ unsicher war (Mai 21).	Dient zur Findung erster Erkenntnisse, zum Aufbau der Arbeit oder zum Inhalt.
<b>K4: Schreiben</b>	Das laute Sprechen findet während der Schreibphase statt (Rohtexte).	also wenn man vielleicht schon ähm ein bisschen fortgeschritten ist in der arbeit (Mai 95).	Probleme werden entdeckt und die Schreibmotivation gefördert.
<b>K5: Überarbeiten</b>	Das laute Sprechen findet während der Phase des Überarbeitens und Korrigierens statt.	ja bei übera(.) textüberarbeitung mache ich das schon das ich das auch mal laut lese und (---) gerade dann <<leicht stockend> irgendwie fallen einem nochma sachen auf> die sich doch nich so gut (-) anhören (Mai 141-142).	Das laute Sprechen dient zum Verbessern der Arbeit (sprachlich und inhaltlich).



<b>K6: Positiv</b>	Das laute Sprechen führte zu einer als positiv empfundenen Motivation.	also mir hilft das auch immer wenn ich darüber spreche (Kat 29).	Nach der Verbalisierungen hat sich der Schreibprozess nach entwickelt.
<b>K7: Negativ</b>	Das laute Sprechen hemmt den Schreibprozess.	jetzt am anfang wenn man noch nicht so richtig angefangen hat dann prasselt so viel auf einen (--). ein (Mai 99).	Nach der Verbalisierung haben sich für den Schreibprozess eher weitere Unklarheiten aufgetan.
<b>K8: Neutral</b>	Das laute Sprechen bringt den Schreibprozess nicht weiter, hemmt ihn jedoch nicht.	weshalb ich selbst nicht weiß wie ich die frage formulieren <<ansteigend> soll> (.) wenn das thema noch nicht so ganz abgesteckt is (Mai 43).	Das Sprechen führte weder zu neuen Erkenntnissen, wird aber nicht als negative Aktion wahrgenommen.

Diese Aufstellung beruht auf mehreren Materialdurchläufen, die allerdings nur von mir durchgeführt wurden. Eine Anwendung der bekannten Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität für Untersuchungen wird bei qualitativen Forschungen kritisch gesehen. Deshalb sind eigene Gütekriterien in der Diskussion. Diese umfassen die semantische Gültigkeit und Stichprobengültigkeit (materialorientiert), die korrelative und Vorhersagegültigkeit (ergebnisorientiert), die Konstruktgültigkeit (prozessorientiert) sowie die Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit (Reliabilität) (vgl. Mayring, 2015, S. 125–126).

## 4.2 Anwendung auf die Interviews

Nach der Erstellung der Kategorien und ihrer genauen Definition geht es nun darum, das Material nach Fundstellen zu untersuchen und diese einzuordnen. Dies wird chronologisch entlang den oben angeführten Kategorien geschehen.

### **K1: Kodierfunktion**

Das Sprechen über das Schreiben kann zeigen, ob ein Denkansatz ausbaufähig ist oder ob er in eine Sackgasse führt. Das Problem wird verdeutlicht und kann helfen, Lösungen zu finden.

#### Transkript 1

34 Kat: ähm wie jetzt auch bei dem ähm (.) bei der übung weil ich äh dieses so mit den (--). beispiele hab ich äh irgendwie noch garnicht so auf dem schirm gehabt

- 35            ähm (--) hatte ich zwar schonma inna anderen hausarbeit  
              aber äh
- 36            dass ichs hier auch nochma anwenden muss war mir noch  
              nich so bewusst

### Transkript 2

- 77    Kat:    ähm fühlt sichs für mich vielleicht schon konkret an
- 78            aber dann merke ich wenn ichs äähhh ausspreche dass es  
              doch nich so is

Diese beiden Beispiele von Katharina zeigen deutlich, dass Dinge, die eigentlich schon feststanden, plötzlich wieder umgedacht werden müssen. Oder dass bereits bekannte Lösungsstrategien auch auf die aktuelle Situation angewendet werden können. Ähnliche Erfahrungen hat auch Tanja gemacht, wenn sie ihr Thema erklären will. Dies erfordert eine einfache Wortwahl, um nicht mit Fachvokabular mehr Unklarheiten als Erkenntnisse zu produzieren.

### Transkript 3

- 30    Tan:    kann ich das so erklären dass fachfremde leute es  
              verstehen

So kann sie selber erkennen, wo sie noch Wissenslücken hat. Doch sie hat bereits die Erfahrung gemacht, dass auch viel vorhandenes Wissen in die falsche Richtung führen kann. Gleichzeitig kann sie diese durch das Kodieren in einfachen Worten eine Lösung oder Alternative finden.

### Transkript 4

- 98    Tan:    wenn ich drüber rede oder irgendwas ausspreche dann  
              merke ich das es eigentlich totaler blödsinn is  
              ((Auslassung 22 Sekunden))
- 109    Tan:    aber ähm dann isses halt tatsächlich manchma so dass  
              ich mir dann denke
- 110            ja warum machst du das jetzt eigentlich warum machstes  
              nich andersrum

### Transkript 5

- 128    Tan:    dann (--) ganz lange weitererzähle und °h son bisschen  
              ähm wie das clustern heute morgen
- 129            son bisschen einfach sinnlos vor mich hin erzähle und  
              dann irgendwann merke (---) vielleicht (-) ist das  
              brauchbar

Diese Ausschnitte zeigen auch, dass der umgekehrte Weg möglich ist. Tanja nennt ihr Problem nicht nur in den bekannten Themengrenzen, sondern blickt durch das Clustern darüber hinaus. Der Austausch über freie Gedanken fördert das Vorankommen. Diese Erfahrung konnte Maike noch nicht machen:

#### Transkript 6

136 Mai: aba (---) <<langsam sprechend mit ansteigender stimme>  
ich glaube>(-)also so ähm äh inhaltlich irgendwas zu  
verstehen oder so  
137 <<zweifelnd, erinnernd> sprech ich mir das nich> (---)  
vor

Sie sagt dies als Antwort auf die Selbstgesprächsfrage. Doch zeigt sie nicht, ob sie eine positive Erfahrung mit dem Sprechen über das Schreiben zu inhaltlichen Themen in einer anderen Weise gemacht hat. Dabei können Selbstgespräche im Zusammenhang mit aktuellen mentalen Prozessen zur Planung und Erarbeitung vorkommen. Besonders bei herausfordernden Problemen kommt das Selbstgespräch vor (vgl. Fiehler, 1994, S. 184).

So wird als kurze Ergebnissicherung bis hier festgehalten, dass Sprechen über das Schreibprojekt Erkenntnisse fördern kann. Das Kodieren des Problems in einfachen Wörtern erleichtert tatsächlich die Weiterarbeit.

### **K2: Steuerungsfunktion**

Die kommenden Schritte und Aufgaben werden hier bei der Aussprache deutlich. Das kann auch zeigen, dass noch die Festlegung fehlt; etwas ist noch zu ungenau formuliert und bekommt durch das Aussprechen nicht die richtige Verbindlichkeit. Wie in einem Beispiel von Katharina, welches sich auf die vorher erlebte Gesprächssituation stützt:

#### Transkript 7

73 Kat: °h ja also mir tut das auch immer gut wenn ich die  
sachen auch nochma ausspreche weil ähm (1.6)  
74 auch mein thema mal richtig zu formulieren und das dann  
ähm auszusprechen oder vorzulesen das tut mir immer  
ganz gut  
75 weil (--) ich dann weiß wie konkret das schon is oder  
eben sich noch nich so konkret anhört

Dies ist jedoch nicht der einzige Vorteil, den sie in der Verbalisierung sieht, verdeutlicht durch den folgenden Ausschnitt.

#### Transkript 8

- 133 Kat: weil mir hilft das ungemein ähm damit ich einfach  
selber auch nochma struktur in das ganze bekomme
- 134 Yvo: ja
- 135 Kat: und °h ähm auch selber äh ne linie finde

In diesem wird klar, dass sie so die Gedanken in ihrem Kopf sortiert und weiß, was als nächstes kommen kann. Dabei kann es sich nicht nur um die Struktur handeln, sondern auch an sich helfen, eine Eingrenzung des Themas vorzunehmen.

#### Transkript 9

- 143 Kat: und ähm (-) krieg es nich so schnell hin das zu  
fokussieren

Bei Tanja findet sich zudem eine weitere Möglichkeit, die nicht den Fokus festlegt, sondern ihn vielleicht noch verändert. Durch das Verbalisieren wird der Blick erweitert und kann neue Perspektiven eröffnen:

#### Transkript 10

- 78 Tan: weil ich einfach wichtig finde ähm auch vielleicht  
nochmal nen andern blickwinkel ähm auf das thema zu  
bekommen

Da kann auch der Austausch wichtig sein, wenn das Gespräch unterschiedliche Sichtweisen einbringt, bedingt durch Erfahrungen und Wissen anderer.

#### Transkript 11

- 57 Tan: ich hab mich natürlich mit °h freundinnen oder mit  
kommilitoninnen schon ausgetauscht darüber wie man was  
machen kann (-)

Somit lässt sich für diesen Teil der Untersuchung sagen, dass das Sprechen helfen kann, nicht nur das Schreibprojekt zu strukturieren und fokussieren. Es kann auch das Arbeiten daran erleichtern, indem weitere Aufgaben sichtbar gemacht werden.

### **K3: Planen/Strukturieren**

Die erste Phase des Schreibprozesses, in welcher auch die Entwicklung der Forschungsfrage und eine erste Strukturierung verortet werden. Eine Aussage von Katharina lässt sich nicht direkt zuordnen, da sie sehr allgemein gehalten ist.

**Transkript 12**

97 Kat: immer sone phase äh wo ich mit <<betont> irgendwem>  
darüber rede

Sie legt sich nicht fest, sondern handelt nach ihrem Bedürfnis, sich auszutauschen und sich zu dem Zeitpunkt den Input zu holen, den sie benötigt. So kann dieser Auszug auch in allen anderen Phasen verortet werden. Die Einordnung in dieser Kategorie erfolgte deshalb, da sie während des Austausches von den Aussagen der anderen beiden profitiert und selbst eine Eingrenzung ihres Themas vorgenommen hat.

Weiter findet sich in den Interviews kein Hinweis darauf, dass in dieser Phase ein Austausch stattfindet. Nur Maike tätigt eine Aussage, die als Ankerbeispiel dient. Auch auf die Situation der Gruppenarbeit vorab wird nicht weiter eingegangen. So scheint es nicht sehr verbreitet zu sein, bereits in dieser Phase ein Gespräch zu suchen.

**K4: Schreiben**

Im Bereich der vierten Kategorie ließ sich ebenfalls kaum mehr aus dem Material entnehmen als das Ankerbeispiel. Ein Hinweis, dass diese Phase des Schreibens mit den eigenen Gedanken bestritten wird bzw. ein Rückzug an den eigenen Arbeitsplatz vorherrscht. Dabei kann mit der Methode des kollaborativen Schreibens der Prozess der Rohtextformulierung unterstützt werden. In dieser Phase besonders durch Unterstützung bei Ausdrucksschwierigkeiten oder als Antreiber bei Schreibblockaden (vgl. Brauckhoff, Wahl, Woitkowski & Wolter, 2011, S. 222).

**K5: Überarbeiten**

Diese Phase ist für das Sprechen wieder interessanter, da sich in allen Interviews ein Hinweis auf das laute Sprechen findet. Allerdings wird deutlich, dass es dabei nicht um das inhaltliche Sprechen geht, sondern um das Überprüfen der Lesefreundlichkeit bzw. sprachlichen Verständlichkeit. Durch das laute Lesen des Textes wird der sprachliche Ausdruck kontrolliert.

**Transkript 13**

170 Kat: mh aber manchma ich meine ich les ja auch teilweise  
sachen dann oder formulierungen extra auch nochma laut  
(--)  
171 falls ich merke ok da stimmt irgendwas nich oder so

172 dann dann mach ich das um nochma zu hören ok wie klingt  
das

Dies wird besonders bei Maike deutlich, die immer wieder betont, dass sie dies in dieser Phase anwendet. Sie gibt auch den Hinweis darauf, dass sie das auch macht, wenn sie niemanden als Konversationspartner\_in hat.

#### Transkript 14

132 Mai: äh wenn dann les ich laut textstellen (--)  
133 und äh gucke wie sich das anhört (.) ob ich da an der  
<<betont> formulierung> noch was ändern würde  
134 also bei der textüber[arbeitung] dann speziell

Und sie gibt zudem auch gleich eine Begründung, warum sie es laut vorliest.

#### Transkript 15

143 Mai: weil man wenn man das dann sprechen will  
144 dann (-) hakt das irgendwie doch an manchen stellen und  
hört sich also  
145 (-) nich so an als würde man das einfach im stillen für  
sich  
(...)  
147 Mai: leise (.) liest

Allein Katharina nutzt diese Phase ebenfalls zum inhaltlichen Austausch, bzw. um sich selbst nochmal von einem gefühlten Druck zu befreien.

#### Transkript 16

107 Kat: da hatte ich nochma gegen <<betont> ende> auch nochma  
das bedürfnis eigentlich <<hektisch betont> °h alles  
nochma  
runterzurattern> °h

Somit wird deutlich, dass in dieser letzten Phase des Überarbeitens besonders der sprachliche Teil mithilfe des lauten Sprechens bearbeitet wird. Wobei es hier auf lautes Vorlesen beschränkt werden muss.

### **K6: Positiv**

Der überwiegende Teil der Aussagen in den Interviews ist positiv. Alle sehen das Sprechen über das Schreibprojekt als hilfreich an. Für eine bessere Übersicht sind die Aussagen in Themen gebündelt.

Zunächst sprechen die drei Teilnehmerinnen davon, dass es hilfreich ist, sich über das Schreiben auszutauschen.

#### Transkript 17

- 17 Kat: was auch immer hilfreich war deswegen komme ich auch  
[immer wieder] also
- 18 Yvo: [hm=hm ]
- 19 schön
- 20 ((auflachen))
- 21 Kat: es bringt mich <<betont> voran> irgendwie  
( (Auslassung 16 Sekunden) )
- 29 also mir hilft das auch immer wenn ich darüber spreche

Bei Maïke entstanden in der Gruppenrunde ähnliche Erfahrungen. Und Tanja verdeutlicht besonders beide Situationen, der Austausch mit anderen und das Selbstgespräch, obwohl sie letzteres für sich eher ablehnt.

#### Transkript 18

- 37 Mai: <<langsam, leicht zögernd> das war ganz> äh  
aufschlussreich also und hilfreich auch

#### Transkript 19

- 112 Tan: also es bringt mir auf jeden fall schon was
- 113 Yvo: [schön]
- 114 Tan: [egal ] ob mit andern oder <<eher stockend> alleine  
drüber zu> reden
- 115 das ist auf jeden fall effektiv

Weiterhin wird es von allen als produktiv angesehen. Dabei geht es aber besonders um den Austausch in der Gruppe.

#### Transkript 20

- 32 Kat: komm dann auf <<betont> eigene> ideen währenddessen ich  
dann mit (-) denen rede

#### Transkript 21

- 101 Mai: aber ich glaube wenn man dann <<auf und ab der stimme  
je  
aspekt> einmal im thema drin ist und was geschrieben  
hat und man bekommt dann noch ein bisschen  
unterstützung und hilfe und kann sich [austauschen]>
- 102 Yvo: [hm=hm ]
- 103 Mai: (.) das das nochn bisschen fruchtbarer einfach [is]

## Transkript 22

30 Tan: kann ich das so erklären dass fachfremde leute es  
verstehen  
31 und das fand ich sehr produktiv

Neben der Produktivität äußern besonders Maike und Tanja, dass sie das laute Sprechen als sinnvoll betrachten. Bei Tanja übernimmt es die Funktion, etwas als „totale[n] Blödsinn“ erkennen zu können.

## Transkript 23

95 Tan: ähm (--) also ich glaube ich würd mir nen bisschen ähm  
komisch vorkommen (-)  
96 aber anders rum geht es mir auch so wenn ich ähm (---)  
97 manchmal ist es halt auch auf der arbeit zum beispiel  
so  
98 wenn ich drüber rede oder irgendwas ausspreche dann  
merke ich das es eigentlich totaler blödsinn is  
99 Yvo: hm=hm  
100 (1.2)  
101 Tan: und (.) schon allein deswegen macht es an manchen  
stellen <<ansteigend> sinn>  
102 aber trotzdem würde ich mir einfach blöd dabei  
vorkommen

## Transkript 24

92 Mai: doch auf jeden fall  
93 also ich find es glaub ich auch sinnvoll ähm (1.3)  
<<höher werdende stimme> zwischendurch> [(.) ]

Maike sieht die Vorteile im Verlauf des Schreibprozesses, nicht direkt zu Beginn. Eine Einarbeitung in das Thema muss bereits vorhanden sein, da es für sie sonst eher hemmend wirken kann (vgl. S 34 dieser Arbeit).

Weiterhin tut es Katharina und Maike gut, sich auszutauschen bzw. die Gedanken zu verbalisieren. Es bedeutet für sie eine kognitive Entlastung und die Möglichkeit, andere, auch fachfremde Meinungen zu hören.

## Transkript 25

73 Kat: °h ja also mir tut das auch immer gut wenn ich die sachen  
auch nochma ausspreche weil ähm (1.6)

## Transkript 26

119 Kat: aber ähm (---) ich konnte dann glaub ich nochma kurz  
mit mama reden das hat mir auch nochma gut getan

## Transkript 27

20 Mai: also es war <<ansteigend> gut> (.)  
21 vor allem äh weil (--) ich ja ja im bezug auf die



fragestellung heute relativ unsicher war  
 22 (-)äh (-)wars gut einfach nochn bisschen (-) input zu  
 bekommen  
 23 von den anderen und es war auch gut dass äh  
 24 es zwei [personen waren]  
 25 Yvo: [ja ]  
 26 Mai: das man verschiedene meinungen nochma gehört hat °hh

Doch es wurden auch unterschiedliche weitere Aspekte genannt, die als angenehm bzw. positiv empfunden wurden und von allgemeinen Aussagen bis zu spezifischen Angaben reichen. Diese betreffen besonders bei Tanja wieder den vorher erlebten Gruppenaustausch. Sie sieht das Gespräch mit anderen sogar als Voraussetzung für eine gute Arbeit, was die Wichtigkeit betont.

#### Transkript 28

94 Kat: also ähm (-)des is ganz (.)witzig  
 95 also ich brauch das eigentlich immer bei meinen  
 arbeiten  
 96 Yvo: hm=hm  
 97 Kat: immer sone phase äh wo ich mit <<betont> irgendwem>  
 darüber rede

#### Transkript 29

23 Tan: ähm (-) also dadurch das wir <<bedacht> jetzt ne  
 wirklich> ähm (-)  
 24 gemischte gruppe waren fand ich es eigentlich  
 interessant und spannend

#### Transkript 30

47 Tan: aber generell hab ichs als eigentlich wirklich sehr  
 (1.0) positiv und nett empfunden  
 48 und als auch wirklich <<leicht betont> ehrlich>

#### Transkript 31

77 Tan: °hh ähm also auf jeden fall  
 78 weil ich einfach wichtig finde ähm auch vielleicht  
 nochmal nen andern blickwinkel ähm auf das thema zu  
 bekommen  
 79 und °h ich bin dann auch dankbar wenn jemand sagt  
 80 ja aber guck ma kannste du nich also wenn dus jetzt nich  
 von rechts beleuchtest sondern von links wie siehst  
 denn dann aus  
 81 also das f\_finde ich ähm wichtig und auch (-- ) ja f\_für

ne gute arbeit glaub ich ähm (--) unumgänglich

In der Summe gibt es viele verschiedene Punkte, die einen förderlichen Einfluss auf das Schreiben haben. Neben der schlichten geistigen Entlastung kann es auch der eingeholte Rat sein, der die Arbeitsmotivation wiederbelebt oder das „Geplapper“, mit Bezug auf das Schreibmodell von Haas (siehe S. 13), was mögliche Inhalte aufzeigt.

### **K7: Negativ**

Das Sprechen über das Schreibprojekt wird durch die Gesprächspartner\_innen beeinflusst, wie bereits oben erwähnt. In einer als unangenehm empfundener Situation kann es den Schreibprozess eher hindern. Durch die Vorstellung, bestimmte Erwartungen seitens der Lehrperson erfüllen zu müssen, fühlt sich Katharina eher gehemmt.

#### Transkript 32

50 Kat: ähm (---) weil ich mag das immer nich wenn also ich mag  
zum beispiel auch nich in dieser (---)  
51 sprechstunde zu kommen  
52 weil es immer sone geforderte situation is

Andererseits kann bei ihr auch das Ausbleiben zu negativen Gefühlen führen. Sie hat keine Möglichkeit, ihren inneren Druck abzulassen.

#### Transkript 33

109 Kat: ((stotternd)) konnte ich dann aber leider nich erfüllen  
110 was mich innerlich dann sehr <<<stimme geht leicht  
hoch> frustriert> hat

Und auch in der falschen Phase kann es zu Problemen kommen, wie bereits bei Maïke zu sehen ist. Ohne festen Rahmen und zur falschen Zeit kann kein konstruktiver Austausch entstehen.

#### Transkript 34

83 Mai: (--) fand ich das jetzt für mich einfach schwierig  
(Ausschlussung 2 Minuten 44 Sekunden)  
106 Mai: und nich am anfang alles auf einmal und man weiß  
garnich wo einem der kopf <<anheben der stimme>  
[steht]>

Tanja antwortet sehr deutlich auf das Sprechen ohne Gegenüber. Sie räumt dem Austausch eine positive Wirkung zu, sieht aber in dem Selbstgespräch keine Hilfe.

#### Transkript 35

94 Tan: [ne sowas (brauch ich nich)] ((ebenfalls auflachend))

Somit lässt sich zusammenfassen, dass das Sprechen über das Schreiben zum falschen Zeitpunkt auch hemmend wirken kann. Ohne wirklich einen Rahmen und Gegenüber zu haben, wird es als wenig wirksam angesehen.

#### **K8: Neutral**

Es ist besonders Maike, die sich weder positiv noch negativ äußert. Sie sieht gewisse Vorzüge im Austausch bzw. der Verbalisierung ihrer Arbeit, kann sie jedoch für sich in der aktuellen Situation nicht nutzen. Deshalb ist in diesem Fall auch der folgende Auszug als neutral einzustufen.

#### Transkript 36

68 Mai: aso ich (2.0) kann jetzt nich sagen dadurch das ichs  
jetzt nochma vorgetragen hab °hhh is mir nochma was ganz  
anderes aufgefallen oder klargeworden

Sie spricht den Erfolg nicht ganz ab, da sie ihn in den nächsten Aussagen eindeutig auf die noch ausstehenden Absprachen mit ihrer Dozentin verweist, die ihr ein derzeitiges Weiterkommen erschweren. Die nächste Aussage verdeutlicht ihre Position.

#### Transkript 37

74 Mai: und (-) ich das einfach gemacht hab  
75 weils jetzt die aufgabe war aber  
76 (--)  
77 Yvo: hm=hm  
78 Mai: im prinzip war <<wird langsamer> ich äh ja> nich in der  
lage das (1.7) für mich (.) [gut]  
79 Yvo: [ja ]  
80 Mai: (-- ) zu formulieren  
81 weil das einfach heute nich möglich war unter den  
bedingungen  
82 also (-- ) in bezug auf (-) das thema (.) also der  
absprache mit meiner dozentin  
83 Yvo: hm=hm

84 Mai: (--) fand ich das jetzt für mich einfach schwierig

Es ist also wichtig, dass das Verbalisieren zur richtigen Zeit genutzt wird und auch nur in dem Bereich, der aktuell bearbeitet wird. Maikes weitere Aussagen und auch das Ankerbeispiel der siebten Kategorie bestätigen das (vgl. S. 25 und Transkript 34 auf S. 34 dieser Arbeit).

## 5 Ergebnisse und Ausblick

Sprechen über das Schreiben wird von den Schreiberinnen in den Interviews positiv gesehen. Es kann Impulse geben und den Prozess unterstützen. Allerdings muss auf die individuellen Unterschiede geachtet werden. Es gibt viele unterschiedliche Schreibtypen, denen man nicht mit einem allgemeingültigen Schreibprozessmodell gerecht wird. Wer als spontane\_r Schreiber\_in lieber eine Struktur beim Schreiben schafft, als Pläneschmieder\_in einer vorher ausgearbeiteten Struktur folgt oder vielleicht als Puzzler\_in oder Remixer\_in arbeitet: Es gibt viele Wege, an deren Ende ein fertiges Produkt steht (vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters & Zegenhagen, 2013, S. 30). Schreiben wird unterschiedlich umgesetzt und so wird auch das Sprechen im Schreibprozess anders empfunden bzw. hat einen unterschiedlichen Einfluss, was mit den Ergebnissen von Bartl und Dörner (1998) übereinstimmt. Mal ist es in jeder Phase hilfreich, mal nur in bestimmten. Doch jede\_r Schreibende sollte daran arbeiten, dass Schreiben nicht stumm bleibt. Vom Austausch kann profitiert werden, ebenso wie von der einfachen Erklärung für eine fachfremde Person. Das Sprechen kann helfen, Gedanken zu sortieren und die nächsten Aufgaben aufzuzeigen bzw. noch offene Fragen zu verdeutlichen, was in den beiden von Hussy angeführten Sprachfunktionen wiederzufinden ist.

Gerade die letzte Frage *Wie wäre das laute Sprechen über dein Projekt, wenn nur du dir zuhörst; du alleine bist?* führte bei den Teilnehmerinnen zu erstaunlichen Reaktionen. Während der Austausch in der Gruppe oder mit einer anderen Person kein Problem darzustellen scheint, wird bei einem möglichen Selbstgespräch länger überlegt. Die Vorstellung, nur mit sich selber redend in einem Raum zu sein, birgt „komische“ Gefühle (vgl. Kat 168 oder Tan 94). Hier wird deutlich, dass Selbstgespräche nicht dem sozialen Verständnis von verbaler Kommunikation entsprechen. Dazu Fiehler (1994): „Die Person auf Höhe ihrer Möglichkeiten spricht coram publico nicht mit sich selbst. Dies wird allenfalls Kindern und Alten zugestanden. Bei Erwachsenen wird es als deviant definiert („nicht richtig im

Kopf, ‚senil‘) bis hin zur Stigmatisierung als pathologisch“ (S. 189). Alle Teilnehmerinnen benennen konkrete Situationen, in denen das Sprechen ohne eine andere anwesende Person aus ihrer Sicht legitim ist: das Proben eines Vortrags vor dem Spiegel (vgl. Tan 91) und bei der sprachlichen Textüberarbeitung (vgl. Kat 170-172 und Mai 141). Oder es ist wenigstens eine Person im Raum, der etwas geschildert werden kann, auch wenn diese über keinerlei fachliches Wissen verfügt.

Doch die Wahl der Gesprächsperson erfolgt ebenfalls nicht willkürlich. Zwar nennen alle Teilnehmerinnen viele verschiedene Menschen in ihrer Umgebung (Eltern, Freund\_innen, Kommiliton\_innen usw.), jedoch ist nicht jede Person zu jedem Zeitpunkt richtig. Dabei bestimmt auch die Gesprächssituation bzw. das Hierarchiegefälle den empfundenen Erfolg. Während Gespräche mit Betreuungspersonen der Arbeit eher als Zwang und hemmend empfunden werden (vgl. Kat 50-52), sind Gespräche auf Augenhöhe produktiver (vgl. Mai 56). Der wertungsfreie Raum, der beispielsweise auch bei einer studentischen Schreibberatung offeriert wird, bietet die Möglichkeit, Feedback besser anzunehmen und zu geben (vgl. Kat 49 und Mai 58). In allen Gesprächen geht besonders um dieses Geben und Nehmen von Feedback, was in dieser Untersuchung auch der vorhergehenden Workshopsituation geschuldet sein kann. Die dort gegebenen Anweisungen zum Durchführen der Aufgaben können nicht mehr genau rekonstruiert werden. Doch auffällig ist die Nennung von allgemein gültigen Voraussetzungen für gutes Feedback (keine Wertung, offen, ehrlich usw.). Dieses unbewusste Priming sollte in nachfolgenden Untersuchungen vermieden werden.

Bei Schreibprozessmodellen ist es wichtig, zukünftig den Aspekt des lauten Sprechens mit zu berücksichtigen, wie es beispielsweise bei der Arbeit der Universität Viadrina der Fall ist. Es sollte jedoch deutlicher werden, welche Funktionen das laute Sprechen erfüllt oder welche Möglichkeiten es bietet, im Austausch und im Selbstgespräch (vgl. hierzu die von Fiehler (1994) vorgestellten Funktionen nicht-partnergerichteten Sprechens auf S. 11 dieser Arbeit). So können die Vorteile auch in der Schreibberatung hervorgehoben werden. Diese sind, zusammen mit Freund\_innen etc., im sozialen Umfeld zu suchen, welches so beispielsweise bei Hayes und Flower auch in der *Aufgabenumgebung* nicht konkret berücksichtigt wurde (vgl. S. 12 dieser Arbeit), während es in den anderen angeführten Beispielen bedacht wird.

Auf jeden Fall empfiehlt diese Bachelorarbeit die Bildung von Schreibgruppen. Sie können helfen, beim Schreiben nicht alleine zu verzweifeln und bieten, was für die meisten Studierenden wie auch für Katharina, kleine Deadlines an. So wird das Schreiben kurz vor Ende der Frist nicht zur Qual, sondern kann über einen längeren Zeitraum entspannt und effektiv geführt werden. Für die studentische Schreibberatung kann dieser Aspekt des Austauschens verstärkt beworben werden, dass ein Gespräch ein Einstieg ins Schreiben sein kann bzw. dass Schreiben eben nicht alleine erlebt werden muss. Es ist ein Raum zum Schreiben und Sprechen.

Es sollte selbstverständlich werden, sich mit anderen über die verschiedenen Hürden und Herausforderungen auszutauschen. Schreiben sollte nicht mehr als ein Akt einzigartiger Genialität angesehen werden, sondern als ein Handwerk, das erlernbar ist. Es ist ein Zeichen von Professionalität, wenn man hierzu das Gespräch sucht, sich austauscht, Rat holt oder Unterstützung sucht (Grieshammer et al., 2013, S. 275).

## 6 Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R. (2007). *Kognitive Psychologie. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Joachim Funke* (6. Aufl.). Berlin: Spektrum Akad. Verl.
- Bartl, C. & Dörner, D. (1998). Sprachlos beim Denken - zum Einfluss von Sprache auf die Problemlöse- und Gedächtnisleistung bei der Bearbeitung eines nicht-sprachlichen Problems. *Sprache & Kognition* (17), 224-238.
- Brauckhoff, I., Wahl, A., Woitkowski, F. & Wolter, K. (2011). Schreibprozesse im kollaborativen Schreiben. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (Schreiben - interdisziplinär : Studien, Bd. 6, S. 221–229). Berlin: LIT.
- Deffner, G. (1984). *Lautes Denken. Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens* (Europäische Hochschulschriften : Reihe 6, Psychologie, Bd. 125). Frankfurt am Main: Lang.
- Dörner, D. (1979). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (Kohlhammer-Standards Psychologie : Studententext : Teilgebiet Denkpsychologie, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fiehler, R. (1994). Formen des Sprechens mit sich selbst. In G. Brünner & G. Grafen (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik* (S. 179–198). Opladen: Westdt. Verl.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (rororo, 55694 : Rowohlt's Enzyklopädie, 4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen Schreiben in Studium und Beruf* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Girgensohn, K. & Peters, N. (Bräuer, G., Honegger, M., Jakobs, E. M., Kruse, O., Perrin, D., Ruhmann, G. & Schindler, K., Hrsg.). (2012). «*At University nothing speaks louder than research*». *Plädoyer für Schreibzentrumsforschung*. Zugriff am 24.06.2015. Verfügbar unter [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn\\_Schreibzentrumsforschung.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Schreibzentrumsforschung.pdf)
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, schreiben lernen. Eine Einführung* (Einführungen Germanistik). Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Guthke, J. (1986). Ein neuer Ansatz für die rehabilitationspsychologisch orientierte Psychodiagnostik - das Lerntestkonzept als eine Alternative zum herkömmlichen Intelligenztest. In K. H. Wiedl (Hrsg.), *Rehabilitationspsychologie. Grundlagen, Aufgabenfelder, Entwicklungsperspektiven* (S. 177–193). Stuttgart: Kohlhammer.

- Haas, S. (2009). WRITERS' GROUPS FOR MA ESOL STUDENTS: COLLABORATIVELY CONSTRUCTING A MODEL OF THE WRITING PROCESS. *English Language Teacher Education and Development* (Journal, 2), 23–30.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie, Orig.-Ausg., 10. Aufl, S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Hussy, W. (1986). *Denkpsychologie. Ein Lehrbuch* (Urban-Taschenbücher, Bd. 2, 2 Bände). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hussy, W. (1987). Zur Steuerfunktion der Sprache beim Problemlösen. *Sprache & Kognition* (1), 14–22.
- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive* (International cultural-historical human sciences, Bd. 49). Berlin: Lehmanns.
- Leander, K. & Prior, P. (2004). Speaking and Writing: How Talk and Text Interact in Situated Practices. In C. Bazerman & P. A. Prior (Hrsg.), *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (S. 201–237). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayring, P. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie, Orig.-Ausg., 10. Aufl, S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl, S. 171–204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10,2, S. 1005–1027). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Prior, P. (2004). Tracing Process: How Texts Come Into Being. In C. Bazerman & P. A. Prior (Hrsg.), *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (S. 167–200). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.



- Schiebener, J. & Brand, M. (2014). *Allgemeine Psychologie I* (Grundriss der Psychologie, Bd. 3, 1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), 353–402. Verfügbar unter [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Werani, A. (2011). *Inneres Sprechen. Ergebnisse einer Indiziensuche* (International cultural-historical human sciences, Bd. 38). Berlin: Lehmanns Media.
- Whorf, B. L. (2003). *Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie* (rororo, 55403 : Rowohlt's Enzyklopädie, 24. Aufl). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Wolfsberger, J. (2007). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Böhlau.

## 7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Schreibmodell nach Hayes & Flower (1980, S. 11).....	11
Abbildung 2: Schreibmodell writers-for-writers (Haas 2009, S. 28) .....	15
Abbildung 3: Der Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 102). .....	16
Abbildung 4: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 98 und 104).....	22

## 8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deduktiv hergeleitete Kategorien mit ihren Ausprägungen .....	23
Tabelle 2: Kodierleitfaden .....	24

## **Erklärung**

Ich versichere, dass ich die Bachelorarbeit im gesamten Umfang selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich gekennzeichnet.

Name, Vorname: Lohmeier, Yvonne

Matrikelnummer: 6722012

Paderborn, 3. August 2015

Ort, Datum

---

Unterschrift