

Ella Grieshammer

# Textentwürfe besprechen

Analysen aus der akademischen  
Schreibberatung

5

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft



# **Textentwürfe besprechen**

Analysen aus der akademischen Schreibberatung

Ella Grieshammer

## Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

**Dr. phil. Gerd Bräuer** hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



**Dr.in Melanie Brinkschulte** ist zurzeit wissenschaftliche Leiterin des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August-Universität Göttingen. Sie hat Sprachlehr- und -lernforschung, Germanistik und Pädagogik studiert und ein Lehramtstudium abgeschlossen.



**Dr.in Katrin Girgensohn** leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina und ist Gründerin und wiss. Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Auf das Magisterstudium in Neuerer Deutscher Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulbezogene Lehr- und Lernforschung.



**David Kreitz, M.A.**, arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.



**Prof. Dr. em. Otto Kruse** hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



**PD Dr.in Kirsten Schindler** ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst und vertritt zurzeit eine Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie hat an der Universität Bielefeld in Linguistik promoviert und die venia legendi für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.



### Herausgebende Institution

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.



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

Ella Grieshammer

# Textentwürfe besprechen

Analysen aus der akademischen  
Schreibberatung



## Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

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

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

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung  
der Geschwister Boehringher Ingelheim  
Stiftung für Geisteswissenschaften in  
Ingelheim am Rhein.

© wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:  
wbv Media, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
Noiro, depositphotos  
Foto David Kreitz: © Leibniz Universität  
Hannover, ZQS, Christian Wyrwa

Bestellnummer: 6004644  
ISBN (Print): 978-3-7639-5961-7  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5962-4

Printed in Germany

Die Dissertation trägt den Originaltitel „Sprechen über den Text: Aushandlungsprozesse beim Textfeedback in der universitären Schreibberatung“. Sie wurde an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen vorgelegt. Erstgutachterin war Prof.in Dr.in Andrea Bogner, Zweitgutachter war apl. Prof. Dr. Albert Busch, Drittgutachterin war Dr.in Katrin Girgensohn.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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

---

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

---

# Danksagung

Mein Dank gilt an erster Stelle meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Andrea Bogner. Sie hat den komplexen Prozess von den ersten Ideen bis zum Einreichen des Manuskripts stets bestärkend, motivierend und mitfühlend begleitet. Ihr kritisches, aber immer konstruktives Feedback hat stark zum Gelingen dieses Projekts beigetragen. Ich danke ihr für das Vertrauen und für die Freiheit, die sie mir gelassen hat, ohne dass ich mich allein gelassen gefühlt habe. Außerdem danke ich ihr für die Gestaltung der Doktorandinnen-Kolloquien, die diese zu einem kollegialen, konstruktiven, aber auch herzlichen und humorvollen Austausch haben werden lassen.

Ich danke außerdem Dr. Katrin Girgensohn für ihr Engagement bei der Mitbetreuung meiner Arbeit. Obwohl nicht vor Ort, war sie immer für mich ansprechbar und hat mich durch ihr Interesse an meinem Thema und ihre Unterstützung motiviert. Mein Dank gilt außerdem apl. Prof. Dr. Albert Busch für seine Bereitschaft, sich auf mein Thema einzulassen und diese Arbeit zusätzlich mitzubetreuen.

Danken möchte ich auch meinen „Doktorschwestern“ Irina Barczaitis, Yuhuan Huang und Monica Stoian für den gemeinsamen, stets kollegialen Austausch in den offiziellen und autonomen Kolloquien, für ihre Freundschaft und für die tolle gegenseitige Unterstützung in dieser Lebensphase und darüber hinaus.

Ich danke außerdem ganz herzlich den Studierenden, die sich bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen und sich in Schreibberatungen aufnehmen zu lassen. Ohne sie wäre diese Forschungsarbeit nie entstanden. Ebenso danke ich meinen (inzwischen teils ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen. Auch durch ihre Bereitschaft, selbst Teil meiner Daten zu werden, und durch ihr Interesse an meiner Arbeit sind die Studie und dieses Buch ermöglicht worden. Besonderer Dank gilt dabei Dr. Melanie Brinkschulte, die meine Arbeit von Anfang bis Ende mit stetem Interesse mitverfolgt hat.

Ganz besonders danken möchte ich an dieser Stelle David – nicht nur für das berühmte „Den-Rücken-Freihalten“, sondern auch dafür, dass er alle meine Rohfassungen gelesen und zu ihnen ein erstes Feedback gegeben hat. Sein ehrliches Interesse an meiner Arbeit, trotz darin enthaltener „Fliegenbeinzählerei“, haben maßgeblich dazu beigetragen, mich über den langen Zeitraum motiviert zu halten.

Und zuletzt danke ich Ruben, der mitten in der Promotionsphase zur Welt gekommen ist und der es mir trotzdem ermöglicht hat, diese Phase abzuschließen.



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgebenden .....	9
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Schreibberatung und Textfeedback: Grundlagen .....</b>	<b>17</b>
2.1 Entwicklung von Schreibberatung in den USA und in Deutschland .....	17
2.2 Merkmale von Schreibberatung .....	20
2.3 Textfeedback in der Schreibberatung .....	23
<b>3 Aushandlung in (Schreib-)Beratungen: Forschungsansätze und -ergebnisse .....</b>	<b>29</b>
3.1 Erkenntnisse gesprächslinguistischer Forschung zu Beratungsgesprächen .....	29
3.1.1 Typische Strukturen in Beratungsgesprächen .....	30
3.1.2 Perspektivendivergenzen und Aushandlungen in Beratungsgesprächen .....	33
3.2 Aushandlung und Rollenverhältnisse in Schreibberatungen mit Textfeedback .....	39
3.2.1 Zur Frage der (A-)Symmetrie in der Schreibberatung .....	40
3.2.2 Aushandlung in Schreibberatungen .....	45
3.2.3 Der Text als Gesprächsgegenstand .....	56
3.3 Zusammenfassung und Konkretisierung der Fragestellungen .....	65
<b>4 Methodik der Untersuchung: Überlegungen und Vorgehensweise .....</b>	<b>69</b>
4.1 Gesprächsanalyse als Methode .....	69
4.2 Datengewinnung .....	71
4.2.1 Kontextuelle Bedingungen .....	71
4.2.2 Reflexion der Rolle als Forscherin .....	73
4.2.3 Aufnahme der Gespräche .....	74
4.3 Auswahl und Aufbereitung der Daten .....	77
4.3.1 Auswahl der Gespräche .....	77
4.3.2 Aufbereitung der Gespräche und Auswahl von Gesprächsausschnitten .....	79
4.4 Gesprächsanalytische Untersuchung der Daten .....	82
<b>5 Sprechen über den Text: Ergebnisse der Gesprächsanalyse .....</b>	<b>85</b>
5.1 Rahmenstrukturen und kommunikative Aufgaben beim Sprechen über den Text .....	85
5.1.1 Rahmenstrukturen der Gesprächssituation .....	85
5.1.2 Bereiche kommunikativer Aufgaben .....	89

5.2	Umgang mit Differenzen der Perspektiven auf den Text .....	100
5.2.1	Perspektivendifferenz Leserin vs. Schreiber .....	101
5.2.2	Perspektivendifferenz „Überarbeitungshelferin“ vs. Schreiber ....	119
5.2.3	Perspektivendifferenz „Überarbeitungshelferin“ vs. Überarbeiter .	130
5.2.4	Perspektivendifferenz „Schreibexpertin“ vs. „Inhaltsexperte“ .....	146
5.3	Umgang mit Verantwortung für den Text .....	166
5.3.1	Verantwortung für das Verstehen des Textes .....	167
5.3.2	Verantwortung für die Überarbeitung des Textes .....	178
5.3.3	Verantwortung für den Text als Autorschaft .....	206
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>223</b>
6.1	Zusammenfassung: Texträume und Textbewegungen .....	223
6.2	Diskussion: Spannungsfelder und Potenziale des Sprechens über den Text .....	230
6.3	Implikationen: Das Sprechen über den Text in Schreibberatungspraxis und -ausbildung .....	236
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>241</b>
	<b>Abbildungen</b> .....	<b>249</b>
	<b>Erläuterungen zu Transkriptionsspuren und eigenen Transkriptionszeichen</b> ...	<b>253</b>
	<b>Über die Autorin</b> .....	<b>255</b>

# Vorwort der Reihenherausgebenden

Mit ihrer Dissertation „Textentwürfe besprechen: Analysen aus der akademischen Schreibberatung“ legt Ella Grieshammer einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Schreibberatern vor. Die Autorin zeigt am Beispiel von authentischen Daten aus Schreibberatungsgesprächen Aushandlungsprozesse von Ratsuchenden und Beratern. Sie eröffnet damit den Blick auf eine Praxis, die zwar schon vielfach beschrieben, aber selten mit Rückgriff auf Gesprächsdaten so präzise dokumentiert worden ist. Die Daten ermöglichen, bislang oft als Annahmen zu Beratungshandeln formulierte Vorstellungen kritisch zu hinterfragen.

Inhaltlich und methodisch lässt sich die Arbeit erkennbar in der Schreibwissenschaft verorten, sie eröffnet aber auch Bezüge in andere thematische Kontexte, die Hochschulkommunikation einerseits, die Gesprächsforschung und hier insbesondere das Beraten andererseits. Das hat Konsequenzen für die Erhebung von und die Auswertung der (Gesprächs-)Daten. Ella Grieshammer zeigt dabei anschaulich, welche Überlegungen bei der Erhebung von Daten in einem sensiblen Gesprächskontext eine Rolle spielen und wie solche Gespräche sinnvoll aufbereitet, transkribiert und analysiert werden. Gerade die Transparenz im Vorgehen macht die Dissertation auch für Nachwuchswissenschaftler\*innen zu einer hilfreichen Lektüre.

Das Sprechen über Texte wird – so lassen sich die Daten von Ella Grieshammer interpretieren – von den Teilnehmenden selbst *methodisch* umgesetzt, das gilt beispielsweise über die Lokalisation des Hinweises im Text, der zeitlichen Verortung im vorangegangenen oder zukünftig zu gestaltenden Schreibprozess und der Markierung von Zuständigkeit für die Überarbeitung. Dabei differieren die Perspektiven von Ratsuchenden und Beratern durchaus. Diese Perspektivdifferenzen, Ella Grieshammer unterscheidet hier beispielsweise zwischen der Perspektive Lesende – Schreibende, können aber zugleich eine produktive Auseinandersetzung über Text und Texthandeln ermöglichen. Textfeedback als Auslöser von Gesprächen über Text ist in diesem Sinne auch als Reflexionsinstrument zu begreifen.

Ella Grieshammers Dissertation bietet künftigen Schreibberatern zahlreiche Anregungen für die eigene Praxis. Die Ergebnisse sind aber auch in einem weiteren Sinne für die Schreibdidaktik von Relevanz, beispielsweise für die Gestaltung entsprechender *Schreib- bzw. Textgespräche* im schulischen und hochschulischen Kontext.

Köln, im Februar 2018  
Kirsten Schindler



# 1 Einleitung

Schreibberatungen sind Gespräche über das Schreiben. Gleichzeitig sind sie Gespräche über einen Text, da Schreibende<sup>1</sup>, die die Schreibberatung aufsuchen, sich in der Regel zu einem konkreten Schreibprojekt beraten lassen. Der Text wird insbesondere dann zum Gegenstand des Gesprächs, wenn in der Beratung Feedback zu einem Textentwurf gegeben wird.

Die Gesprächssituation, in der in der Schreibberatung ein Text besprochen wird, zeichnet sich durch Merkmale aus, die in dieser Kombination in kaum einer anderen Gesprächssituation auftreten: Gegenstand dieses Gesprächs als mündlicher Kommunikation ist ein Objekt schriftlicher Kommunikation, der studentische Text. Dabei löst sich durch die Tatsache, dass Leserin und Schreiber darüber sprechen, wie der Text zu verstehen ist und wie der Schreiber ihn intendiert hat, die Zerdehntheit der Sprechsituation, wie sie Ehlich ([1984] 2007: 542) für die schriftliche Kommunikation beschreibt, teilweise auf. Dies gilt zumindest für die Kommunikation durch den Text zwischen Beraterin und Ratsuchendem, also für die Rollen Leserin und Autor, die die Beteiligten in diesem Gespräch einnehmen. Gleichzeitig ist jedoch die Beraterin nicht die letzte Adressatin des Textes, denn Adressat ist die Person, die den Text begutachtet.<sup>2</sup> Das Gespräch hat also mehrere Gegenstände: Thematisiert wird zum einen die schriftliche Kommunikation, die bereits erfolgt ist – zwischen Beraterin und Ratsuchendem –, zum anderen die, die noch erfolgen wird – zwischen Gutachter und Ratsuchendem. Damit zusammen hängt die Tatsache, dass der Text nicht als statische Einheit thematisiert wird, sondern als dynamisches Element des Prozesses aus Schreiben und Überarbeitung, denn die Schreibberatung soll gerade dazu dienen, noch nicht abgeschlossene Textentwürfe zu besprechen und aus dem Textfeedback Überarbeitungsmöglichkeiten abzuleiten. Diese Dynamik des Gesprächsgegenstands unterscheidet das Feedback von Gesprächen, in denen zu vollendeten Texten ein Feedback gegeben wird, wie etwa als Begründung einer Textbewertung.

Weiterhin handelt es sich beim Besprechen eines Textes um Kommunikation über Kommunikation, also um eine Art von Metakommunikation. Die Beteiligten sprechen darüber, was der Text aussagt, den beide aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven kennen: aus der des Schreibers und aus der der Leserin. Dabei stehen weniger die Inhalte des Textes im Fokus als vielmehr die Art, in der diese Inhalte durch den Schreiber vermittelt werden und in der die Leserin diese Inhalte erfährt. Zudem spielt sich das Gespräch stets vor dem Horizont der Überarbeitung ab, denn eines der Ziele des Gesprächs ist es, Entscheidungen darüber zu treffen, wie der Text ver-

---

1 Bei Personenbezeichnungen wird, sofern keine geschlechtsneutrale Bezeichnung möglich ist, kapitelweise zwischen weiblichen und männlichen Bezeichnungen für Beratende und Ratsuchende bzw. Schreibende gewechselt.

2 Die Frage, wer als Adressat studentischer Texte zu sehen ist, ließe sich ausführlich diskutieren. An dieser Stelle soll der Gutachter als Adressat des Textes gelten, weil dieser in Schreibberatungen prinzipiell und so auch in den in dieser Arbeit betrachteten Gesprächen als Adressat thematisiert wird.

bessert werden könnte. Ein Grundsatz der Schreibberatung hierzu lautet, dass die Ratsuchenden allein die Verantwortung für ihren Text tragen. Allerdings können sowohl Beraterin als auch Ratsuchende ein Interesse daran haben, dass der Text adressatenorientierter, verständlicher oder den Normen akademischer Texte und der Textsorte angemessener wird.

Diese Eigenschaften machen das Textfeedbackgespräch in der Schreibberatung zu einem interessanten Gegenstand gesprächsanalytischer Forschung. Trotz der relativen Neuheit dieses Gesprächstyps an deutschen Hochschulen kann nicht mehr von Ausnahmeerscheinungen gesprochen werden, denn seit der Gründung erster Schreibzentren an deutschen Universitäten in den 1990er-Jahren sind immer mehr Einrichtungen entstanden, die Schreibberatung für Studierende anbieten. Die steigende Zahl von Schreibzentren und ähnlichen Einrichtungen an deutschen Hochschulen sowie der wachsende schreibdidaktische Diskurs, der sich beispielsweise in der Gründung einer eigenen Fachzeitschrift<sup>3</sup> sowie einer Gesellschaft<sup>4</sup> zeigt, sprechen dafür, dass Schreibberatung mehr und mehr zu einem an deutschen Hochschulen gängigen Gesprächstyp wird. Verorten lässt sich dieser Gesprächstyp einerseits als Beratungsdiskurs, da in der Situation der Schreibberatung offensichtlich Rat bei einer Expertin gesucht wird. Zugleich kann die universitäre Schreibberatung durch ihre institutionelle Einbindung und die Tatsache, dass Studierende über ihre akademischen Texte sprechen, ebenso als Form von Hochschulkommunikation betrachtet werden.

Mit Beratungsgesprächen im Allgemeinen befasst sich die deutschsprachige Gesprächslinguistik zwar schon seit den 1970er-Jahren; zur Beratung zum Schreiben gibt es bislang jedoch nur wenige kleine Studien. Im US-amerikanischen Forschungskontext wurde hingegen viel zum sogenannten Writing Tutoring geforscht, auch deshalb, weil diese schreibdidaktische Unterstützungsform in ihrer heutigen Form dort bereits seit längerer Zeit praktiziert wird und heute im Verhältnis sehr viel mehr Universitäten über Schreibzentren verfügen als in Deutschland. Viele dieser Studien haben allerdings eine eher didaktische Ausrichtung; meines Wissens existiert keine Studie, die die Besonderheit der Gesprächssituation in den Blick nimmt, die daraus resultiert, dass ein Text Gesprächsgegenstand ist.

Auch Textfeedback als solches, das immer wieder als Kern schreibdidaktischer Angebote beschrieben wird, wird hauptsächlich unter didaktischen Fragestellungen untersucht; dabei beschränken sich die meisten Studien auf die Effekte von Textfeedback. Noch relativ unerforscht ist dagegen, was konkret beim mündlichen Textfeedback geschieht, z. B. wie über den Text gesprochen wird, wie ein gemeinsames Verständnis davon, was im Text ausgesagt werden soll, zustande kommt und wie ausgehandelt wird, welche Aspekte in welcher Form überarbeitet werden sollen. Generell gibt es keine Erkenntnisse darüber, wie die Beteiligten an einem Textfeedbackgespräch in der universitären Schreibberatung die Aufgabe lösen, über etwas zu sprechen, was als Gesprächsgegenstand in der Hochschulkommunikation eher un-

---

3 JoSch – Journal der Schreibberatung, gegründet 2010, erscheint halbjährlich bei wbv.

4 Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V., gegründet 2013, vgl. [www.schreibdidaktik.de](http://www.schreibdidaktik.de)

gewöhnlich ist, nämlich über den Text im Rahmen des Gesamtprozesses von Produktion, Rezeption und Überarbeitung.

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Übergeordnetes Ziel ist, herauszuarbeiten, welche Phänomene das Gespräch kennzeichnen, die aus der Besonderheit resultieren, dass Gesprächsgegenstand ein – noch nicht abgeschlossener – Text ist, mit allen dazugehörigen Merkmalen, wie sie oben erläutert wurden. Im Sinne einer gesprächsanalytischen Studie sollen hierzu die Aufgaben, die die Beteiligten in der Interaktion bearbeiten, sowie die Praktiken, mit deren Hilfe sie diese Aufgaben bearbeiten, identifiziert werden; der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Analyse der Bezugsrahmen, vor denen die Gesprächsbeteiligten ihre Äußerungen tätigen. Leitend ist dabei die Frage, wie die Beteiligten aushandeln, d. h. ein gemeinsames Verständnis darüber herstellen, welche Aspekte des Textes auf welche Weise überarbeitet werden sollten. An diese übergeordnete Frage schließen sich die Fragen an, inwiefern die Beteiligten unterschiedliche Perspektiven auf den Text zueinander in Beziehung setzen und wie sie im Gespräch die Verantwortung für den Text verhandeln.

Dabei geht es weder um konkrete Inhalte des Textfeedbacks noch darum, Rückmeldungen der Beratenden in irgendeiner Weise, z. B. als angemessen oder unangemessen, zu beurteilen oder in anderer Weise Urteile über die Qualität der Beratung zu fällen. Auch sollen Handlungen der Beratenden nicht danach kategorisiert werden, inwiefern sie als direktiv oder nicht-direktiv einzuordnen sind, wie es in einigen anderen Studien zur Schreibberatung geschieht. Bei diesen Abgrenzungen ist allerdings einzuschränken, dass diese Themen durch die Forschungsfragen meiner Studie durchaus berührt werden und dass als Nebenergebnisse z. B. auch Erkenntnisse darüber hervortreten können, welche Arten von Rückmeldungen die Aktivität der Ratsuchenden fördern bzw. begrenzen. Dies soll hier aber eher unter dem Aspekt der Offenheit bzw. Geschlossenheit von Rückmeldungen behandelt werden und weniger unter der Frage nach dem Grad der Direktivität.

Da diese Arbeit an der Schnittstelle zwischen Gesprächsforschung und Schreibprozessforschung bzw. Schreibdidaktik verankert ist, sollen außerdem – obwohl Inhalte der Beratung prinzipiell nicht im Zentrum der Untersuchung stehen – inhaltliche Aussagen, die in den Aushandlungen hervortreten, dann berücksichtigt werden, wenn diese Einblicke in Einstellungen oder Vorgehensweisen der Studierenden hinsichtlich ihres Schreibprozesses geben. Dies geschieht nicht mit dem Ziel, hier ein umfassendes Bild von Schreibprozessen Studierender zu zeichnen, sondern aus der Motivation heraus, die Form nicht zu stark von Inhalten zu trennen und wertvolle Einblicke in die komplexe Tätigkeit des akademischen Schreibens nicht verloren gehen zu lassen. Zudem ist eine genaue Betrachtung der Aussagen der Studierenden über ihren Schreibprozess häufig nötig, um den Rahmen zu verstehen, vor dem bestimmte Äußerungen über den Text gemacht werden, und wie in Aushandlungen argumentiert wird.

Da das Verstehen des *Wie* in der Schreibberatung im Vordergrund steht, kann es auch nicht Ziel dieser Studie sein, Schreibberatung im Hinblick auf ihre Wirk-

samkeit in irgendeiner Form zu evaluieren. Dennoch sollen aus den Ergebnissen der Studie Schlussfolgerungen gezogen werden, welche Potenziale, aber auch welche Schwierigkeiten dieser Gesprächstyp für die Beteiligten, aber insbesondere für diejenigen, die von ihm profitieren sollen, die Rat suchenden Studierenden, aufweist. Hieraus können wiederum vorsichtige Implikationen für die Beratungspraxis abgeleitet werden.

Die genannten Fragestellungen werden anhand eines transkribierten Korpus von acht Videoaufnahmen authentischer Schreibberatungen am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen bearbeitet. Um die Transkripte zu analysieren, bediene ich mich gesprächsanalytischer Methoden. Gesprächsanalytische Methodik ist hier zu verstehen als Orientierung an konversationsanalytischen Richtlinien, ohne diese jedoch im dogmatischen Sinne zu befolgen. Hinter der hier verwendeten Methodik steht keine einzelne methodische Schule, stattdessen bediene ich mich methodischer Vorgehensweisen, die für die Erforschung authentischer Gespräche und ihrer Dynamik geeignet sind und wähle hierzu den Begriff *Gesprächsanalyse*, um die Breite dieser Methodik zu verdeutlichen.<sup>5</sup>

Mit ihrer Ausrichtung schließt diese Untersuchung zum einen an Arbeiten an, die im Kontext der Gesprächsforschung zu anderen Beratungsgesprächen durchgeführt wurden und die sich mit den kommunikativen Aufgaben, Perspektiven und Handlungsspielräumen der Beteiligten befassen. Zum anderen erschließt sie durch den Forschungsgegenstand ein bisher noch relativ neues und unerforschtes Feld von Hochschulkommunikation. In schreibdidaktische Forschung ordnet sich diese Arbeit insofern ein, als es sich bei dem hier untersuchten Gesprächstyp um ein typisches Format aktueller Schreibdidaktik handelt, das bei Bemühungen, Studierende in der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz zu unterstützen, häufig eingesetzt wird, dessen Dynamik und Wirkungsweisen jedoch noch weitgehend unbekannt sind.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 wird zunächst der Forschungsgegenstand *Textfeedback in der Schreibberatung* erläutert, indem Entstehen und Etablierung dieses Gesprächstyps beschrieben sowie Grundannahmen und Prinzipien von Schreibberatung und Textfeedback geschildert werden. Kapitel 3 dient dazu, den Forschungsstand darzulegen, wobei hier zum einen auf Ergebnisse der deutschsprachigen gesprächslinguistischen Forschung zu Beratungsgesprächen zurückgegriffen wird, zum anderen Erkenntnisse der größtenteils nordamerikanischen Forschung zu Schreibberatung und Textfeedback referiert werden. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes werden am Ende des Kapitels die hier angedeuteten Fragestellungen genauer erläutert und begründet.

Im vierten Kapitel wird dann die methodische Herangehensweise dieser Studie geschildert. Dabei werden zum einen die Bedingungen der Datenerhebung erläutert und reflektiert, zum anderen wird die Auswahl der Gespräche und einzelner Ausschnitte begründet. Zudem wird die genutzte gesprächsanalytische Methodik mit den dazugehörigen Analyseschritten erklärt. Kapitel 5 enthält schließlich die Ergeb-

---

5 Sowohl die Verwendung der ersten Person Singular in dieser Arbeit als auch Auswahl und Größe des Datenkorpus sind als Ausdruck methodologischer Entscheidungen zu verstehen, auf die in Kapitel 4 eingegangen wird.

---

nisse der gesprächsanalytischen Untersuchung. Seine Gliederung erhält dieses Kapitel durch die sich anhand der Analyse ergebenden Kategorien: In Kapitel 5.1 werden zunächst grundlegende Systematiken und Merkmale der Gesprächssituation *Textfeedback in der Schreibberatung* erläutert, die gleichzeitig als Basis für die daran anschließenden Analyseergebnisse dienen. In Kapitel 5.2 wird dann das Ineinandergreifen und Aushandeln verschiedener Perspektiven verdeutlicht, während Kapitel 5.3 das Thema der Verantwortungszuschreibung und -übernahme für den Text behandelt. Die Arbeit schließt mit Kapitel 6, in dem die Ergebnisse knapp zusammengefasst, Spannungsfelder und Potenziale des Gesprächs über den Text erläutert sowie praktische Implikationen der Ergebnisse aufgezeigt werden.



## 2 Schreibberatung und Textfeedback: Grundlagen

In diesem Kapitel soll der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, das Schreibberatungsgespräch mit Textfeedback, genauer erläutert werden. Hierzu werden im Folgenden kurz die Entwicklung der Schreibberatung sowie die Voraussetzungen für diese Entwicklung in den USA und in Deutschland skizziert. Darauf folgt eine Beschreibung dessen, wie Schreibberatung dem Großteil der Literatur und der Praktizierenden zufolge verstanden wird und was sie leisten kann und soll. Abschließend gehe ich auf Hintergrund, Funktionen und Umsetzung des Textfeedbacks als spezielles Anliegen in der Schreibberatung ein.

### 2.1 Entwicklung von Schreibberatung in den USA und in Deutschland

Schreibberatung, wie sie im deutschsprachigen Raum an den meisten Schreibzentren praktiziert wird, geht auf Konzepte der US-amerikanischen Schreibdidaktik zurück. Dabei haben sich auch in den USA Schreibzentren und Schreibberatung im Laufe des 20. Jahrhunderts stark verändert.

Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass Schreiben an US-amerikanischen Hochschulen prinzipiell einen anderen Stellenwert hatte und hat als im deutschsprachigen Raum. Neben der Tatsache, dass Studierende an US-amerikanischen Hochschulen obligatorische Schreiblernseminare (*composition classes*) belegen, sowie der, dass Schreiben auch in Fachseminaren als Lernmedium eingesetzt wird, spielt für die Entwicklung von Schreibzentren eine wichtige Rolle, dass sich hier eine eigenständige Disziplin herausgebildet hat, die sich mit dem akademischen Schreiben und seiner Vermittlung befasst, die *composition studies*. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 78–79, 83)

Beeinflusst wurden die *composition studies* sowie schreibdidaktische Formate von der kognitiven Wende, die sich im Bereich des Schreibens in einem Paradigmenwechsel von der Produkt- zur Prozessorientierung niederschlug. Man begriff, dass das Vorgeben von Textmustern, also den Merkmalen eines gelungenen Textes, nicht zu verbesserten Schreibprodukten führt, und lehrte nun verstärkt den Prozess des Schreibens. Hierfür waren Erkenntnisse der Schreibforschung, die sich nun ebenfalls verstärkt den Prozessen zuwandte, gewinnbringend: Schreibprozessmodelle wie die von Hayes und Flower (1980, in neueren Versionen von Hayes aus den Jahren 1996 und 2012) oder von Kellogg (1996) zeigen, dass Schreibprozesse in mehreren Phasen verlaufen, dass Schreiben ein höchst komplexer und auch störungsanfälliger Prozess ist und dass es sich dabei um einen individuellen Prozess handelt,

der von zahlreichen inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 79)

Defizitorientierte Vorläufer heutiger Schreibzentren gab es an US-amerikanischen Hochschulen bereits in den 1930er-Jahren: Hierbei handelte es sich um sogenannte *writing labs* oder *writing clinics*, in denen schwächere Studierende durch Unterstützung auf ein schriftsprachliches Niveau gebracht werden sollten, das dem „Englisch der weißen, gebildeten Mittel- und Oberschicht“ entsprach. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 81) Diese Bemühungen liefen jedoch häufig ins Leere, was Grimm zufolge unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass sich die Studierenden, die diese Art der Hilfe in Anspruch nahmen, stigmatisiert und isoliert fühlten. (Vgl. Grimm 2009: 13)

Mitte der 70er-Jahre reagierte Kenneth Bruffee, der am Brooklyn College unterrichtete, auf diese erfolglosen Bemühungen, indem er zunächst kollaborative Arbeitsformen in Seminaren ausprobierte und aufgrund des Erfolgs dieser Arbeitsformen Studierende dazu ausbildete, ihren Kommilitoninnen im Schreibzentrum zu ihren Texten Feedback zu geben. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 82) Für den Einsatz ausgebildeter *peer tutors* im Schreibzentrum stellte Bruffee eine sehr positive Wirkung fest: Deutlich mehr Studierende nahmen jetzt die Beratungsangebote in Anspruch; ihm zufolge fanden außerdem im Gespräch mit Peers auch solche Studierenden Zugang zu eigenen Wissensbeständen, die zuvor nicht gewusst hatten, wie sie Wissen generieren bzw. ihr Wissen darstellen sollten. (Vgl. Bruffee 1978: 451)

Für die Tätigkeit der ausgebildeten Studierenden prägte er den Begriff des *peer tutoring*, Bezug nehmend auf die Erkenntnis der Soziologie und Psychologie, dass die Peergroup, also die Gruppe etwa gleichaltriger und gleichgestellter Personen, einen starken Einfluss auf das Individuum hat. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 82)

Peer Tutoring bezeichnet Bruffee als „a way of involving students in each other’s intellectual academic, and social development“ (Bruffee 1978: 447). Dabei greift Peer Tutoring auf die Idee konstruktivistischer Lerntheorien zurück, dass Wissen konstruiert werden müsse – dies geschehe am besten im Gespräch, in dem Wissen gemeinsam entwickelt und an individuelle Wissensbestände angeknüpft wird. Die gemeinsame Wissenskonstruktion gelinge dabei im Gespräch mit Gleichgestellten eher als in einer hierarchisch strukturierten Lernsituation. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 83)

Wichtig für die Gleichstellung beider Gesprächspartnerinnen ist auch die Annahme, dass die Peer-Tutorin zwar Expertin für das Schreiben ist, die andere Studentin jedoch Expertin für das Thema, über das sie schreibt, und für ihr eigenes Schreiben. Hinzu kam die Erkenntnis, dass das Gespräch über das Schreiben essentiell für den Schreibprozess ist, und so entwickelten sich mit dem Einsatz von Peer-Tutorinnen in immer mehr Schreibzentren die defizitorientierten Writing Clinics hin zu Writing Centers, deren Anliegen es ist, alle Schreibenden – egal ob stark oder schwach – zum Gespräch über ihr Schreiben und ihre Texte einzuladen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Schreiben ein kommunikativer Prozess ist und dass Sprechen zum Schreiben dazugehört. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 83)

In Deutschland (und allgemein im deutschsprachigen Raum) ist die universitäre Schreibdidaktik sehr viel jünger als in den USA. Seit im 18. Jahrhundert die Lehre von Rhetorik und Poetik als Bestandteil der akademischen Ausbildung abgeschafft wurde (vgl. Kruse 2006: 26), war die Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen lange kein Thema universitärer Didaktik, zumal sich viele Lehrende ausschließlich verantwortlich für die Vermittlung von Fachinhalten fühlten. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 86)

Seit den 1990er-Jahren jedoch wächst im deutschsprachigen Raum das Interesse an schreibdidaktischen Fragestellungen<sup>6</sup>, Angeboten und Formaten: Auf die Gründung des ersten deutschen Schreibzentrums im Jahr 1993 an der Universität Bielefeld folgten schreibdidaktische Veröffentlichungen und Tagungen, die Gründung schreibdidaktischer Arbeitsgemeinschaften sowie die Einrichtung weiterer Schreibzentren. Diese Entwicklung wurde nicht nur von den anhaltenden Beschwerden Lehrender über mangelnde Schreibfertigkeiten Studierender befördert, sondern auch von den Reformen im Zuge des 1998 angestoßenen Bologna-Prozesses: Zum einen wurde der Bedarf an schreibdidaktischen Angeboten durch die verkürzte Studienstundenzeit sichtbarer, zum anderen konnten sich schreibdidaktische Angebote als Schlüsselkompetenzangebote etablieren, die im Rahmen der Bologna-Reformen gefordert wurden, um Studierende auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. (Vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 86–87)

Auch die in den 2000er-Jahren in vielen Bundesländern eingeführten (und inzwischen wieder abgeschafften) Studiengebühren sowie der *Qualitätspakt Lehre* (2011–2020) des Bundes zur Verbesserung der Studienbedingungen erleichterten die Finanzierung solcher Angebote. Zurzeit (Stand 2018) existieren an über fünfzig deutschen Hochschulen Schreibzentren bzw. ähnlich benannte Einrichtungen, die Schreibworkshops, Schreibberatung und weitere Angebote zur Unterstützung des akademischen Schreibens anbieten.

Dabei werden nicht immer (nur) Studierende als Schreibberatende eingesetzt; häufig beraten zusätzlich zu den Peer-Tutorinnen auch Schreibberatende mit einem abgeschlossenen Studium, um die studentischen Beratenden in schwierigen Fällen vor Überforderung zu schützen. (Vgl. auch Girgensohn/Sennewald 2012: 92–93) Die personelle Zusammensetzung gestaltet sich also bisweilen etwas anders als an US-amerikanischen Schreibzentren<sup>7</sup>; dennoch zeigen die Selbstdarstellungen der

---

6 Auf eine Darstellung von Forschungsarbeiten zum akademischen Schreiben im Allgemeinen wird hier verzichtet, da der Fokus dieser Arbeit auf der *Beratung* zum akademischen Schreiben liegt. (Zum Forschungsstand hierzu siehe Kapitel 3.2) Exemplarisch zu erwähnen für den deutschsprachigen Raum seien hier zum Thema Schreibentwicklung im Studium Pohl (2007) und Steinhoff (2007), zu kooperativen Schreibprozessen Studierender Lehnen (2000), zur Messung und Förderung studentischer Schreibkompetenzen Schindler (2012) und Decker (2016), zu studentischen Schreibproblemen Dittmann et al. (2003).

7 Zusätzlich zur unterschiedlichen personellen Ausstattung kommen noch eine Reihe weiterer Unterschiede zwischen US-amerikanischer und deutscher Schreibzentrumsarbeit, die in Gesprächen mit amerikanischen Kollegen immer wieder deutlich werden, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Zu nennen wären hier z. B. die unterschiedlichen Textsorten, die im Studium verfasst werden: Während Studierende im US-amerikanischen Hochschulkontext häufig Texte von wenigen Seiten zu einer bestimmten Aufgaben- oder Fragestellung schreiben, verfassen Studierende insbesondere der Geistes- und Sozialwissenschaften an deutschen Hochschulen vor allem Hausarbeiten, die wesentlich umfangreicher sind und für die die Studierenden meist eigenständig eine Fragestellung entwickeln müssen.

Schreibzentren in Internetauftritten und Diskussionen auf entsprechenden Tagungen, dass sich die meisten Schreibberatenden an der Schreibberatung, wie sie im US-amerikanischen Raum praktiziert wird, orientieren.

Zur Ausbildung von (studentischen und nicht-studentischen) Schreibberatenden ist anzumerken, dass diese bislang noch relativ uneinheitlich abläuft: Sehr gängig ist das Modell, dass neu anfangende Schreibberaterinnen in dem Schreibzentrum, in dem sie arbeiten (werden), eine Weiterbildung durchlaufen, wobei sich diese im Umfang oft stark unterscheidet. Einige Beratende haben auch Weiterbildungen anderer Universitäten wie der PH Freiburg oder der Europa-Universität Viadrina absolviert, die diese für Externe anbieten. Andere haben ihr Wissen zur Schreibberatung im Selbststudium erworben bzw. in einem Learning-by-doing-Prozess entwickelt. Die Schreibberatungslandschaft ist im deutschen Hochschulkontext daher sehr vielfältig, lässt sich jedoch über einige gemeinsame Merkmale definieren. Diese gemeinsamen Grundlagen sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

## 2.2 Merkmale von Schreibberatung

Schreibberatung, so unterschiedlich ihre institutionelle Verankerung an deutschen Hochschulen auch ist, zeichnet sich in ihrer Kernidee durch bestimmte Merkmale aus, über die weitgehend Einigkeit besteht. Diese Merkmale von Schreibberatung werden ausführlich in dem Ratgeber mit Sachbuchanteil von Grieshammer, Liebetanz, Peters und Zegenhagen (2016) dargestellt; auf diesem Text (insbesondere S. 84-103) basieren die folgenden Ausführungen, die hier zudem durch weitere Quellen gestützt werden.

Einig sind sich die Praktizierenden darin, dass es sich bei Schreibberatung um ein individuelles und freiwilliges Angebot handelt, das in einem geschützten, angstfreien Raum stattfindet, dass es sich um ein Gespräch zwischen zwei Personen mit festen Rollen und mit dem Gesprächsgegenstand *Schreiben* in all seinen Facetten handelt und dass dieses Gespräch in einem bestimmten Setting stattfindet. (Vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010: 215)

Individuell ist die Schreibberatung, weil die Ratsuchende ihr individuelles Anliegen äußern kann und in einer Eins-zu-eins-Betreuung eine auf ihr konkretes Anliegen zugeschnittene Unterstützung erhält. Freiwillig ist die Schreibberatung insofern, als in der Regel niemand zu ihrer Nutzung gezwungen wird (selbst wenn Dozierende bisweilen ihren Studierenden den Besuch nahelegen); auch die Beratenden stellen es den Ratsuchenden frei, ob sie erneut (mit dem gleichen Schreibprojekt oder einem anderen) kommen möchten oder es bei einem Gespräch belassen. Geschützt und angstfrei wird die Schreibberatung dadurch, dass den Ratsuchenden Anonymität garantiert wird – d. h. niemand erfährt, dass sie die Schreibberatung aufgesucht haben; zudem sind die Beratenden angehalten, den Studierenden wertschätzend entgegenzutreten, sie zu ermutigen unzensuriert Fragen zu stellen, und we-

der Verhalten noch Texte noch (unzureichendes) Wissen der Ratsuchenden zu bewerten.

Zum Rahmen, in dem die Schreibberatung stattfindet, gehört, dass die Studentin eine ausgebildete Beraterin aufsucht und dass diese ihr in ihrer Rolle als Beraterin begegnet. Das Setting umfasst außerdem eine gewisse zeitliche Beschränkung (die je nach Beratenden und Institution grob geschätzt zwischen dreißig und neunzig Minuten liegt), einen räumlichen Rahmen (im Idealfall gibt es im Schreibzentrum einen eigenen Beratungsraum; aufgrund der Raumknappheit an den meisten Hochschulen finden Schreibberatungen häufig auch in Büros statt), einen bestimmten Ablauf (Einstieg mit Klärung des Beratungsschwerpunkts und Abschluss mit dem Festlegen nächster Handlungsschritte) sowie bestimmte Regeln, an die sich die Schreibberaterin hält, und Beschränkungen hinsichtlich dessen, was sie in ihrer Rolle tut und was nicht.

Hinsichtlich dessen, was Schreibberatende in jeder Beratung tun, ist das aktive Zuhören zu nennen. (Vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010: 221) Im weiteren Sinne kann hierzu auch die Verwendung von in der Beratung geeigneten Gesprächstechniken gerechnet werden wie das Paraphrasieren und Zusammenfassen oder das Explorieren durch Fragen. Wichtige Aufgabe ist zudem, Ursachen von Schreibschwierigkeiten zu identifizieren und gemeinsam nach Lösungen für diese Schwierigkeiten in Form individuell angemessener Strategien zu finden. (Vgl. Bräuer 2014: 274–275) Auch das Geben von Textfeedback in Form von wertschätzenden, konkreten, nicht-wertenden Rückmeldungen gehört dazu.

Zudem sollten Schreibberatende mit der Grundstrategie der prozessorientierten Schreibdidaktik arbeiten, den komplexen Schreibprozess in seine einzelnen Schritte zu zerlegen und die Schreibenden so zu entlasten. (Vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 15) Im Prinzip orientieren sich Schreibberatende dabei an den drei von Hayes und Flower (1980) vorgeschlagenen Phasen *Planen und Generieren von Inhalten*, *Versprachlichen und Verschriftlichen* und *Überarbeiten und Editieren* bzw. an der von Kruse (2007) für das wissenschaftliche Schreiben vorgeschlagenen Erweiterung (*Schreibprozess planen, Material sammeln oder generieren, Rohfassung schreiben, Überarbeiten, Formatieren und Editieren*). (Vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 24–25) Zu dem, was Schreibberatende nicht tun, zählen alle Aktivitäten, die außerhalb ihres Kompetenzbereichs liegen, die aber bisweilen als Anliegen in der Schreibberatung auftauchen. Hierzu gehören z. B. psychische, studienorganisatorische oder fachliche Probleme. (Vgl. Bräuer 2014: 276)

Auch wenn der englische Begriff *tutoring* eher mit einer Lehr-Lern-Situation als mit einer Beratungssituation konnotiert ist<sup>8</sup>, lässt die im deutschsprachigen Raum gängige Bezeichnung *Schreibberatung* darauf schließen, dass die Tätigkeit von Schreibberaterinnen als vorwiegend beratend verstanden wird. Mit diesem Verständnis sind gewisse Grundannahmen hinsichtlich des Gesprächs verbunden. (Siehe auch Kapitel 3.1) Hierzu gehört vor allem, dass sich Schreibberatende im Gespräch an bereits etablierten Grundsätzen von Beratung orientieren. Als Beratungsmethode

---

8 An einigen US-amerikanischen Schreibzentren wird daher auch der Begriff *writing consulting* verwendet.

vorgeschlagen wird in der englisch- wie in der deutschsprachigen Literatur zur Schreibberatung die non-direktive bzw. person-zentrierte Beratung nach Carl Rogers (vgl. z. B. Bräuer 2014: 271), wobei die reale Schreibberatungspraxis auch von anderen Beratungstheorien und -ansätzen wie etwa der systemischen Beratung beeinflusst wird. (Siehe hierzu Lange/Wiethoff 2014; Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014)

Grundgedanke der non-direktiven Beratung nach Rogers ist, dass das Individuum und nicht das Problem im Mittelpunkt steht. Das Ziel von Beratung bestehe darin, den Ratsuchenden so in seiner Entwicklung zu unterstützen, dass er in der Lage ist, sein aktuelles Problem sowie zukünftige Probleme selbst zu lösen. (Vgl. Rogers 2004: 36) Diese Idee findet sich auch in dem für Beratung zum Schlagwort gewordenen Ausdruck *Hilfe zur Selbsthilfe* wieder. Rogers' Gedanken zufolge lässt sich diese Hilfe zur Selbsthilfe verwirklichen, wenn die Beraterin der Ratsuchenden mit Echtheit, Akzeptanz und Einfühlungsvermögen entgegentritt. (Vgl. Rogers 1957: 97–98) Echtheit kann für die Schreibberatung so zu verstehen sein, dass das Aufsuchen einer Schreibberatung freiwillig und aufgrund eigener Motivation der Ratsuchenden geschieht (vgl. Bräuer 2014: 271), oder so, dass die Beraterin der Ratsuchenden zwar in ihrer Beraterrolle, aber dennoch in Kongruenz mit der eigenen Person und ihrer aktuellen Verfassung entgegentritt. (Vgl. Grieshammer et al. 2016: 100) Akzeptanz meint eine nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung der Ratsuchenden, für die Schreibberatung bedeutet diese auch, dass die Schreibberaterin den Textentwurf der Ratsuchenden oder deren Ideen verstehen möchte. (Vgl. Bräuer 2014: 271)

Mit Einfühlungsvermögen oder Empathie ist die Bereitschaft der Beraterin gemeint, sich voll und ganz auf die aktuelle Situation der Ratsuchenden einzulassen und sich in diese einzufühlen. Diese Eigenschaften sollen in der Schreibberatung ermöglichen, dass die Ratsuchende die Expertise der Beraterin für ihr Potenzial zur Selbsthilfe bzw. Selbststeuerung nutzt. Die Schreibberaterin sei im Gespräch zwar verantwortlich für die Einhaltung der Rahmenbedingungen (s. o.), das Gespräch werde jedoch von beiden Beteiligten ausgestaltet. Wie Bräuer erläutert, wird das Wissen der Ratsuchenden Person durch ihr Bedürfnis, vom Gesprächspartner verstanden zu werden, ausgeschöpft: Sie stelle das, was sie im Text vermitteln möchte, mündlich dar, wobei sie auch neues Wissen entwickeln könne. (Vgl. Bräuer 2014: 271–273)

Die Grundidee der non-direktiven Beratung, dass Beraterin und Ratsuchende Handlungskonzepte gemeinsam entwickeln anstatt dass die Beraterin diese vorgibt (vgl. Bräuer 2014: 278), führt im Diskurs über Schreibberatung immer wieder zu der Frage, wie viel Beratende überhaupt vorgeben dürfen und inwieweit sie mit Vorschlägen nicht doch in den Text der Ratsuchenden eingreifen. (Siehe auch Kapitel 3.2.1) Eine mögliche Antwort darauf ist, dass die Einflussnahme der Beraterin auf die Ratsuchenden steigt, je weniger Erfahrung und Informationen die Schreiberin hinsichtlich der aktuellen Schreibaufgabe hat. Dabei sollte Bräuer zufolge jedoch nur so viel Hilfestellung wie nötig gegeben werden, damit die Ratsuchende Person

weiterhin die Möglichkeit zum eigenverantwortlichen Handeln erhält. (Vgl. Bräuer 2014: 279)

Für das Vorgehen, den Ratsuchenden immer gerade so viel Input zu geben, wie diese brauchen, um selbst zu einer Lösung zu gelangen, hat sich der Begriff *scaffolding* etabliert, der ursprünglich von den Psychologen Wood, Bruner und Ross (1976) verwendet wurde, um die individuell angemessene Hilfestellung zu beschreiben, die Erwachsene Kindern beim Lösen einer konkreten Aufgabe leisten. Diese Hilfe umfasst genau den Grad von Unterstützung, die Personen brauchen, um eine Aufgabe zu lösen; d. h. sie gibt gerade die Informationen vor oder stellt diejenige Fähigkeit zur Verfügung, die die Person (noch) nicht hat. Dabei entdecken die durch Scaffolding unterstützten Personen ein Lernpotenzial für sich, das nach Wygotski als Zone der nächsten Entwicklung (*Zone of Proximal Development*, häufig abgekürzt als ZPD) bezeichnet wird. (Vgl. Bräuer/Schindler 2011: 24) Unter ZPD versteht Wygotski – ebenfalls bezogen auf kindliches Lernen – die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand beim Lösen eines Problems und dem Entwicklungsstand, den ein Kind erreichen kann, wenn es beim Lösen des Problems von einem Erwachsenen unterstützt wird oder mit weiter fortgeschrittenen Peers kollaboriert. (Vgl. Wygotski 1978: 86)

Im englischsprachigen Schreibberatungsdiskurs trifft man neben den Begriffen *non-directive tutoring* und *scaffolding* häufig auch auf den Begriff *collaboration*, der auf die Grundidee des Peer Tutoring nach Bruffee (siehe Kapitel 2.1) zurückgeht. Das Prinzip der Kollaboration in Schreibberatungen wird an den US-amerikanischen Hochschulen stark betont, insbesondere seit gegen Ende des 20. Jahrhunderts miss-trauische Stimmen gegen das Peer Tutoring aufkamen, die annahmen, dass gute Studierende die Texte schwächerer Studierender verbessern und so deren Noten verfälschen würden. (Vgl. Babcock/Manning/Rogers 2012: 4)

Forschungsergebnisse dazu, inwiefern die hier geschilderten Prinzipien in der realen Schreibberatungspraxis umgesetzt werden, finden sich in Kapitel 3.2.1.

## 2.3 Textfeedback in der Schreibberatung

Das Textfeedback – oder auch, synonym gebraucht, die Textrückmeldung – ist als Teil von Schreibberatung zu verstehen. Ratsuchende äußern häufig das Anliegen, ein Feedback zu einem Text zu erhalten, bzw. nehmen das Angebot des Textfeedbacks in vielen Fällen gerne an. Das schreibdidaktische Element *Textfeedback* reagiert auf eine Einsicht, die sich inzwischen auch im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat: Ohne einen Leser und dessen Blick von außen auf den Text ist es für Schreibende sehr schwierig zu erkennen, wo ihr Text noch Optimierungsbedarf aufweist. (Vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 26) Ruhmann und Kruse bezeichnen Textfeedback sogar als das „Herzstück einer prozessorientierten Schreibdidaktik“ (Ruhmann/Kruse 2014: 28), an dem sich besonders gut zeige, wie sehr sich die Didaktik

des Schreibens, in der der Umgang mit Texten früher durch Bewerten, Korrigieren und Benoten geprägt war, geändert habe.

Im Sinne der Prozessorientierung steht beim Textfeedback nicht die Verbesserung des einzelnen Schreibprodukts im Vordergrund, sondern die Schreibkompetenz der Ratsuchenden. Diese soll sich durch die Textrückmeldung steigern, sodass die Ratsuchenden das Verfassen eines nächsten Textes besser bewältigen können. (Vgl. Büker/Lange 2010: 210) Besonders deutlich wird dieser Kerngedanke in Norths häufig zitiertem Satz „Our job is to produce better writers, not better writing“ (North 1984: 438).

Dabei soll Textfeedback insbesondere die Überarbeitungskompetenz der Schreibenden stärken. Gerade die Überarbeitung (auch als Textrevision bezeichnet) wird häufig als die Teilhandlung des Schreibprozesses betrachtet, die über den Wissenszuwachs des Schreibers und über die Qualität des Textes entscheidet. (Vgl. Bräuer 2007: 146) Diese Erkenntnis schlägt sich auch in Murrays Motto „Writing is rewriting“ (Murray 1998: 85) nieder. Viele schreibdidaktische Konzepte zielen daher besonders darauf ab, die Praxis des Überarbeitens zu festigen. Neben der Anleitung zu systematischen Überarbeitungsverfahren, bei denen Schritt für Schritt verschiedene Ebenen des Textes überarbeitet werden, wird Textfeedback als ein die Überarbeitung förderndes Instrument eingesetzt. (Vgl. Bräuer 2007: 146; Kruse/Ruhmann 2014: 25–26)

Textfeedback soll Kruse und Ruhmann zufolge Schreibenden insbesondere deshalb helfen, Ansätze für die Überarbeitung zu finden, weil Schreibende erfahren, wie ihr Text auf den Leser wirkt. Denn Texte auf ihre Rezipienten auszurichten sei eine der größten Herausforderungen beim Schreiben, da im Gegensatz zu mündlicher Kommunikation die ständige Rückmeldung, wie etwas verstanden wurde, entfällt. Schreibende müssten sich daher ihre Adressaten vorstellen und versuchen, sich in diese hineinzuversetzen und den eigenen Text aus deren Perspektive zu lesen. Dieser distanzierte Blick auf den eigenen Text sei nicht nur für wenig erfahrene Schreibende sehr schwierig. (Vgl. Ruhmann/Kruse 2014: 26) Rijlaarsdam merkt dazu an, dass Schreibende oft nicht wissen, wie ihr Text gestaltet werden muss, damit er den intendierten kommunikativen Zweck erfüllt. (Vgl. Rijlaarsdam 2009: 436) Zudem gibt es, wie Ulmi et al. erläutern, neben dem, was explizit im Text steht, meist noch etwas *Mitgemeintes* der Autorin, was jedoch nicht automatisch das ist, was die Leserin als *Mitverstandenes* mitliest. (Vgl. Ulmi et al. 2014: 18–19)

Das Potenzial von Textfeedback, Schreibenden zum Wechsel in die Rezeptionsperspektive zu verhelfen, beschreiben Ruhmann und Kruse so:

„Rückmeldungen auf Textproben ermöglichen ungeübten Schreibenden, nach und nach den Perspektivenwechsel zu erlernen und zu internalisieren. Geübteren Schreibenden helfen sie, diesen Wechsel effizienter zu vollziehen und in die Steuerung des gesamten Schreibprozesses zu übernehmen.“ (Ruhmann/Kruse 2014: 26)

Ein weiterer Grund, warum Textfeedback meist integraler Bestandteil von Schreibberatungsangeboten ist, ist, dass Feedback sich nicht nur positiv auf die Überarbeitung, sondern auch auf die Motivation der Schreibenden auswirken soll, weil die

Schreibenden einen realen Leser erhalten, der sich für das, was sie zu sagen haben, interessiert. (Vgl. Bräuer 2007: 146)

Ruhmann und Kruse zufolge erfüllt Textfeedback – abgesehen davon, dass Schreibende die Merkmale ihres Textes besser wahrnehmen – vier Funktionen: Es diene erstens als Hilfe im Schreibprozess, da die Schreibenden klarer erkennen, wie ihr Text noch verändert werden sollte. Zweitens trage es dazu bei, normatives Textwissen zu vermitteln, und dazu, dass sich die Schreibenden bewusst mit Textnormen auseinandersetzen. Zudem fördere es das fachliche Denken und die fachliche Kommunikation, da sich – obwohl es um die textuellen Merkmale geht – Schreibende automatisch tiefer mit der Thematik ihres Textes auseinandersetzen. Und letztlich sei Textfeedback eine „Spezialform des allgemeinen *kollaborativen Lernens*“ (Kruse/Ruhmann 2014: 29, *Hervorh. i. Original*), von dem man annehme, dass es besondere Lerneffekte habe. (Vgl. Kruse/Ruhmann 2014: 28–29)

Auf das Schreibhandeln positiv einwirken und zu effektiver Überarbeitung führen kann, so Bräuer, insbesondere ein solches Feedback, „bei dem sich der/die Feedbackgebende der Zielsetzung der jeweils vorliegenden Textproduktionsphase bewusst ist“ (Bräuer 2007: 146). Feedbackgebende sollten daher differenzieren können, welche Aspekte des Textes in welcher Phase sinnvollerweise besprochen werden. In der US-amerikanischen und mittlerweile auch in der deutschsprachigen Schreibdidaktik wird hier von dem Prinzip *Higher Order Concerns (HOC) vor Lower (oder Later) Order Concerns (LOC)* gesprochen. Mit Higher Order Concerns sind Textphänomene jenseits der Satzebene gemeint wie Struktur, Argumentation, Stringenz. Da diese die Grundlage des Textes bilden und da Probleme auf dieser Ebene besonders gravierend sind, sollten diese Aspekte zuerst besprochen werden. Als Lower Order Concerns werden dagegen Aspekte bezeichnet, die sich auf die Struktur einzelner Sätze beziehen, wie Fragen der Wortwahl, der Syntax, der Interpunktion und der Orthografie. (Vgl. McAndrew/Reigstad 2001: 25) Diese sollten möglichst erst dann bearbeitet werden, nachdem die hierarchiehöheren Aspekte des Textes umgesetzt wurden, da z. B. strukturelle Überarbeitungen dazu führen können, dass sprachlich-stilistische Überarbeitungen im Nachhinein hinfällig werden. (Vgl. z. B. Büker/Lange 2010: 211)

Textfeedback, wie es in der prozessorientierten Schreibdidaktik intendiert ist, meint immer, dass die Wahrnehmung von Texteigenschaften geschildert wird, und nicht, dass diese bewertet werden. Zudem herrscht Einigkeit darüber, dass Textfeedback immer wertschätzend sein und so gestaltet werden sollte, dass es zur Überarbeitung anregt. (Siehe z. B. Ruhmann/Kruse 2014: 27) Um Textfeedback motivierend zu gestalten, wird Schreibberatenden empfohlen, mit der Haltung eines interessierten Lesers an den Text heranzugehen. (Vgl. Bräuer 2014: 278) Diese Haltung sollte sich im Gespräch darin zeigen, dass die Beraterin Fragen stellt, anstatt Feststellungen über den Text zu treffen, dass sie persönliche Wahrnehmungen beschreibt, anstatt zu bewerten oder zu interpretieren. (Vgl. Bräuer 2014: 278) Die Beraterin sollte zudem immer auch mitteilen, welche Aspekte des Textes ihr bereits überzeugend erscheinen, ihren Eindruck an konkreten Stellen belegen und berücksichtigen, zu