

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Dem Schreiben Raum geben

**Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss von
Angeboten der Peer Schreibberatung auf
Regulationsprozesse beim Erstellen einer
Abschlussarbeit an der Hochschule**

Diplomarbeit von Jantje Witt
jantje.witt@uni-bielefeld.de
Bielefeld, 08. Feb. 2011

Erstgutachterin: Prof. 'in Dr. Sabine Andresen
Zweitgutachterin: Dipl.-Päd. Vera Müncher

INHALT

Inhalt	2
Abbildungen	4
Zusammenfassung.....	5
1 Einleitung	6
2 Peer Schreibtutoring	9
2.1 Wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule	9
2.2 Prozessorientierte Schreibdidaktik	11
2.3 Grundlagen und Ziele der Peer Schreibberatung	13
3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse	18
3.1 Ziele und Umsetzung der Motivation	18
3.2 Handlung und volitionale Steuerung.....	25
3.3 Selbstkontrolle und Selbstregulation	28
4 Methodologische Grundlagen	37
4.1 Grundlagen der qualitativen Forschung.....	37
4.2 Grundlagen der Erhebungsmethode	41
4.3 Grundlagen der Interpretationsmethode.....	43
5 Realisierung der qualitativen Untersuchung	51
5.1 Fragestellung	51
5.2 Untersuchungsgegenstand.....	52
5.3 Forschungsdesign.....	54
5.4 Leitfadenstruktur	55
5.5 Sampling	59
5.6 Analyseverfahren	65
6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	68
6.1 Darstellung der Ergebnisse	68
6.2 Theoretische Einbettung der Ergebnisse.....	79

7 Diskussion und Ausblick	86
7.1 Reflexion der Ergebnisse	86
7.2 Reflexion der Durchführung.....	89
Literaturverzeichnis	91

Anhang A: Durchführung des Schreibwohnzimmer

- A.1 Einladung
- A.2 Ablauf Tag 1
- A.3 Ablauf Tag 2
- A.4 Ablauf Tag 3

Anhang B: Durchführung der Interviews

- B.1 Datenschutzerklärung
- B.2 Einführung ins Interview
- B.3 Leitfaden für Interview 1
- B.4 Leitfaden für Interview 2

Anhang C: Transkription der Interviews

- C.1 Angaben zu den Interviews
- C.2 Interview zum Zeitpunkt 1, Person 1 (I1, P1¹)
- C.3 Interview zum Zeitpunkt 1, Person 2 (I1, P2)
- C.4 Interview zum Zeitpunkt 1, Person 3 (I1, P3)
- C.5 Interview zum Zeitpunkt 2, Person 1 (I2, P1)
- C.6 Interview zum Zeitpunkt 2, Person 2 (I2, P2)
- C.7 Interview zum Zeitpunkt 2, Person 3 (I2, P3)

Anhang D: Ergebnistabelle

- D.1 Bereich 1 (Schreiben) und Bereich 2 (Regulationsprozesse)
- D.2 Bereich 3 (Methoden)

Anhang E: Eidesstattliche Erklärung

¹ Diese Form der Abkürzung der Interviews wird im Fließtext als Kurzbeleg verwendet.

ABBILDUNGEN²

Abbildung 1:	Grundmodell der Motivationspsychologie (Rheinberg, 2009, S. 669) ..	19
Abbildung 2:	Selbstbestimmungskontinuum (Baumann, 2009, S. 143).....	23
Abbildung 3:	Instanzen pädagogisch relevanter Situationen (Koller, 2008, S. 19) ...	24
Abbildung 4:	Rubikonmodell (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 278)	27
Abbildung 5:	Lernprozess nach Bandura.....	31
Abbildung 6:	Mechanismen der Selbstregulation (Nerdinger, 2006, S. 398)	33
Abbildung 7:	Ablauf Schreibwohnzimmer – Einstieg (Beispiel: Tag 2)	52
Abbildung 8:	Ablauf Schreibwohnzimmer – Arbeitszeit.....	53
Abbildung 9:	Ablauf Schreibwohnzimmer – Abschluss	54
Abbildung 10:	Zeitlicher Verlauf der Erhebung	54
Abbildung 11:	Zielsetzung der Leitfadeninterviews.....	58
Abbildung 12:	Vorstellung der Probanden	64
Abbildung 13:	Zusammenhang einzelner Elemente des Schreibwohnzimmers (Schilderung der Probanden)	80
Abbildung 14:	Tipps für eine verbesserte Praxis	87

HINWEISE

Im Sinne der Leserfreundlichkeit verwendet die Arbeit das generalisierende Maskulinum. Es gilt ebenso für Personen anderer Geschlechter. An Stellen, wo die feminine Form verwendet wird, sind ausschließlich weibliche Personen gemeint.

Die Zitationsform erfolgt im American Psychology Annotation Style (APA).

² Sowohl Tabellen als auch graphische Darstellungen fallen unter den Begriff Abbildung.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Rahmen der vorliegenden Qualifizierungsarbeit von Jantje Witt werden drei Teilnehmende zu ihren Erfahrungen im „Schreibwohnzimmer“ befragt. Das „Schreibwohnzimmer“ ist eine Initiative der Peer Schreibberatung *skript.um* der Universität Bielefeld. Es bietet Studierenden Raum, an ihrer Abschlussarbeit zu arbeiten. Im Rahmen dieses Angebots treffen sich etwa 10 Schreibende in Gegenwart einer Peer Schreibtutorin einmalig an drei aufeinander folgenden Tagen. Dort haben sie, gerahmt von einem gemeinsamen Einstieg und Abschluss, täglich zweieinhalb Stunden Zeit, an der jeweils eigenen Arbeit zu schreiben. Jederzeit besteht die Möglichkeit, Anregungen und Feedback durch die Tutorin zu erhalten.

Die Befragungen der Teilnehmenden werden anhand qualitativer Leitfadeninterviews durchgeführt. Das Interview gliedert sich in drei Themenbereiche: individuelle Schreib- erfahrung, persönliche Regulationsprozesse und methodisches Vorgehen im Schreib- prozess. Im Fokus des Interesses steht der Einfluss des Schreibens in Gemeinschaft auf die Regulationsprozesse beim textproduzierenden Arbeiten. Die Teilnehmenden beschreiben eigene Handlungsstrategien im Schreibwohnzimmer in Abgleich zum Ar- beiten alleine. Die Interviews werden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die erzielten Ergebnisse in Rückbezug zur Praxis der Peer Schreibberatung interpretiert.

Neben einer theoretischen Grundlage der generellen Abläufe in Motivations- und Volitionsprozessen bietet die Arbeit Einblick in Ziele und Arbeitsweisen der Peer Schreibberatung in Deutschland auf Grundlage des Konzepts von *skript.um*.

1 EINLEITUNG

Erschöpft vom Bummeln!

So lautet der Titel eines Artikels der Zeitschrift „Der Spiegel“ aus dem vergangenen September (Dworschak, 2010). Darin beschreibt der Autor, dass sich Studierende über eine immer mehr steigende Arbeitslast im Studium beschwerten. Insbesondere seit der Bologna-Reform³ sei der Druck auf die Studierenden enorm gewachsen. Untersuchungen zeigen jedoch, dass offensichtlich ein völlig falsches Bild vom eigenen Arbeitsverhalten herrsche. Arbeiten für die Universität (darunter fällt z.B. der Besuch von Veranstaltungen, die entsprechende Vor- und Nachbereitung und das Lernen für Prüfung) käme deutlich zu kurz. Kaum ein Studierender bringe es im Schnitt auf die vorgesehene 40-Stunden-Woche, zum Teil nicht mal 20 Stunden Arbeitszeit pro Woche. Erst gegen Ende des Semesters, im Zuge der Klausurphase, erhöhe sich der Arbeitsaufwand enorm. Die Prüfungen erfordern ein hohes Maß an Vorbereitung. Studierende beginnen direkt vorher unglaublich viel Stoff zu „pauken“, um ihn für die Klausur präsent zu haben. Der Autor nennt dies „Bulimie-Lernen“ (Dworschak, 2010, S. 157). Er weist darauf hin, dass Studierende offensichtlich nicht in der Lage seien, sich die Arbeit sinnvoll über einen längeren Zeitraum einzuteilen.

Aus persönlicher Beratungserfahrung ist diese Problematik in ähnlicher Form auch beim Erstellen einer Abschlussarbeit bekannt. In Anlehnung an den referierten Artikel werden dazu zwei Arten von Kompetenzen unterschieden. Zum einen benötigen Studierende beim Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit Schreibkompetenzen. Wie die Schreibforschung seit Beginn der 70er Jahre in den USA zeigt, handelt es sich beim Schreiben um einen komplexen Prozess. Um diesen angemessen zu bearbeiten, hilft dem Studierenden ein Schreibprozessverständnis, wodurch sich viele kleine Teilschritte formulieren und abarbeiten lassen. Schreibkompetenz beinhaltet die Fähigkeit die einzelnen Schreibaufgaben zu kennen, zu entzerren und zu bearbeiten (Kruse, 2007, S. 36). Peer Schreibberatung bietet die Möglichkeit, über das eigene Schreiben ins Gespräch zu kommen, dadurch Rückmeldung zum Arbeiten und Feedback zu Text zu erhalten. Zum anderen zeigt der Spiegelartikel deutlich, dass Studierende „Meta“-Kompetenzen benötigen, um ihr Arbeiten zu regulieren. Ein Bewusstsein über die anstehenden Aufgaben nützt dem Voranschreiten der Hausarbeit wenig, wenn diese nicht auch abgearbeitet werden. Beide Kompetenzen sind notwendig, um ein Schreibprojekt erfolgreich zu bearbeiten. Sind diese Fähigkeiten nur defizitär ausgeprägt, kann es zu

³ Internationale Vereinheitlichung der Hochschulabschlüsse u.a. durch fest beziffertes Arbeitspensum (Dworschak, 2010, S. 156).

1 Einleitung

unterschiedlichen Problemen für den Studierenden kommen. Es führt zu verminderter Qualität des Endproduktes, ineffizientem Arbeiten und Aufschieben oder emotionalen Problemen, wie einem Stimmungstief oder dem Gefühl von Überforderung (Girgensohn, 2007, S. 45).

In der Schreibberatung bei *skript.um* fällt auf, dass vor allem die Schreibkompetenzen gefördert werden. Natürlich, denn die Peer Schreibberaterinnen haben eine Ausbildung erhalten, die sich inhaltlich vor allem auf die Gestaltung des Schreibprozesses ausrichtet. Aufgrund der Rückmeldung der Ratsuchenden entsteht der Gedanke, dass auch die Förderung von Regulationsprozessen für die Arbeit bei *skript.um* relevant sein kann. Aus diesem Hintergrund entsteht die vorliegende Forschungsarbeit.

ZIEL DER ARBEIT

Im Zentrum dieser Arbeit stehen Regulationsprozesse von Schreibenden beim Erstellen einer Abschlussarbeit. Eine kleine Stichprobe von Studierenden nimmt an einem besonderen Angebot der Peer Schreibberatung, dem Schreibwohnzimmer, teil. Anschließend wird erfragt, wie die Prozesse durch das Angebot beeinflusst werden.

Beide Kompetenzen, die Regulations- und Schreibkompetenz, werden unabhängig voneinander betrachtet und nicht in einen Wirkungszusammenhang gestellt. Sie werden innerhalb der qualitativen Erhebung von den Befragten in einem komplexen Abbild dargestellt. Es findet keine Bewertung von „richtigem“ oder „falschem“ wissenschaftlichen Arbeiten statt. Vielmehr werden die Ergebnisse so beschrieben, wie sie von den Befragten gesehen werden.

AUFBAU DER ARBEIT

Die vorliegende Diplomarbeit beinhaltet einen qualitativen Forschungsteil, welche den Schwerpunkt bildet. Doch zunächst erfolgt eine theoretische Einbettung des Themas, worin die zentralen Begriffe des Titels im wissenschaftlichen Kontext verortet werden.

Kapitel 2 befasst sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Das **Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule** ist obligatorisch für das Erhalten eines akademischen Grades. Vielfach bereitet diese Aufgabe den Studierenden aber Probleme. Die **Angebote der Peer Schreibberatung**, welche auf Basis amerikanischer Schreibforschung beruhen, bieten den Schreibenden Hilfe zu verschiedenen Problem- und Fra-

| 1 Einleitung

gestellungen. Die Bielefelder Peer Schreibberatung *skript.um* lädt Studierende ein, im Schreibwohnzimmer Raum zum Schreiben zu finden.

Kapitel 3 befasst sich mit Motivation, Volition und **Regulationsprozessen**. Während alltagssprachlich alleinig Motivation für den inneren Antrieb verantwortlich gemacht wird, der Studierende zum Schreiben bewegt oder nicht, findet sich in der Literatur eine deutliche Unterscheidung verschiedener Prozesse. Neben Motivation spielt Volition für die willensgesteuerte Umsetzung von Handlung eine entscheidende Rolle. Als Regulationsprozesse, welche diese Umsetzung unterstützen, werden die Handlungskontrolle von Kuhl, die Selbstwerterwartungstheorie und die Selbstregulationstheorie von Bandura vorgestellt.

Mit Kapitel 4 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Darin werden die methodologischen Grundlagen der Arbeitsweisen erläutert, welche verwendet werden. Dazu zählen die Eigenschaften qualitativer Forschung, die Merkmale von halbstandardisierten Leitfadeninterviews und die Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring.

In Kapitel 5 wird das Vorgehen der Durchführung der **qualitativen Untersuchung** Schritt für Schritt beschrieben. Dazu zählen die Beschreibungen der Fragestellung, des Untersuchungsgegenstandes, des Forschungsdesigns, der Leitfadenstruktur, des Samplings und dem Analyseverfahren.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert. **Einflüsse** zwischen den betrachteten Theorien mit dem Untersuchungsgegenstand werden dargestellt.

Abschließend erfolgt in Kapitel 7 eine Reflexion der Ergebnisse und des Forschungsvorgehens. Die Ergebnisse werden in Bezug zur pädagogischen Praxis gestellt.

2 PEER SCHREIBTUTORING⁴

“Peer Tutoring in writing is the form of collaborative learning in which undergraduates tutor other undergraduates. ... It is a way to involve students in each other’s intellectual, academic, and social development” (Bruffee, 1993, S. 293f.).

Peer Tutoring versteht sich als eine Form des gemeinsamen, kollaborativen Lernens, wobei ein ausgebildeter Tutor das Lernsetting leitet. Im Zentrum steht die Interaktion auf intellektueller, akademischer und sozialer Ebene, welche zu besonderer Entwicklung der Kompetenzen in diesem Bereich führt.

Die Peer Schreibberatung an deutschen Hochschulen stellt die Relevanz, aber auch die Komplexität wissenschaftlichen Schreibens ins Zentrum. Ihr Schreibverständnis ist geprägt von der amerikanischen Schreibforschung und der daraus resultierenden prozessorientierten Schreibdidaktik. Auf dieser Grundlage und den Maximen des von Bruffee geprägten Begriffs „Peer Tutoring“ besteht die Peer Schreibberatung *skript.um* an der Universität Bielefeld.

2.1 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN AN DER HOCHSCHULE

Wissenschaftliches Schreiben nimmt an der Universität eine wichtige Rolle ein und erfüllt unterschiedliche Zwecke gleichermaßen. Erstens bilden produzierte (und veröffentlichte) Texte die Grundlage für wissenschaftliche Kommunikation. Sie fungieren als Speichermedium und Transportmittel für (re)produzierte Erkenntnisse. So entsteht die Möglichkeit, Stellung zu einander zu beziehen und Forschungsergebnisse aufeinander zu beziehen (Frank, Haacke, & Lahm, 2007, S. 2). Zweitens dient wissenschaftliches Schreiben der Aneignung von Wissen. Beim Niederschreiben ist der Autor angehalten, seine Gedanken zu präzisieren. Vage Gedanken müssen beim Schreiben in ganze Sätze umgeformt und in einen kohärenten Zusammenhang gestellt werden. Frank, Haacke und Lahm betonen, welche unterschiedlichen Aufgaben das Schreiben erfüllt. Ein Schreibender „wählt aus, strukturiert, vergleicht, bewertet, stellt Fragen, kombiniert, abstrahiert und konkretisiert“ (Frank, Haacke, & Lahm, 2007, S. 2). Es hilft bei der Aneignung von Wissen und steht zusätzlich noch in fixierter Form zur Verfügung. Drittens fungiert wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule als Prüfungsleistung. Ver-

⁴ Die Vermischung deutscher und Englischer Begriffe klingt unschön. Allerdings kann die deutsche Übersetzung zu „tutoring“ das „Tutorium“ nicht ohne weiteres eingesetzt werden, da sie bereits zu viele feste Vorstellungen beinhaltet, die mit der Arbeit der Peer Schreibtutoren nichts zu tun hat. Aus diesem Grund erfolgt im Folgenden die Bezeichnung „Peer Schreibberatung“ für die Arbeit bei *skript.um*. Wichtig ist zu beachten, dass es sich hierbei nicht um eine klassische Beratung handelt, sondern die Arbeit von den Grundprinzipien des amerikanischen Peer Tutoring geprägt ist.

2 Peer Schreibtutoring

fasste Texte, Hausarbeiten, Mitschriften oder Klausuren werden bewertet und mit Creditpoints bepunktet. Dahinter steht die Auffassung, dass durch Schreiben, der Reproduktion unter einer neuen Fragestellung, ein tieferes Verständnis der gelernten Inhalte erfordert und fördert, als es allein beim Zuhören oder in einer mündlichen Prüfung erlangt wird. Insbesondere die Abschlussarbeit innerhalb eines Studiums gilt als Qualifizierungsarbeit. Sie ist notwendig zum Erreichen eines akademischen Grades.

Wissenschaftliches Schreiben nimmt in der universitären Ausbildung eine wichtige Rolle ein. Doch vielen Studierenden fällt das Produzieren von Texten schwer. In einer Umfrage an der Universität Freiburg im Jahr 2007 geben 80% der Studierenden an, schon einmal Probleme mit dem akademischen Schreiben gehabt zu haben. Es besteht die Vermutung, dass lange Studienzeiten und Studienabbrüche auf Schreibprobleme zurückzuführen sind (Girgensohn, 2007, S. 44). Dabei wirken sich verschiedene Bereiche durch Schreibprobleme negativ auf den gesamten Studienverlauf aus.

- Da Schreiben zum einen ein Mittel der Wissensaneignung ist, zum anderen die Bewertung an der Universität im Wesentlichen auf schriftlichen Leistungen beruhen, kommt es bei Studierenden durch Schreibschwierigkeiten zu **verringertem Leistung**.
- Beim Schreiben erlernte **dysfunktionalen Arbeits- und Vermeidungsstrategien** wirken sich auf das Arbeitsverhalten im gesamten Studium aus.
- Misserfolge und zähes Schreibverhalten führen mitunter zu schweren **emotionalen Belastungen**, die sich ebenfalls auf das Studium auswirken.

Lange Zeit besteht an Hochschulen überhaupt keine Auseinandersetzung mit dem Thema Schreiben. Es geschieht im „Selbstlauf“ (Kruse, 2007, S. 14). Auf der einen Seite besteht die Meinung, Schreiben ist ein von Natur gegebenes Talent, welches als nicht lehrbar verstanden wird (Girgensohn, 2007, S. 44). Auf der anderen Seite gehen viele Hochschullehrende davon aus, die Hochschulreife befähigt Studierende ausreichend zum wissenschaftlichen Schreiben. Dabei bleibt vollkommen unberücksichtigt, „wie stark akademisches Schreiben geprägt ist von Traditionen, Denk- und Kommunikationsmustern, Forschungsmethoden und Diskursen, die in der Schule noch keine Rolle spielen“ (Girgensohn, 2007, S. 44).

„Studierende, die im schulischen Schreiben einigermaßen kompetent sind, gleichen, wenn sie sich im akademischen Schreiben versuchen, einigermaßen geübten Wanderern, die ohne besondere Vorbereitung bei einem Marathon-Lauf eine zumindest passable Leistung erbringen sollen“ (Ortner, Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben - wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird, 2006, S. 77).

Mitte der 70er Jahre beginnen in den USA erstmals Forscher, sich mit dem Schreiben selbst auseinanderzusetzen, anstatt Schreiben als fixes und selbstverständliches Transportmittel von Wissen zu verstehen. Die neu geborene Schreibforschung setzt sich mit der Frage auseinander „Was passiert, wenn wir schreiben?“.

2.2 PROZESSORIENTIERTE SCHREIBDIDAKTIK

Mitte der 90er Jahre schwappen schließlich die Erkenntnisse amerikanischer Schreibforschung nach Europa über. Studierende sollen beim Schreiben nicht länger sich selbst überlassen werden und Schreiben erst mühsam durch pures Ausprobieren erlernen. Im Zentrum der Erkenntnisse stehen zwei Grundannahmen: Schreiben ist komplex und Schreiben kann als Prozess verstanden werden.

Zunächst bemerken Forscher eine starke **Komplexität** des Schreibens. Viele Prozesse müssen vom Schreibenden gleichzeitig beachtet und bearbeitet werden, ganz im Gegensatz zur bisher vorherrschenden Ansicht, Schreiben erledige sich ganz von selbst, wenn nur das Wissen stimmt (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14). „In Anbetracht der Vielzahl von Tätigkeiten, die koordiniert werden müssen (...) [ist es] eigentlich erstaunlich, daß (sic) es überhaupt zu einem Schreiben kommt“ (Eigler, 1985, S. 307f.). Der Schreibende erfüllt neben Aufgaben, die das Schreiben selbst an ihn stellt, wie Motorik oder die Regeln der Grammatik, Rechtschreibung, Wortwahl und Syntax auch kognitive und soziale Prozesse. Dazu zählen auf kognitiver Ebene die Fähigkeit, das Wissen aufzunehmen und in die eigene Schriftsprache zu übersetzen sowie auf sozialer Ebene, die Fähigkeit, die entsprechenden Inhalte an die Leser des Textes anzupassen. Zusätzlich müssen Regeln der Kommunikation des Feldes, in welche der Text hinein spricht, berücksichtigt bleiben. Im akademischen Kontext sind dies die wissenschaftlichen Normen. Diese unterscheiden sich nicht nur von Fach zu Fach, sondern auch von Universität zu Universität und sogar zwischen einzelnen Lehrenden (Girgensohn, 2007, S. 47). Es bleibt fraglich, ob diese Normen transparent und dem Schreibenden zugänglich sind.

Vor diesem Hintergrund bietet ein Verständnis von Schreiben als **Prozess** eine enorme Erleichterung. Die vielen, anstehenden Aufgaben werden somit in einzelne Teilschritte zerlegt, die auf dem Weg zum Endprodukt der Reihe nach abgearbeitet werden können. Die Komplexität reduziert sich. Bevor ein Verständnis vom prozessorientierten Schreiben bestand, lag der Fokus allein auf dem Endprodukt. Im Zentrum der Textproduktion stand die Erkenntnis. Sobald diese vorläge, passiere das Niederschreiben die-

2 Peer Schreibtutoring

ser Einsicht von alleine. In der neuen Schreibforschung wird dem Schreiben selbst besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es erfolgt eine Unterteilung in verschiedene Schritte, die als ein Prozess durchlaufen werden. Die unterschiedlichen Ziele und Aufgaben werden strategisch hintereinander gelegt, damit sie für den Schreiber bearbeitbar sind. Generell lässt sich Schreiben in drei aufeinander folgende Stufen zerlegen: (1) Schreiben vorbereiten, (2) Rohtext schreiben, (3) das Geschriebene überarbeiten. Diese Phasen werden in der Praxis nicht starr und linear, sondern vielmehr rekursiv durchlaufen (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16). Schreibende kehren zu früheren Schritten zurück und nehmen rückwirkend Änderungen vor (Universität Zürich, 2007, S. 17). Der Prozess versteht sich als dynamisches, veränderbares Konstrukt.

Es existieren verschiedene Schreibprozessmodelle. Sie benennen unterschiedliche Phasen, differenzieren mehr oder weniger stark. Alle orientieren sich jedoch an diesem dreistufigen Modell. Die Peer Schreibberatung verwendet eine überaus bekannte Darstellung des Schreibprozesses von Kruse. Er unterteilt sechs Phasen (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16):

- 1. Orientierung:** Die Orientierungsphase dient einer groben Verortung des Themas. Der Schreibende beginnt mit orientierendem Querlesen und entwickelt daraus eine erste arbeitsleitende Fragestellung (Kruse, 2007, S. 116f.).
- 2. Recherche:** In der Recherche taucht der Schreibende tiefer in die vorhandene Literatur zum Thema ein. Texte, die als relevant erachtet werden, werden intensiv bearbeitet. Es entsteht eine erste Gliederung (Kruse, 2007, S. 136ff.).
- 3. Materialstrukturierung:** Anhand dieser Gliederung sortiert der Schreibende sein Material. So hat er beim Losschreiben die entsprechenden Grundlagen präsent (Kruse, 2007, S. 153).
- 4. Rohtext:** Der Schreibende beginnt, Rohtext zu verfassen. Jede Person besitzt dazu ganz individuelle Schreibstrategien (Kruse, 2007, S. 156f.).
- 5. Überarbeiten:** Die Differenzierung zwischen Rohtext und Überarbeitung bildet eine hilfreiche Unterscheidung im Schreibprozess. Diese Trennung entlastet den Schreibenden beim Verfassen des ersten Rohtextes. Es muss noch nicht alles perfekt sein, der Text durchläuft noch eine Überarbeitung. Dabei steht die Überprüfung auf inhaltliche Kohärenz im Zentrum (Kruse, 2007, S. 158ff.).
- 6. Korrektur:** Abschließend korrigiert der Schreibende selbst und nach Möglichkeit noch eine weitere Person. Im Fokus stehen formale und inhaltliche Kohärenz sowie Rechtschreibung und grammatikalische Richtigkeit (Kruse, 2007, S. 171).

2 Peer Schreibtutoring

Der Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik beruht auf der Annahme, dass Schreiben systematisch lehr- und lernbar ist. Die Förderung eines Bewusstseins über den Schreibprozess hilft, eigenes Schreiben zu verstehen und Schreibstrategien zu entwickeln.

Das Betrachten von Schreiben als Prozess bildet die Grundlage der Peer Schreibberatung *skript.um*.

2.3 GRUNDLAGEN UND ZIELE DER PEER SCHREIBBERATUNG

Im Jahr 1993 gründen Andrea Frank und Gabriele Ruhmann nach amerikanischem Vorbild deutschlandweit ein erstes Schreibzentrum, das sogenannte Schreiblabor, an der Universität Bielefeld (Girgensohn, 2007, S. 44). Damit verfolgen sie das Ziel, Studierende beim Schreiben zu unterstützen und die Prinzipien des prozessorientierten Schreibens in der Wissenschaft bekannt zu machen. Das Kerngeschäft des Schreiblabors bilden Angebote von Workshops zu Haus- und Abschlussarbeiten sowie Schreibberatungen durch wissenschaftliche Mitarbeiter. Nach einigem Vorlauf entsteht schließlich im Jahr 2008 die Möglichkeit zusätzlich studentische Schreibberater zu qualifizieren. Eine koordinierende Mitarbeiterin entwickelt mit fünf Studierenden verschiedener Fakultäten *skript.um* als ein Projekt des Schreiblabors. Mittlerweile beschäftigt das Projekt elf Tutorinnen aus verschiedenen Fachbereichen.

Die Arbeit von *skript.um* basiert, wie seine amerikanischen Vorbilder, auf dem Prinzip des Peer Tutoring nach Bruffee (s.o.). Dieses Verständnis entwickelt sich auf der Basis der „social constructivist theory“, worin davon ausgegangen wird, dass sich Wissen nicht im Alleingang erwerben lässt. Im Gegensatz zu der Annahme „Wissen gestaltet Kommunikation“ besteht hier die Annahme „Kommunikation gestaltet Wissen“ (Gaul, Rapp, & Zschau, 2002, S. 6). Soziale Interaktion bringt demnach Wissen hervor. Diesen Prozess der Interaktion zum gemeinsamen Wissenserwerb bezeichnet Bruffee als kollaboratives Lernen. Beim kollaborativen Lernen profitieren beide Seiten vom gemeinsamen Lernprozess. Im Jahr 2009 veröffentlichen Henkel, Hirsch und Steinbrecher einen Artikel mit dem Titel „Jede/r nimmt etwas mit“, der sich ausschließlich auf den Kompetenzgewinn der Peer Tutoren bezieht (Henkel, Hirsch, & Steinbrecher, 2009, S. 110). Aus dem kollaborativen Lernen entwickelt Bruffee das Peer Tutoring in amerikanischen Schreibzentren.

Das Schreiben an der Universität geschieht meist unsichtbar bzw. unbeobachtet. Sichtbar werden erst die fertigen Produkte. Der Gedanke einer Peer Schreibberatung

2 Peer Schreibtutoring

beinhaltet nicht nur eine Vorstellung von Schreiben als einem Prozess, sondern auch den Wunsch, diesen Prozess zu verstehen und zu begleiten. Im Zentrum steht das Anliegen, Studierende zu ermuntern, über das Schreiben zu sprechen, Zusammenarbeit beim Schreiben zu ermöglichen. Feedback und Austausch soll nicht nur den Schreibprozess überschaubar und einfacher gestalten, sondern auch die Kompetenzen der Schreibenden fördern und somit langfristig die Qualität des Textes erhöhen. Die Ziele und Grundlagen der Arbeit der Peer Schreibberatung *skript.um* beziehen sich zum einen auf die Grundsätze Bruffees, sind aber zum anderen durch Erfahrung und Entwicklung in der Praxis erweitert und modifiziert. Das Motto des Projekts lautet „Gemeinsam am Schreiben arbeiten“. Dieses Prinzip findet sich in den Arbeitsweisen und Zielen der Arbeit wieder.

ZIELE DER ARBEIT VON SKRIPT.UM

Studierende sind eingeladen, aus ihrer Einsamkeit beim Schreiben herauszutreten. Dazu bietet *skript.um* Eins-zu-eins-Beratungen, bei denen die individuellen Anliegen der Ratsuchenden im Zentrum stehen. Ziel ist es, Beratungsgespräche im vertraulichen Rahmen zu gestalten. Zwischen Tutor und Tutand besteht eine symmetrische Beziehung, im Gegensatz zu vielen anderen universitären Beziehungen die eher auf dem Lehrer-Schüler-Verhältnis basieren (Gaul, Rapp, & Zschau, 2002, S. 6). Zwar besitzen Schreibtutoren eine schreibdidaktische Ausbildung, trotzdem bleiben sie Studierende, die sich in den gleichen Arbeitsprozessen befinden, wie der Ratsuchende. In der Beratungssituation zeigt sich der Tutor verantwortlich für die Gestaltung des äußeren Rahmens (Blick auf die Zeit, Orientierung an der Fragestellung des Ratsuchenden), darüber hinaus soll sich jedoch ein lockeres Gespräch über die Anliegen des Schreibenden ergeben. Der Tutor nimmt inhaltlich keinen Einfluss, sondern der Ratsuchende bleibt der Experte für seinen eigenen Text. Besteht inhaltlicher Klärungsbedarf, verhilft die Beratung durch gezieltes Fragenstellen, unklare Inhalte zu explizieren. Die Kommunikation zielt darauf, Ressourcen des Schreibenden zu entdecken und sein Vertrauen in eigene Kompetenz zu stärken. Im Austausch verhilft der Tutor, eigenes Schreibverhalten zu reflektieren und Anforderungen des Textes zu klären. Bräuer, einer der einflussreichsten deutschen Schreibdidaktiker, betont die Wichtigkeit und den Nutzen dieses reflexiven Moments im Schreiben (Gaul, Rapp, & Zschau, 2002, S. 7). Reflexion und das Prinzip des kollaborativen Lernens unterstützen den Schreibenden, Wissen zu generieren und für den Schreibprozess aufzubereiten. Insbesondere steht ein Bewusstsein zum Schreibprozess im Zentrum der Beratung. Die Ratsuchenden

2 Peer Schreibtutoring

erhalten einen Überblick eines prozessorientierten Schreibverständnisses, um die Vielzahl der anstehenden Aufgaben strukturieren und in einer bearbeitbaren Reihenfolge legen zu können. Somit verhelfen sie Schreibtutoren dem Schreibenden aus einer möglichen Orientierungslosigkeit zwischen den Schreibaufgaben heraus.

Die Ziele und Ansätze von *skript.um* im Überblick:

- **Peer Ebene**
Es findet eine Beratung auf Augenhöhe statt.
- **Kollaboratives Lernen**
Gemeinsam entwickeln Tutor und Ratsuchender eine Vorstellung vom Thema, wobei die Expertise des Schreibenden die Grundlage bildet.
- **Reflexiver Moment**
Schreibtutoren verhelfen den Ratsuchenden, sich über ihre Kompetenzen und über ihren Text bewusst zu werden. Dabei greifen sie nicht inhaltlich ein.
- **Bewusstsein vom Schreibprozess**
Ein Überblick des prozessorientierten Schreibens hilft den Schreibenden sich in der Fülle ihrer Aufgaben zu Recht zu finden.

PEER SCHREIBBERATERAUSBILDUNG IM NATIONALEN KONTEXT

Seit 2008 verfestigt sich das nationale deutsche Peer Schreibberatung Netzwerk, welches sich in jährlichen Konferenzen trifft. Im Jahr 2009 lädt die Universität Bielefeld zum Netzwerken ein. Seit der Konferenz im Jahr 2010 arbeiten Leiterinnen verschiedener Schreibzentren daran, nationale Qualitätsstandards zu erarbeiten, um den Begriff „Peer Schreibtutor“ fachlich und inhaltlich abgrenzen zu können. Bislang entwickelt jede Peer Schreibberatung seine eigenen Arbeitsweisen. So kommt es möglicherweise zu Unklarheiten der Begrifflichkeit oder auch zu anderer Ausgestaltung der Arbeit, als es der Konsens der deutschen Peer Schreibberatungen versteht.

Bislang gewährleiten die einzelnen Schreibzentren die Qualität der Expertise von Tutoren, die sie beschäftigen. In Bielefeld findet mittlerweile im vierten Durchgang eine universitätsinterne Ausbildung statt, in welcher die Maxime der Arbeit von *skript.um* vermittelt und ausgestaltet werden. Alle Tutorinnen bei *skript.um* haben diese schreibdidaktische Ausbildung durchlaufen. Sie gliedert sich in zwei inhaltliche Schwerpunkte (Henkel, 2010):

2 Peer Schreibtutoring

- 1. Schreibdidaktik und Textarbeit:** Die Phasen eines Schreibprozesses werden vorgestellt und auf Phasen im Beratungsprozess bezogen. Textsortenkenntnisse, Lesestrategien sowie Schreibertypen bilden weitere Themen. Techniken und Regeln des Textfeedbacks werden im Seminar an eigenen Texten erprobt.
- 2. Beratung und Gesprächsführung:** Ein wichtiger inhaltlicher Baustein ist die Auseinandersetzung mit der Rolle als Tutor. Rollenreflexion und Rollenklärung werden sowohl theoretisch als auch erfahrungsbasiert vermittelt und durch Übungen praktisch erprobt. Für die Beratung erlernen die Studierenden Techniken der Gesprächsführung.

Während der Beratungstätigkeit bilden sich die Tutorinnen weiterhin regelmäßig in internen Weiterbildungen zu aktuellen Themen (z.B. Rollenverständnis, Prokrastination, Umgang mit überarbeitungsbedürftigen Texten) fort.

ANGEBOTE VON *SKRIPT.UM*

Von Beginn an bietet *skript.um* an vier Tagen die Woche eine offene Sprechstunde. Dieses Angebot bildet das Kernstück der Arbeit der Peer Schreibtutorinnen. Studierende aller Fachrichtungen sind eingeladen, mit oder ohne Voranmeldung mit ihren Anliegen rund ums Schreiben vorbeizukommen.

Seit vier Semestern bietet *skript.um* außerdem semesterbegleitende Abschlussarbeitenschreibgruppen. Auch dieses Angebot richtet sich an Studierende aller Fakultäten, die im aktuellen Semester ihre Abschlussarbeit verfassen. In wöchentlichen Treffen lernen die Teilnehmer grundlegende Anschauungen des Schreibprozesses und Schreibverhaltens kennen. Neben Inputs zu möglichen Strategien rund ums Schreiben bleibt viel Raum für persönlichen Austausch zum Voranschreiten des eigenen Projekts.

In einer kreativen Schreibgruppe treffen sich ebenfalls Studierende unterschiedlicher Fakultäten. Das Angebot richtet sich an diejenigen, die Freude am Schreiben haben. Sie produzieren zusammen nicht wissenschaftliche Texte.

Im Kontext der Abschlussarbeitenschreibgruppe findet im Sommersemester 2009 erstmals ein Schreibwohnzimmer bei *skript.um* statt. In diesem Semester bietet *skript.um* zwei Gruppen an. Teilnehmer beider Gruppen sind zur üblichen Seminarzeit (zwei 2-Stundenkorridore direkt nacheinander) eingeladen, sich im Seminarraum zum gemeinsamen Schreiben zu treffen. Nur wenige Teilnehmende nehmen das Angebot an, die Rückmeldung derjenigen, die anwesend sind, ist jedoch äußerst positiv. Diese

2 Peer Schreibtutoring

Erfahrung bietet den Anstoß zur Durchführung einer Forschungsarbeit zum Setting Schreibwohnzimmer.

3 MOTIVATION, VOLITION UND REGULATIONSPROZESSE

Neben inhaltlichen Kompetenzen zur Teilnahme am Dialog der eigenen Fachdisziplin, benötigen Studierende der Hochschulen Fähigkeiten, ihr eigenes Arbeitsverhalten zu strukturieren. Ein Großteil der geforderten Studienleistungen wird im Selbststudium erbracht. Wie diese Arbeitszeit gestaltet wird, wird von Seiten der Universität nicht vorgeordnet. Sie benötigen Kompetenzen wie Zeitmanagement und Techniken zu wissenschaftlichen Arbeiten (z.B. Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte). Unabhängig davon, ob diese Kompetenzen im Studiengang vermittelt werden oder nicht, müssen Studierende ihre Aufgaben eigenständig erledigen. Von universitärer Seite geht wenig bis keine Unterstützung oder Kontrolle aus. Demnach besteht eine weitere notwendige Kompetenz darin, sich im akademischen Arbeiten zu strukturieren und zu regulieren. Diese Fähigkeit beeinflusst alle weiteren Arbeitstechniken und kann demnach als „Meta“-Kompetenz, also eine übergeordnete Kompetenz, beschrieben werden.

Diese strukturierende und regulierende Kompetenz wird alltagssprachlich und verallgemeinernd als Motivation bezeichnet. Für Studierende der Universität sind jedoch weit mehr Eigenschaften relevant. Motivationstheorien differenzieren zwischen Motivation, Volition und Regulationsprozessen. Sie werden im Folgenden differenziert vorgestellt.

3.1 ZIELE UND UMSETZUNG DER MOTIVATION

Im alltagssprachlichen Gebrauch scheint eine sehr klare Vorstellung vom Begriff der Motivation zu bestehen. Insbesondere im beschriebenen universitären Kontext, beim wissenschaftlichen Schreiben, spielt sie offenbar eine Schlüsselrolle. Kruse zählt sie zu den Grundlagen des Schreibens (Kruse, 2007, S. 37). In der alltäglichen Vorstellung existiert Motivation als „homogene, quasi naturalistisch gegebene Antriebsgröße“ (Rheinberg, 2009, S. 668), die je nach persönlichem Empfinden stärker oder schwächer ausgeprägt ist. Ein Schreiber ist einfach motiviert oder eben nicht. Bei einer detaillierteren Betrachtung verdeutlicht sich allerdings schnell, welche unterschiedlichen Prozesse an der Bildung von Motivation beteiligt sind. Emotionale und kognitive Prozesse spielen eine zentrale Rolle. Gefühle wie Furcht oder Hoffnung beeinflussen die Motivationsbildung ebenso wie rational entwickelte Handlungspläne. Außerdem finden physiologische Prozesse und basale Handlungstendenzen in den Motivationstheorien Beachtung. Insgesamt bestehen unzählige Ansätze und Theorien in der Motivationsfor-

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

schung. Rheinberg 2008 beschreibt den gemeinsamen Kern der verschiedenen Ausrichtungen wie folgt:

„Der Begriff Motivation bezieht sich auf die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzug auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2009, S. 668).

Er betont, dass sich Motivation nicht als homogene Einheit beschreiben lässt. Vielmehr entsteht sie aus einem Zusammenspiel der unterschiedlichen Prozesse (Rheinberg, 2009, S. 668). Motivationstheorien haben zum Inhalt, menschliches Verhalten zu erklären und vorauszusagen (Brandstätter, 2009, S. 79). Dabei steht nicht das gesamte Verhalten im Fokus des Interesses, sondern die drei Verhaltensmerkmalen: (1) Ausrichtung, (2) Intensität, (3) Latenz und Persistenz (Rudolph U. , 2009b, S. 13).

Die Wurzeln des Begriffs Motivation liegen im lateinischen Verb „movere“ = bewegen (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, S. 4). Der Grundgedanke von Bewegung spiegelt sich in den Motivationstheorien wider. Sie alle suchen nach dem Anlass, der Menschen in Bewegung bringt. Dazu orientieren sie sich an zwei Grundfragen (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 1):

1. **Wozu** handeln Menschen? (Frage nach dem Ziel)
2. **Wie** handeln Menschen? (Frage nach der Umsetzung)

Motivationstheorien haben zum Inhalt, menschliches Verhalten zu erklären und vorauszusagen (Brandstätter, 2009, S. 79). Ein „klassisches“ motivationspsychologisches Grundmodell stellt Motivation in einen Wirkungszusammenhang.

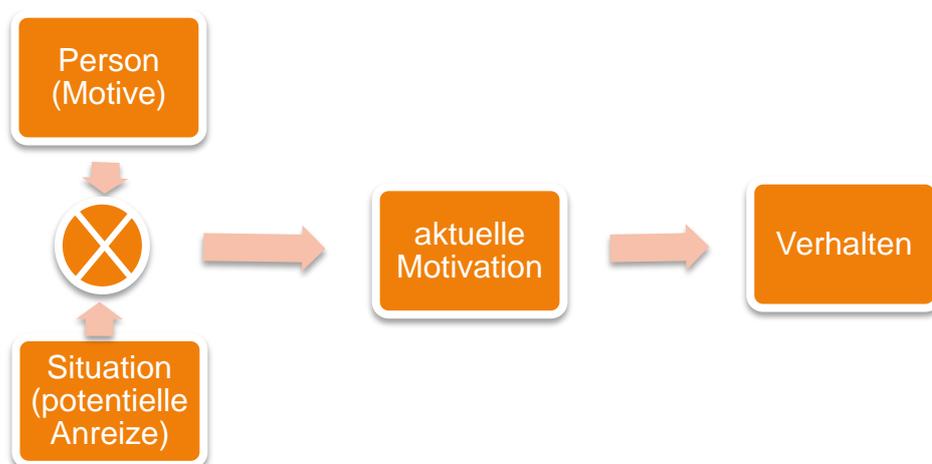


Abbildung 1: Grundmodell der Motivationspsychologie (Rheinberg, 2009, S. 669)

Persönliche Merkmale und situativ gegebene Anreize wirken auf die Motivationsbildung ein. Das Kreuz im Kreis repräsentiert die Prozesse des Zusammenwirkens. Daraus

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

entwickelt sich die aktuelle Motivation, welche wiederum der Handlungsinitiation dient (Rheinberg, 2009, S. 669). Motivationale Prozesse verlaufen demnach persönlich, sozial und kontextuell unterschiedlich. Beide Fragestellungen, die Frage nach dem Ziel und die Frage nach der Umsetzung, lassen sich in diesem Modell verorten.



Lange Zeit dominieren in der Motivationsforschung Fragen nach der **Zielsetzung** eines Menschen. „Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Sowohl personen- als auch situationsbezogene Faktoren nehmen Einfluss auf die Zielbildung. Auf der Seite der personenbezogenen Einflüsse stehen Motive im Fokus der Aufmerksamkeit. Als Motiv gilt eine zeitlich überdauernde Bereitschaft der Person einen Zielzustand anzustreben (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 212). Forscher unterscheiden zwischen impliziten Motiven (habituelle Ausstattung) und expliziten Motiven (bewusste Selbstbilder, Werte und Ziele) (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 4) oder unterteilen Motive in verschiedene Inhaltsklassen (z.B. Leistungsmotiv und Machtmotiv) (Rheinberg, 2009, S. 669). Einen situationsbezogenen Einfluss bildet der äußere Anreiz oder Wert, der innerhalb der Handlung oder durch den erreichten Zielzustand erwartet wird (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 223). Eine Kombination der personen- und situationsbezogenen Faktoren entwickeln Lewin et al. in der „Erwartungs-mal-Wert-Theorie“.

Darin werden persönliche Erwartungen mit situativen Werten multipliziert. Die errechnete Valenz gibt Aufschluss über die Stärke der Motivation (Rudolph U. , 2009a, S. 25).



Neuere Entwicklungen der Motivationsforschung unterscheiden deutlich zwischen der Intentionsbildung und der zielorientierten **Umsetzung** (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 220). Die Intention alleine genügt nicht, um eine Handlung erfolgreich durchzuführen. Zwar entscheidet die Stärke der Zielbindung über die maximale Anstrengung, die ein Person bereit ist, aufzubringen (Servincer & Oettingen, 2009, S. 40), doch bleibt dabei offen, wie sich diese Anstrengung in erfolgreiche Handlungsstrategien kanalisieren lässt. Liegt eine Zielerfüllung bereits in der Handlung selbst begründet, bestehen wenige Schwierigkeiten zu initiieren. Eine Handlung, die zum Selbstzweck ausgeführt wird, gilt als intrinsisch motivierte Aktivität. Handelt es sich jedoch um eine Handlung mit instrumentellem Charakter, wobei keine Zielerfüllung in der Aktivität selbst vorliegt, benötigt die Person wilensgestützte und handlungsregulierende Prozesse zur Umsetzung.

KLASSIFIKATION DER MOTIVATION

Wie eng Zielsetzung und Handlungsinitiation verzahnt sind, zeigt sich bei einer detaillierten Ausschlüsselung Handlungsintention. Deci und Ryan klassifizieren in der Selbstbestimmungstheorie motiviertes Handeln in unterschiedliche qualitative Ausprägung (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht der Begriff des individuellen Selbst. Das Individuum besteht als Organismus, jedoch im ständigen Austausch mit seiner Umwelt, um sich weiterzuentwickeln (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Dazu verhilft die Befriedigung von drei universellen, angeborenen Grundbedürfnissen:

1. Autonomieerleben
2. Soziale Eingebundenheit
3. Kompetenzerleben

Die Ausprägung der einzelnen Bedürfnisse variieren interpersonell und interkulturell (Baumann, 2009, S. 147).

Klassischerweise unterscheiden Motivationstheorien extrinsische von intrinsischer Motivation. Während die extrinsische Motivation einen instrumentellen Zweck verfolgt, gilt intrinsische Motivation als „autotelisch“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Hier findet das Individuum eine Erfüllung in der Handlung selbst. In der Selbstbestimmungstheorie schlüsseln Deci und Ryan diesen Ansatz der Unterscheidung weiter auf. Sie beschreiben extrinsisch und intrinsisch nicht als Gegensatz, sondern betrachten sie als Endpunkte eines Kontinuums, welches zwischen hohem und niedrigem Autonomieerleben differenziert. Von externer zu interner Kontrolle findet ein Prozess zunehmender Internalisierung und Integration statt. Sozialer Kontext und Wirksamkeitserleben nehmen ebenfalls Einfluss auf den wahrgenommenen Ort der Handlungskontrolle ursprünglich „locus of control“ (Rotter 1966 zit. nach (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Ausgenommen von dem Kontinuum ist „amotiviertes“ Verhalten, welches kein erkennbares Ziel verfolgt (z.B. dösen) oder einem unkontrollierten Impuls entspringt (z.B. Wutanfall). In diesen Verhaltensweisen lässt sich keine Intentionalität erkennen und wird folglich nicht als „motiviert“ bezeichnet (Deci & Ryan, 1993, S. 224).

Der Ort der Handlungskontrolle variiert zwischen heteronomer Kontrolle (fremdbestimmt) und autonomer Kontrolle (selbstbestimmt). Den Prototypen selbstbestimmten Handelns bildet **intrinsische Motivation**. Die Person wählt frei von Druck und äußeren Zwängen eine Handlung, die mit dem persönlichen Selbstkonzept übereinstimmt und

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Freude bereitet. Auch extrinsisch motiviertes Verhalten kann als selbstbestimmt wahrgenommen werden. Deci und Ryan unterscheiden vier verschiedene Ausprägungen der extrinsischen Motivation, die unterschiedlich stark selbst- oder fremdbestimmt wahrgenommen wird (Deci & Ryan, 1993, S. 226f.).

1. **Externale Regulation** entspricht der am stärksten fremdgesteuerten Handlungsregulation. Das Individuum initiiert eine Handlung, um eine externe Belohnung zu erhalten oder einer externen Strafe zu entgehen (Deci & Ryan, 1993, S. 227).

Beispiel: Ich schreibe meine Diplomarbeit, weil meine Oma mir dafür 100€ zahlt.

2. **Introjierte Regulation** veranlasst Handlung aufgrund eines inneren Drucks. Äußere Verhaltensregeln sind vom Individuum verinnerlicht, entsprechen jedoch nicht dem eigenen Selbstkonzept. Es benötigt keinen externen Handlungsanreiz mehr, empfindet die Ursache der initiierten Handlung jedoch nicht als selbst gewählt (Deci & Ryan, 1993, S. 227f.).

Beispiel: Ich schreibe meine Diplomarbeit, weil ich weiß, dass meine Eltern das von mir erwarten.

3. **Identifizierte Regulation** aktiviert Handlungen, denen Werte und Ziele zu Grunde liegen, mit sich das Individuum persönlich identifiziert. Auch wenn ein Ziel ursprünglich von außen vermittelt worden ist, wird es mittlerweile freiwillig verfolgt (Deci & Ryan, 1993, S. 228).

Beispiel: Ich schreibe meine Diplomarbeit, weil ich den Abschluss für eine Ausbildung zur Kinder- und Jugendtherapeutin brauche.

4. **Integrierte Regulation** entspricht dem hohen Grad an Selbstbestimmung. Eine Abgrenzung zur intrinsischen Motivation liegt nur noch dadurch vor, dass es sich hierbei immer noch um eine instrumentelle und nicht selbsterfüllende Handlung handelt. Diese basiert auf Zielen und Werten, die vollkommen in das Selbstbild integriert sind. Das Individuum empfindet die Intention als vollkommen selbstbestimmt, da es dem eigenen Bild seiner Persönlichkeit entspricht (Deci & Ryan, 1993, S. 228).

Beispiel: Ich schreibe meine Diplomarbeit, weil ich dadurch meine methodischen Kompetenzen erweitern möchte.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Dem Beispiel folgend lautet die Intention bei intrinsischer Motivation: Ich schreibe meine Diplomarbeit, weil ich so viel Freude am Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte habe.

Verhalten		Fremdbestimmung ⁵ (Heteronome Kontrolle)				Selbstbestimmung (Autonome Kontrolle)
Art der Motivation	Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Typ der Regulation	Nicht-Regulation	Externale Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation	Intrinsische Regulation
Wahrgenommene Handlungsverursachung	Unpersönlich	External	Eher External	Eher Internal	Internal	Internal

Abbildung 2: Selbstbestimmungskontinuum (Baumann, 2009, S. 143)

Wird eine Person zum eigenen Typ der Regulation befragt, kann es sich durchaus zu Fehleinschätzungen kommen. Subjektiv können Personen davon ausgehen, eigenen Zielen zu folgen. Letztendlich prägen jedoch äußere Einflüsse so stark, dass sie nicht mehr unterschieden werden können (Baumann, 2009, S. 145). Empirische Untersuchungen zeigen, dass Menschen mit eher internalen Verhaltensregulationen (identifiziert und integriert) langfristig leistungsstärker, ausdauernder und bei besserer Gesundheit sind, als Menschen mit eher externaler Zielverfolgung (Baumann, 2009, S. 145).

Deci und Ryan fixieren unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Verhaltens (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Ebenso wie das Autonomieerleben nimmt die soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben Einfluss auf die Güte der Motivation (Deci & Ryan, 1993, S. 230). Die soziale Umwelt kann auf verschiedenen Kanälen Einfluss nehmen. Kontrollierende Maßnahmen wie beispielsweise materielle Belohnung und Androhung von Strafe verringert das Autonomieerleben. Das interne Interesse an einer Tätigkeit kann dadurch abnehmen. Verbale Äußerungen nehmen insbesondere Einfluss auf das Kompetenzerleben eines Individuums. Positives Feedback tendiert dazu, die wahrgenommene Kompetenz und die intrinsische Motivation zu erhöhen. Negatives Feedback reduziert die wahrgenommene Kompetenz, zumindest dann, wenn es keinen konstruktiven Informationswert enthält. Erlebt das Individuum das

⁵ Die Abbildung ist im Vergleich zum Original bei Baumann leicht verändert. Baumann beschreibt amotiviertes Verhalten als Endpunkt heteronomer Kontrolle (Baumann, 2009, S. 143). Deci und Ryan hingegen nehmen amotiviertes Verhalten aus dem Kontinuum heraus (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Entsprechend ist die Grafik an Deci und Ryan angepasst worden.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Feedback als kontrollierend, verringert sich außerdem der Grad der empfundenen Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993, S. 230f.)

EXKURS: RELEVANZ FÜR DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Bereits bevor Wissenschaft in der Neuzeit systematisiert ist, erweist sich der griechische Philosoph Epikur als erster, bekannter Motivationstheoretiker (Rudolph U. , 2009b, S. 1). Er begründet den Hedonismus, das Streben nach Lust oder Freude und das Vermeiden von Schmerz. Es ist die wohl grundlegendste motivationstheoretische Annahme. Das Lust-Unlust-Prinzip findet sich zur Neuzeit in der Annäherungs- vs. Vermeidungsmotivation wieder (Ebner & Freund, 2009, S. 72). In der Moderne existiert Motivation als separater Forschungsstrang der Psychologie ca. seit Beginn des 20. Jahrhunderts (Heckhausen H. , 2006, S. 12). In den vergangenen mehr als 100 Jahren haben sich Wissenschaftler unterschiedlicher Ansätze mit der Frage nach motiviertem Verhalten beschäftigt. Die Bielefelder Universitätsbibliothek ist gefüllt mit unzähligen Werken der Motivationspsychologie, allerdings findet sich nicht ein Buch mit dem Titel „Motivationspädagogik“. Daraus ergibt sich die Frage: Ist Motivation überhaupt ein Thema, welche für die Erziehungswissenschaft und eine Diplomarbeit dieses Faches Relevanz hat?

Der von Koller vorgestellte Begriff der Erziehungswissenschaft, beinhaltet die Annahme, dass an einer pädagogischen Situation drei Instanzen beteiligt sind: Pädagoge(n), Zielgruppe und Institution. Diese drei interagieren miteinander in Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Interaktion bildet das Kernstück dieser Annahme (Koller, 2008, S. 19).

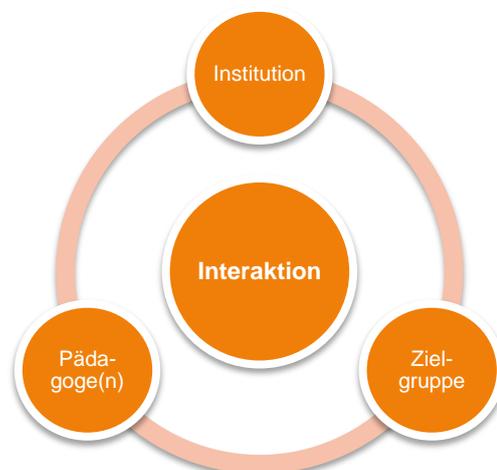


Abbildung 3: Instanzen pädagogisch relevanter Situationen (Koller, 2008, S. 19)

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Motivationsprozesse finden im Inneren des Individuums ab, deshalb sind sie eher in der Psychologie beheimatet. Im didaktischen Setting einer Peer Schreibberatung an einer Bildungsinstitution der Universität spielen interne Abläufe des Studierenden eine erhebliche Rolle auf seine Lernorganisation. Wie diese in einem pädagogischen Rahmen beeinflusst werden kann, durch Interaktion zwischen Tutor (Pädagoge) und Studierenden (Zielgruppe), soll in diesem Kontext Beachtung finden. Darin verbirgt sich eine pädagogische Aufgabe.

3.2 HANDLUNG UND VOLITIONALE STEUERUNG

Eine klare Abgrenzung zwischen Motivation und Volition ist in den wissenschaftlichen Theorien nicht immer explizit vorgenommen und versteht sich auch nicht einheitlich über verschiedene Ansätze. Die Frage nach der Umsetzung in der Motivationstheorie zu verorten führt unter Umständen zu Verwirrung. Strategische Umsetzung versteht sich eher als Konzept der Volition. Die Differenzierung Sokolowskis in motivationale und volitionale Form der Handlungssteuerung bringt Klärung. Die **motivationale Handlungssteuerung** findet ohne große Anstrengung statt, da das Individuum in der Handlung selbst Befriedigung aktueller Bedürfnisse findet. Bei Widerständen steigt die Anstrengung unwillkürlich. Die **volitionale Handlungssteuerung** findet bei unliebsamen Aufgaben Einsatz. Das Individuum lenkt die Aufmerksamkeit willkürlich auf die Handlung und muss seine Aufmerksamkeit bewusst gegen Widerstände lenken (Jorke, 2007, S. 8).

„Unter Volition werden schließlich Strategien zusammengefasst, die dazu führen, dass motivationale Tendenzen – möglicherweise auch gegen innere Hemmnisse und äußere Hindernisse – in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt werden“ (Langens, 2009, S. 94).

Heckhausen und Heckhausen weisen auf die Notwendigkeit von regulativen Prozessen für organisiertes Handeln hin. Gäbe es keine volitionale Steuerung, würde die jeweils stärkste sich gerade herausbildende Motivationstendenz die aktuelle Handlung unterbrechen, um direkt zur Ausführung zu gelangen (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 6f.). Durch Volition findet eine Realisierung in geordnetem Handeln statt. Für die Einordnung von Volition ist ein Grundverständnis von Handlung notwendig. Das Handlungsphasenmodell von Gollwitzer und Heckhausen bildet ein Grundmodell der Volitionsforschung und schafft eine Integration von sowohl motivationalen als auch volitionalen Prozessen.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Im Leben eines jeden Menschen reihen sich unzählige Handlungen aneinander. Darunter fallen geistige sowie körperliche Aktivität, sowohl umsichtig geplante als auch reflexhafte Reaktionen (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 1). Die Motivationsforschung befasst sich allerdings ausschließlich mit solchen Handlungen, die durch ein klares Ziel gekennzeichnet sind. Verhalten, welches ohne erkennbares Ziel verfolgt wird (siehe Amotivation), wird ausgeklammert. Menschliches Handeln ist bewusste Aktivität (im Gegensatz zu „Verhalten“, das auch unbewusst sein kann). Es impliziert zwei grundlegende Eigenschaften: Das Streben nach Wirksamkeit und die Orientierung an einem Ziel. Es kann entweder bedeuten, sich auf ein Ziel hin bewegen zu wollen oder sich von einem Ziel zu entfernen (Stopp- und Go-Modus).

Im Rubikonmodell⁶ der Handlungsphasen, welches 1987 erstmals von Heckhausen und Gollwitzer vorgestellt wurde, wird Handlung in chronologisch horizontaler Abfolge beschrieben. Es umfasst einen kompletten Handlungsablauf und beinhaltet somit sowohl Auswahl als auch Realisierung von Zielen (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150).

DAS RUBIKONMODELL DER HANDLUNGSPHASEN

Das Rubikonmodell der Handlungsphasen beschreibt den Verlauf einer Handlung vom Abwägen zwischen verschiedenen Ziele bis zur Auswertung der erreichten Ergebnisse. In vier aufeinander folgenden Phasen beschreibt es den gesamten Handlungsverlauf in chronologischer Abfolge und integriert darin sowohl motivationale als auch volitionale Momente.

In der (1) prädezyionale Phase trifft das Individuum die Wahl aus verschiedenen Wünschen und Bedürfnissen für ein Handlungsziel. Sie ist abgeschlossen, wenn es zu einer Intentionbildung gekommen ist. Es folgt die (2) postdezyionale/ präaktionale Phase, in der das Individuum Pläne schmiedet, wie das gewählte Handlungsziel umgesetzt werden kann. Die Phase endet mit einem Bewusstsein zur Intentioninitiierung. In der (3) aktionalen Phase realisiert die handelnde Person die gesetzte Intention. Ist das Ziel erreicht oder wendet sich das Individuum vom Ziel ab, kommt es zu einer Intentiondeaktivierung. In der abschließenden (4) postaktionalen Phase werden die erreichten Ziele bewertet (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 278).

⁶ Das Modell ist benannt nach der Metapher "Überschreiten des Rubikon", welche auf Cäsars Überqueren des Flusses Rubikon zurückgeht. Nach einigem Abwägen entschied sich der römische Kaiser für diesen Schritt und löste damit unwiderruflich den Bürgerkrieg aus. Die Metapher bringt zum Ausdruck, wie das verbindliche Setzen einer Zielintention das weitere Handeln unwiderruflich beeinflusst (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 279).

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

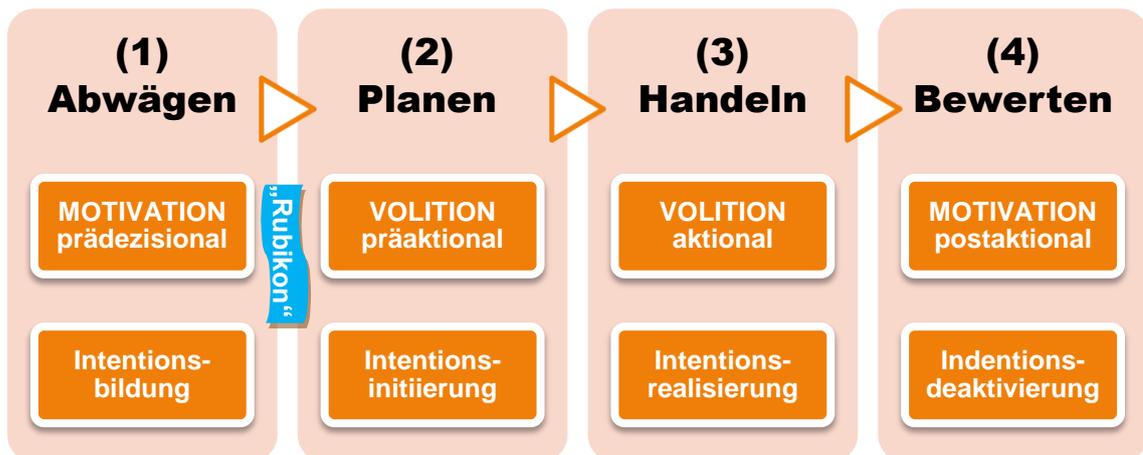


Abbildung 4: Rubikonmodell (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 278)

1. PRÄDEZISIONALE PHASE

Die Aufgabe der prädezisionalen Phase ist das Abwägen zwischen den unterschiedlichen Wünschen, die ein Individuum hegt. Aufgrund von Zeitmangel oder weil sich einige Ziele widersprechen, können nicht alle Wünsche umgesetzt werden. Um sich zwischen verschiedenen Zielen zu entscheiden, werden Wünschbarkeit und Realisierbarkeit gegeneinander abgewogen. Bei der Wünschbarkeit betrachtet das Individuum den Wert, den das erwartete Handlungsergebnis hat. Die Realisierbarkeit hingegen beschreibt die Wahrscheinlichkeit, dass das Handeln auch wirklich zum Erfolg führt. Wünsche werden nicht isoliert bewertet, sondern in Relation zueinander abgewogen.

Es handelt sich bei der Intentionsbildung eine motivationale Aufgabe für das Individuum.

2. POSTDEZISIONALE/ PRÄAKTIONALE PHASE

Nach Abschluss der vorangegangenen Phase erhalten vage Wünsche einen Verbindlichkeitscharakter, das Ziel auch wirklich zu erreichen. Damit steht das Individuum vor der volitionalen Aufgabe, der konkreten Realisierung des angestrebten Ziels. Aufgabe in dieser Phase ist es, Pläne zu entwickeln, wie das Ziel erreicht werden soll. Die Dauer dieser Phase variiert u.a. durch die Komplexität der zu planenden Handlung oder durch Konkurrenz zu anderen noch zu erledigenden Aufgaben. Beginnt das Individuum mit der Initiierung der geplanten Handlung, geht es in die folgende Phase über.

3. AKTIONALE PHASE

In der aktionalen Phase bemüht sich das Individuum die gewählte Zielintention durch die Durchführung der geplanten Handlungsstrategien zum angestrebten Ergebnis zu führen. Beharrliches Verfolgen des Ziels durch ggf. Anstrengungssteigerung bei Schwierigkeiten und Wiederaufnahme der Handlung nach Unterbrechung sind essentiell bei dem Anstreben des Ergebnisses. Wie sehr ein Individuum bereit ist, kontinuierlich am Ziel dran zu bleiben, wird als Volitionsstärke bezeichnet.

4. POSTAKTIONALE PHASE

In der postaktionalen Phase schaut das Individuum zurück und bewertet das eingetretene Handlungsziel als zufriedenstellend oder nicht zufriedenstellend. Ist das erreichte Ziel für das Individuum nicht ausreichend, kann es entweder sein Anspruchsniveau senken oder ein neues Ziel wählen, welches das vorherige Ersetzen kann. Es kommt, ebenso wie bei der erfolgreichen Ausführung, zu einer Deaktivierung der Zielintention. Kann das Individuum sein Niveau nicht senken oder sich einem neuen Ziel zuwenden, können neue Handlungsstrategien geplant werden, wie das Ziel letztendlich doch noch erreicht werden kann. Neben einem Blick zurück, schaut das Individuum auch nach vorn auf zukünftige Handlungen. Das Bewerten von zufriedenstellenden Ergebnissen ist eine motivationale Aufgabe für das Individuum (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 277-281).

In der prädezisionalen und der postaktionalen Handlungsphase finden motivationale Prozesse statt. Sie beziehen sich auf „Prozesse und Phänomene, die mit dem Setzen von Zielen aufgrund deren Wünschbarkeit und Realisierbarkeit zu tun haben“. In der präaktionalen und der aktionalen Handlungsphase hingegen dominieren volitionale Prozesse. Sie beinhalten „Prozesse und Phänomene, die mit der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln zu tun haben“ (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 281).

3.3 SELBSTKONTROLLE UND SELBSTREGULATION

In der Definition von Volition wird explizit auf die Möglichkeit auftretender Hindernisse hingewiesen. Selbstregulatorische Prozesse spielen insbesondere bei der Umsetzung solcher Handlungen eine Rolle, die nicht der Befriedigung des aktuell stärksten Be-

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

dürfnisses dienen (Kuhl, 2006, S. 311). Führt das Individuum eine Handlung gegen innere oder äußere Widerstände durch, ist alltagssprachlich ausgedrückt ein „starker Wille“ von Nöten. Allerdings weist Kuhl darauf hin, dass der Wille nicht als ein einheitliches Globalkonzept einer inneren Kraft verstanden werden darf. Vielmehr nehmen verschiedene Prozesse Einfluss auf die Bildung des Willens. Er unterscheidet in zwei verschiedene Selbststeuerungsmodi (Kuhl, 2006, S. 311f.).

- 1. Selbstregulation** besteht als unbewusste Form des Willens. Innerhalb des Individuums bestehen verschiedene Reize (z.B. Emotionen, Werte) zu einer Handlung, welche zu einer Entscheidung zusammengeführt und umgesetzt werden. Kuhl vergleicht diesen Prozess mit einer „inneren Demokratie“. Selbstregulation passt gut zu einer positiven Stimmungslage, in der die eigene Wahlfreiheit wichtig ist, in der sie dann auch gut funktioniert (Kuhl, 2006, S. 312f.).
- 2. Selbstkontrolle** besteht als bewusste Form des Willens. Durch Selbstkontrolle ignoriert das Individuum alle nicht zielführenden Reize. Kuhl bezeichnet diese Situation als „innere Diktatur“. Das Subjekt empfindet sich nicht mehr selbst als Initiator, sondern das Objekt der Handlung. Selbstkontrolle passt gut zu negativer Stimmungslage und funktioniert bei kontrollierenden Anweisungen sowie Situationen, in denen Ablenkung unterdrückt werden muss (Kuhl, 2006, S. 313).

Wenn die Selbstregulation nicht mehr zielführend wirkt, ist es sinnvoll, den Vorgang der Selbstkontrolle zu initiieren, um das gesetzte Ziel noch zu erreichen.

„Immer wenn man sich aus guten Gründen für eine Handlung entschieden hat, der beim besten Willen nichts Angenehmes oder Positives abzugewinnen ist, würde ein Beharren auf dem Selbstregulationsmodus bedeuten, dass die Handlung nicht umgesetzt wird, weil sich die protestierenden Stimmen natürlich durchsetzen, solange ‚innere Demokratie‘ herrscht“ (Kuhl, 2006, S. 313).

Im universitären Kontext bildet die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen eine essentielle Qualifikation. Sie lässt sich im theoretischen Kontext der Volition verorten. Fällt die Entscheidung zum Lernen, benötigt der Studierende volitionale Strategien, um die Handlung gegen äußere Reize und Alternativhandlungen abzuschirmen. Zwar erfordert nicht jedes Lernsetting volitionale Prozesse und nicht jeder Studierende ist auf willensgesteuerte Strategien angewiesen, fehlen sie jedoch, obwohl sie notwendig wären, kommt es zu Leistungseinbußen und emotionalen Problemen (Jorke, 2007, S. 15f.).

Daraus resultiert die Frage, welche konkreten volitionalen Strategien das Individuum ergreifen kann, um seine Handlungen zielführend zu steuern. Dazu werden verschie-

dene sozialwissenschaftliche Theorien herangezogen. Die sozial-kognitive Theorie nach Bandura, mit Exkurs in die Mechanismen der Selbstregulation Banduras, geben Anregung für eine funktionierende Selbstregulation. Die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl inklusive der Handlungskontrollmechanismen bieten Orientierung für eine hilfreiche Selbstkontrolle.

SOZIAL-KOGNITIVE THEORIE NACH BANDURA

Die sozial-kognitive Theorie ist eine Persönlichkeitstheorie von Albert Bandura, die sich vor allem mit der Frage nach Lernkonzepten und mit den darauf einflussnehmenden persönlichen Handlungsmöglichkeiten beschäftigt. Sein Bild des handelnden Individuums wird an sechs Merkmalen deutlich.

1. „Betonung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten des Menschen
2. Betonung sozialer Ursprünge des Verhaltens
3. Betonung kognitiver (Denk-) Prozesse
4. Betonung des Verhaltens als situationsspezifisch
5. Betonung systematischer Forschung
6. Betonung des Lernens komplexer Verhaltensmuster ohne Belohnung“ (Pervin, Cervone, & John, 2005, S. 516).

Bandura betont in der sozial-kognitiven Theorie ein Lernen, welches zwar im sozialen Kontext, aber dennoch durch das Individuum selbst beeinflusst wird. Vor allem verläuft es ohne äußere Bestärkung (Pervin, Cervone, & John, 2005, S. 516). Bandura versteht Lernen als selbstgesteuert. Den Lernprozess beschreibt Bandura mit dem Dreischritt: Stimulus, Kognition, Reaktion. Bevor nach einem Lernreiz (Stimulus) eine Reaktion folgt, übernimmt Kognition einen entscheidenden Anteil. Sie macht den Kern seiner Theorie aus und die Relevanz für die Motivationspsychologie. Die von den Behavioristen als „Black Box“⁷ bezeichnete Kognition füllt Bandura mit den Begriffen Selbstwirksamkeits- und Handlungsergebniserwartung (Bodenmann, Perrez, Schär, & Trepp, 2004, S. 230).

⁷ Kognition findet im Inneren des Individuums statt, ist von außen nicht einsehbar und kann somit nicht objektiv von einer außenstehenden Person beschrieben werden.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse



Abbildung 5: Lernprozess nach Bandura

Selbstwirksamkeitserwartung (perceived self-efficacy) und Handlungsergebniserwartung (outcome expectancies) nehmen Einfluss auf kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse. Es handelt sich um die subjektiven Überzeugungen, durch eigene Fähigkeiten und durch angemessenes Verhalten ein bestimmtes Resultat zu erzielen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35f.). Es geht also weder um tatsächliche Kompetenzen, die eine Person zur Zielerreichung zur Verfügung hat, noch um objektive Erfolgchancen eines Verhaltens. Es handelt sich um die subjektive Überzeugung des Individuums. Je höher eine optimistische Selbsteinschätzung ausfällt, desto höher ist das Leistungsniveau, Motivation, Kreativität und Ausdauer. Daraus resultiert ein höheres psychisches und physisches Wohlbefinden (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36).

Selbstwirksamkeitserwartung ist nach Bandura definiert als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Aufgaben aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Dabei handelt es sich nicht um Routineaufgaben, von denen die Gewissheit ohnehin aus Vorerfahrung besteht, sondern um Probleme, die komplexe Handlungsreaktionen erfordern.

In selbstregulativen Zielerreichungsprozessen spielt Selbstwirksamkeitserwartung eine motivationale und volitionale Rolle. In der Phase zur Bildung einer Handlungsintention (prädeziionale Phase, siehe Rubikonmodell) setzen sich Personen mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung auch höhere Ziele. Auch in den anschließenden Phasen der Handlungsplanung sowie -durchführung greifen diese Personen auf ihre Selbstwirksamkeit zurück, wenn es darauf ankommt, die Handlung durchzuführen und gegen Widerstände aufrechtzuerhalten (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich untergliedern in vier unterschiedliche Überzeugungen:

- 1. action self-efficacy:** Ein Individuum besitzt kompetente Handlungsstrategien, einen Vorsatz durchzuführen. Dazu gehören Organisationsfähigkeiten wie Zeitmanagement und Arbeitstechniken.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

2. **resistance self-efficacy:** Ein Individuum ist in der Lage, reizvollen Alternativen zu widerstehen und so die geplante Handlung aufrecht zu erhalten.
3. **recovery self-efficacy:** Ein Individuum, das sich ablenken lassen hat, findet aus eigener Kraft wieder in einen effizienten Arbeitsrhythmus zurück.
4. **coping self-efficacy:** Ein Individuum hält auch nach Rückschlägen oder Hindernissen an dem gesetzten Leistungsziel fest, ohne es nach unten zu korrigieren, um den Handlungsbedarf zu senken (Schwarzer & Jerusalem 2002, S.37).

Der Einfluss auf effektive Selbstregulation ist groß. Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, also die Überzeugung, Fähigkeiten zu besitzen, gleicht mangelnde tatsächlich vorhandene Fähigkeiten aus. Eine Person mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung zeigt größere Anstrengung, längere Ausdauer, höheres Anspruchsniveau, effektiveres Arbeitszeitmanagement und größere, strategische Flexibilität beim Auftreten von Problemen. Tatsächlich sind die Leistungen bei höherer Selbstwirksamkeitserwartung besser, die Person ist in der Lage, die eigene Leistung realistisch einzuschätzen und Ursachen für den Erfolg richtig zu zuordnen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 38).

SELBSTREGULATION NACH BANDURA

Ist ein Ziel gesetzt, besteht die Aufgabe des Individuums darin, eine zielführende Handlung zu initiieren und durchzuhalten. Die Selbstregulationstheorie von Bandura (1991) erklärt, wie Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt werden können.

Im Modell der Selbstregulationstheorie wird ein Zyklus von drei aufeinander folgenden Prozessen beschrieben: Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstregulation.

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

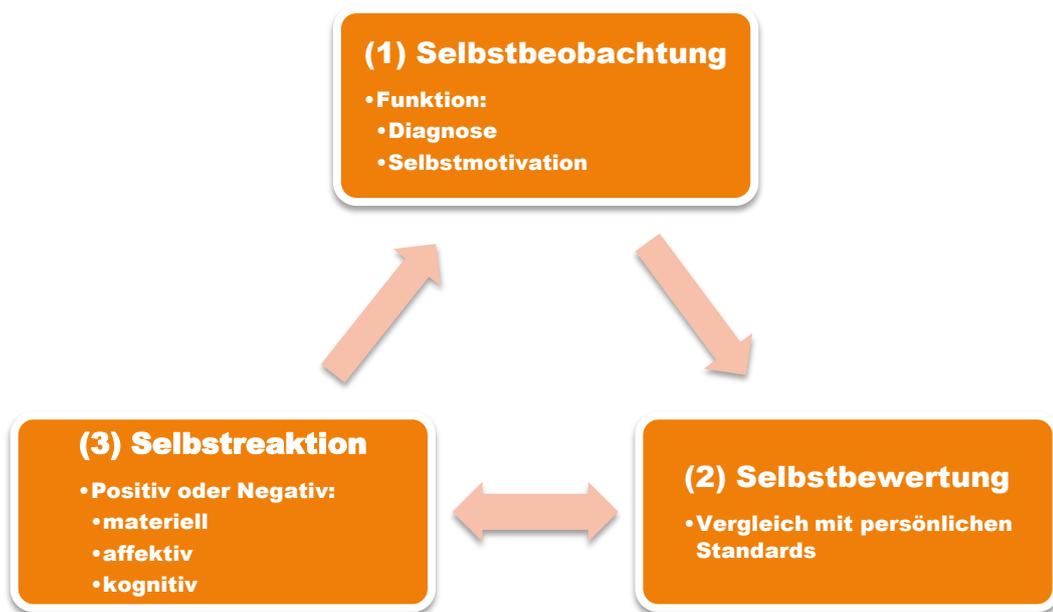


Abbildung 6: Mechanismen der Selbstregulation (Nerdinger, 2006, S. 398)

In der Phase der **Selbstbeobachtung** diagnostiziert das Individuum systematisch sein eigenes Verhalten. Dabei werden Verhalten und Emotionen analysiert und in welcher Form diese bei unterschiedlichen Gegebenheiten gezeigt werden. Das Individuum sammelt Informationen zur eigenen Person und seiner Wirkung. Dieses Wissen erlaubt ihm, Verhalten zu kontrollieren oder an situative Anforderungen anzupassen. Neben einer diagnostizierenden Aufgabe, geht von der Phase der Selbstbeobachtung eine motivierende Wirkung aus. Ist das Individuum mit dem, was es beobachtet unzufrieden, entsteht der Wunsch nach Leistungssteigerung. Diese Reaktion bezieht allerdings bereits die folgende Phase der Bewertung mit ein. Die Phasen des Selbstregulationszyklus sind eng verzahnt. In dieser Phase kann es wichtig sein, eigene Beobachtung durch Feedback von außen zu ergänzen. Beobachtungen durch Außenstehende erweitert das Spektrum der wahrgenommenen fachlichen und sozialen Fähigkeiten sowie auf persönliche Reaktionen auf Einflüsse von außen. Gerade bei Personen, deren Blickwinkel sehr eng ist, können die Einschätzungen einer zweiten Person, den Blick erweitern.

In der Phase der **Selbstbewertung** gleicht das Individuum die beobachtete Handlung mit persönlichen Standards und Zielen ab. Dieser Vergleich führt automatisch, intuitiv zur nächsten Phase der Selbstreaktion durch Belohnung oder Bestrafung. Bei der Selbstbewertung gelten nur eigene Standards und nicht, was von außen vorgegeben ist. Einer Belohnung wird nur stattgegeben, wenn das Individuum selbst mit der Leis-

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

tung zufrieden ist. Soziale Standards können die persönlichen zwar beeinflussen, sind jedoch nicht kongruent.

In der Phase der **Selbstreaktion** belohnt oder bestraft das Individuum das eigene Verhalten. Dabei gibt es drei unterschiedliche Reaktionen:

- **Materielle Reaktion** (meist Belohnung): Das Individuum belohnt sich nach erfolgreicher Arbeit beispielsweise mit einer Internetpause, einem netten Gespräch mit einem Kollegen oder einer Essenspause. Bei Bestrafung können diese Momente vorenthalten werden.
- **Affektive Reaktion**: Das Individuum erlebt bewertende Emotionen wie beispielsweise Stolz, Zufriedenheit oder Scham, Unzufriedenheit.
- **Kognitive Reaktion**: Das Individuum erweitert sein Spektrum der kognitiven Selbstwirksamkeitserwartung. Ist eine Aufgabe erfolgreich abgeschlossen, steigert sich das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, bei Versagen treten Zweifel auf.

Positive oder negative Reaktionen beeinflussen entscheidend, ob ein Verhalten erneut gezeigt wird oder nicht. Stolz und Zufriedenheit wirken in hohem Maße bekräftigend, eine Handlung zukünftig erneut zu zeigen. Belohnungsrituale auf materieller Ebene wirken ebenfalls bestärkend, werden in der Realität jedoch als Pause vor erfolgreicher Beendigung eingesetzt. So können sie auch nicht-zielführendes Verhalten bestärken.

HANDLUNGSKONTROLLTHEORIE NACH KUHL

Ausgehend von einer Intention, initiiert das Individuum eine Handlung. Kuhl unterscheidet dominante von nicht-dominanten Handlungen. Eine dominante Handlung ist gekennzeichnet durch geringe Komplexität, Routine in der Abfolge der Teilschritte und/oder Freude an der Handlung selbst. Es ist schwieriger eine Intention zu einer nicht-dominanten Handlung umzusetzen und setzen sich in der Regel die dominanten Handlungen durch. Ein Beispiel hierfür sind Neujahrsvorsätze, wobei sich die Person vornimmt nicht-dominante Handlungen durchzuführen (z.B. regelmäßig zu joggen) oder dominante Handlungen zu unterlassen (z.B. Süßigkeiten essen). Oft werden diese Vorsätze nicht oder nur unzureichend umgesetzt. So erklären es die klassischen „Erwartungs-mal-Wert-Theorien“, wobei sich immer die Handlung mit der höchsten Produkt aus Erfolgserwartung und dem persönlichen Wert durchsetzt (Quirin & Kuhl, 2009, S. 157).

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

Die Frage auf der die Handlungskontrolltheorie beruht lautet: Welche Faktoren unterstützen das Individuum auch nicht-dominante Handlungen durchzuführen und die dominanten im Gegenzug zu unterlassen? Kuhl beschreibt sechs Handlungskontrollmechanismen die bei der Umsetzung der nicht-dominanten Handlungen wirksam sind.

1. Aufmerksamkeitskontrolle

Konzentration auf zielführende statt auf ablenkende Reize

2. Enkodierungskontrolle

Speicherung ausschließlich intentionsrelevanter Inhalte

3. Affektregulation

Ausblenden von negativen oder zu positiven Emotionen

4. Motivationsregulation

Erhöhung der subjektiven Attraktivität der Handlung

5. Umgebungskontrolle

Beseitigung möglicher Ablenkung

6. Sparsame Informationsverarbeitung

Unterbindung unendlich vieler Alternativhandlungsmöglichkeiten

Diese Mechanismen wirken, indem sie zum einen helfen, die Intention zu bilden und sie ins Gedächtnis zu rufen. Zum anderen schirmen sie diese gegen konkurrierende Handlungstendenzen ab (Quirin & Kuhl, 2009, S. 158).

Das Individuum ist in der Lage, seine Handlung optimal zu kontrollieren, wenn neben den Kontrollmechanismen ein Bewusstsein über vier Absichtskomponenten besteht.

1. Positive Wirkung des angestrebten Zielzustands

2. Wunsch zur Veränderung des Jetzt-Zustands

3. Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand

4. Handlung als Überwindung dieser Diskrepanz

Ist eine oder mehrere dieser Komponenten nicht präsent und wird dadurch die Durchführung der Handlung erschwert, befindet sich das Individuum in einem lageorientierten Zustand im Gegensatz zu einem handlungsorientierten Zustand. Eine Person gilt als **lageorientiert**, wenn sie sich gedanklich übermäßig mit der aktuellen Situation, dem angestrebten Zielzustand oder erlebten Misserfolgen befasst, anstatt zielführend zu handeln. Hingegen wird eine Person als **handlungsorientiert** bezeichnet, die sich primär mit Handlungsrealisierung und der Erreichung des angestrebten Ziels beschäftigt (Jorke, 2007, S. 24). Es existieren interindividuelle Unterschiede, ob eine Person

3 Motivation, Volition und Regulationsprozesse

eher zur Lageorientierung oder zur Handlungsorientierung neigt (Quirin & Kuhl, 2009, S. 159).

Des Weiteren werden bedrohungsbezogene und prospektive Lageorientierung unterschieden (analog jeweils Handlungsorientierung). Personen mit einer Tendenz zur **bedrohungsbezogenen Lageorientierung** blenden negative Emotionen nur schwer aus und grübeln über eine mögliche Bedrohung, z.B. Misserfolg. Die Handlungskontrollmechanismen finden nur unzureichend Anwendung. Die kognitiven Ressourcen zur Repräsentation der handlungsunterstützenden Absichtskomponenten sind blockiert. Personen mit einer Tendenz zur **bedrohungsbezogenen Handlungsorientierung** hingegen sind in der Lage, sich schnell von negativen Einflüssen zu lösen und die Absichtskomponenten zu fokussieren. **Prospektive Lage- oder Handlungsorientierung** bezeichnet Abläufe im Prozess der Entscheidungsfindung. Bei einer prospektiven Handlungsorientierung deutet sich unter vielen Angeboten die präferierte Handlungsalternative recht schnell heraus. Sie wird mit positiven Attributen gestärkt und setzt sich so gegen Alternativen durch. Bei einer Tendenz zur prospektiven Lageorientierung jedoch bleibt die Person in der Entscheidungsfindung hängen. Sie ist nicht in der Lage, Initiative für eine der Alternativen zu ergreifen, schwankt zwischen den Optionen und bewertet den positiven Nutzen daraus immer wieder neu. Es liegt keine sparsame Informationsverarbeitung (Handlungskontrollmechanismus) vor. Die Konzentration ist auf verschiedene Alternativen eines möglichen Zielzustandes gerichtet oder auf die Diskrepanz von Ist- und Soll-Zustand (Absichtskomponenten). Initiative zum eigentlichen Handeln bleibt aus. Oft treten Belastungsgefühle oder dysfunktionales Aufschieben auf. Nichtsdestotrotz können Menschen mit prospektiver Lageorientierung schnell in die Handlung eintreten, wenn die Entscheidung schließlich gefallen ist (Quirin & Kuhl, 2009, S. 159ff.).

ERGEBNISSE DES KAPITELS

Nach einer Differenzierung der Begriffe Motivation, Volition und Regulation bilden diese nun die Grundlage für anschließende Erhebung. Außerdem finden die referierten Theorien in der abschließenden Interpretation Anwendung. Insbesondere werden dabei die Theorien zur Selbstorganisation berücksichtigt.

4 METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN

„Wissenschaft (...) produziert keine ‚uneingeschränkten Wahrheiten‘ mehr⁸, die fraglos übernommen werden können. Was sie anbietet, sind eingeschränkte Deutungsangebote, die zwar weiter reichen als Alltagstheorien, aber in der Praxis ähnlich flexibel gehandhabt werden können wie diese“ (Beck & Bonß, 1989, S. 31).

Mit dieser Aussage liefern Beck und Bonß eine relativierende Betrachtungsweise von Forschungsergebnissen der Sozialwissenschaft. Sie fordern Reflexivität sowohl des Forschenden als auch des Rezipienten, sich die Gegebenheiten zu vergegenwärtigen, welche zu den Erhebungsergebnissen geführt haben. Der Forschungskontext wird unter anderem beeinflusst von theoretischen Vorannahmen, Methodenwahl, Methodendurchführung und Auswertung.

Die vorliegende Untersuchung wird als qualitative Forschung durchgeführt, worin durch Leitfadeninterviews Daten erhoben und anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Um erzielte Ergebnisse angemessen betrachten zu können, folgt eine Begründung der Auswahl

- der Forschungsrichtung (Qualitativ),
- der Erhebungsmethode (Leitfadeninterviews) und
- der Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring).

4.1 GRUNDLAGEN DER QUALITATIVEN FORSCHUNG

Durch eine qualitative Erhebung werden Ausschnitte der Wirklichkeit rekonstruiert. Um die Gültigkeit der erbrachten Ergebnisse zu gewährleisten, strebt der qualitative Forschungsprozess, wie auch der quantitative, nach den klassischen Gütekriterien:

- **Objektivität:** interpersonaler Konsens (Bortz & Döring, 2006, S. 326)
- **Reliabilität:** intersituative Wiederholbarkeit (Bortz & Döring, 2006, S. 327)
- **Validität:** konsensuelle Gültigkeit (Bortz & Döring, 2006, S. 327f.)

Im qualitativen Kontext sind die Begriffe „Objektivität“ und „Reliabilität“ allerdings weniger sprachgebräuchlich und stattdessen eher drei Ausprägungen von „Validität“, welche jedoch inhaltlich vergleichbar sind (Bortz & Döring, 2006, S. 326). Sie werden im Folgenden näher beschrieben.

⁸ Es bleibt die Frage offen, ob Wissenschaft jemals uneingeschränkte Wahrheit produziert hat.

4 Methodologische Grundlagen

Ein Austausch in einem möglichst heterogenen Forscherteam hilft dabei, das Interpretationsspektrum breit zu fächern. Interpretiert eine einzelne Person oder stehen sich die verschiedenen Forscher in ihren Denkmustern sehr nahe, besteht die Gefahr für eine verzerrte Sichtweise. Der Austausch im Forschungsprozess ergänzt die Sichtweisen auf den Verlauf und unterstützt den interpersonalen Konsens (Bortz & Döring, 2006, S. 335).

In der qualitativen Forschung herrscht keine Einigkeit darüber, ob Reliabilität tatsächlich als Gütekriterium angesehen werden kann. Im Vergleich zur Zufallsstichprobe in der quantitativen Forschung erfasst die „exemplarische Verallgemeinerung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 335) eine viel geringere Stichprobe. Hier stehen Maxime wie Einzigartigkeit und Individualität im Mittelpunkt (Bortz, 2005, S. 327, 335). Um dennoch die erzielten Ergebnisse angemessen deuten zu können, ist ein Bewusstsein erforderlich, wie das Samplings in der Gesamtpopulation zu verorten ist (Bortz & Döring, 2006, S. 336). Dazu dienen eine gezielte Reflexion des Auswahlprozesses und eine Verortung der Fälle in der Grundgesamtheit.

Ein stark regelgeleitetes Vorgehen kennzeichnet die meisten qualitativen Forschungsmethoden. Eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung der Arbeitsschritte verleiht den Ergebnissen eine hohe Transparenz und gibt Aufschluss über „interne“ und „externe Validität“ (Bortz & Döring, 2006, S. 334f.). Das bedeutet zum einen, die Ergebnisse lassen sich plausibel aus den Daten ableiten und zum anderen, die Ergebnisse lassen sich auf andere, nicht untersuchte Fälle übertragen. Die externe Validität steigt, wenn aus dem transparenten Ablauf des Forschungsprozesses möglichst natürliche Untersuchungsbedingungen ersichtlich werden. Hier spielt ebenfalls das Samplings eine Rolle (Bortz & Döring, 2006, S. 53).

Qualitative Forschung umfasst unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Herangehensweisen, um soziale Wirklichkeit abzubilden und dadurch besser zu verstehen (Schröck, 2009, S. 33). Für ein zentrales Grundverständnis dieses Forschungsvorgehen werden vier charakterisierende Grundannahmen referiert.

1. Perspektive des Subjekts
2. Prinzip der (methodischen) Offenheit
3. Reflexivität des Forscher
4. Verstehen als Erkenntnisprinzip

4 Methodologische Grundlagen

Zu 1: Der Zugang zum Untersuchungsgegenstand führt in der qualitativen Forschung über die Perspektive des Subjektes. Sie orientiert sich an Einzelfällen, in denen das befragte Subjekt durch individuelle Sicht auf das untersuchte Phänomen einen Ausschnitt seiner Wirklichkeit konstruiert (Flick, 2002, S. 49). Der Befragte ist aufgefordert, seine Lebenswelt in Komplexität zu beschreiben und ein möglichst konkretes, plastisches Bild seines Blicks auf den Untersuchungsgegenstand zu zeichnen. Objektiv bewertbare Phänomene (z.B. Einkommen, Bildung, Beruf) erhalten vom Subjekt durch individuelle, ganzheitliche und kontextuelle Bewertung eine besondere Relevanz oder Irrelevanz (Flick, Kardorff, & Steinke, 2007, S. 20). Im Zentrum der qualitativen Forschung steht die Perspektive des befragten Subjektes, welches für den Forschungsprozess ein Abbild seiner Lebenswelt „von innen heraus“ (Flick, Kardorff, & Steinke, 2007, S. 14) zeichnet. Anhand dieses Abbildes sollen komplexe Zusammenhänge untersucht und verständlich werden.

Zu 2: Eine komplexe, unvoreingenommene Darstellung des Subjektes setzt eine offene Herangehensweise von Seiten des Forschenden voraus. Zu jedem Forschungsgegenstand bestehen Vorannahmen, sei es durch alltagsweltliches Vorwissen, allgemeintheoretische oder gegenstandsbezogene Konzepte. Der Forschende ist angehalten, sein Vorwissen und dessen mögliche Einflussnahme auf den Forschungsprozess zu reflektieren (Meinefeld, 2007, S. 273). In manchen Fällen zwar dient eine Vorstrukturierung durch Vorwissen dem Forschungsverlauf, wodurch der Forscher den Blick ausschließlich auf besonders relevante Themenaspekte lenkt (Meinefeld, 2007, S. 270). In den meisten Fällen jedoch ist der Forschende angehalten, sensibel gegenüber möglichen Veränderungen zu bleiben, die sich im Feld ergeben können auch oder gerade, wenn sie konträr zu persönlichen Vorannahmen verlaufen. Im Zentrum der Forschungsarbeit steht das Prinzip der Offenheit. Es beinhaltet erstens den unvoreingenommenen Blick für das „Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (Flick, Kardorff, & Steinke, 2007, S. 17), zweitens einen reflexiven Umgang mit explizierten, inhaltlichen Vorüberlegungen (Meinefeld, 2007, S. 271f.) und drittens unterstützt Methodenangemessenheit die offene Herangehensweise. Qualitative Forschung umfasst ein weites methodisches Spektrum. Dem Forschenden steht eine Vielfalt von Methoden zur Verfügung. Die Methode soll so ausgewählt werden, dass das Subjekt in seiner Beschreibung nicht beeinflusst wird. Die Methodik wird anhand des gegebenen Untersuchungsgegenstandes und der herangetragenen Fragestellung ausgewählt. Nicht etwa wird der Untersuchungsgegenstand (durch beispielsweise Operationalisieren) an die Methode angepasst (Flick, Kardorff, & Steinke, 2007, S. 22).

4 Methodologische Grundlagen

Zu 3: Der Forschende ist aufgefordert, sein Vorwissen weitestgehend zurückzunehmen. Da dies nie gänzlich möglich ist, ist die Reflexivität des Forschenden in Bezug auf den gesamten Forschungsvorhabens entscheidend. Eine Interaktion des Forschenden mit dem Befragten und dem Untersuchungsgegenstand ist Teil des Forschungsprozesses. Die Reflexion des Forschenden über seine Beobachtungen, Gedanken und Handlungen im Prozess bildet eine wichtige Grundlage der Forschung, indem sie dazu anhält, Ergebnisse kritisch vor den Forschungsgegebenheiten zu betrachten (Flick, 2002, S. 19). Dazu fordern Beck und Bonß im einleitenden Zitat auf.

Zu 4: Qualitative Forschung legt das Verstehen als Erkenntnisprinzip der befragten Lebenswelt von innen zu Grunde. „Verstanden werden soll die Sicht eines Subjektes (oder mehrerer Subjekte), der Ablauf sozialer Situationen (Gespräche, Diskurse, Arbeitsabläufe) oder die auf eine Situation zutreffenden kulturellen bzw. sozialen Regeln“ (Flick, 2002, S. 49). Wie unter erstens bereits erwähnt, steht die Perspektive des Subjektes im Zentrum. Die Aufgabe des Forschenden besteht darin, diese Perspektive zu verstehen.

BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL

Das Schreibwohnzimmer ist ein neues Arbeitssetting als Angebot der Peer Schreibberatung *skript.um*. Durch die qualitative Untersuchung eines erstmaligen Angebots sollen die Ansichten und Bedürfnisse der Befragten in aller Komplexität dargestellt werden. Das Setting ist offen für neue Erkenntnisse und Anregungen, welche sich aus Erfahrungen der Innenansicht ergeben. Die Untersuchung zielt darauf, umfangreiche, aussagekräftige und praxisrelevante Anregungen für ein verbessertes Angebot zu erhalten. Es sollen die Lebenswelt der Subjekte abgebildet und ihre persönliche soziale Wirklichkeit erfasst werden. Aus diesem Grunde bietet sich eine qualitative Forschung an. Die Befragten haben somit Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit dem Arbeitssetting detailliert zu beschreiben. Daraus ergeben sich umfangreiche Ergebnisse, welche die Sichtweise auf das Angebot erweitern.

Zusätzlich beeinflussen methodenpragmatische Überlegungen die Wahl des Forschungssettings. Um Teilnehmer zum Einfluss des Schreibwohnzimmers auf die Regulationsprozesse befragen zu können, müssen sie zuvor an einem Schreibwohnzimmer teilgenommen haben. Dem Rahmen einer Diplomarbeit entspricht die Durchführung nur *eines* Schreibwohnzimmers mit einer maximalen Teilnehmerzahl von 10 Personen.

4 Methodologische Grundlagen

Bei dieser Anzahl bietet sich nur eine qualitative und keine quantitative Untersuchung an.

4.2 GRUNDLAGEN DER ERHEBUNGSMETHODE

Verbale Daten bilden die zentrale Größe in der qualitativen Forschung. Ein Zugang besteht über die Durchführung von Interviews. Dabei treten in der Regel zwei Personen in direkte Interaktion zu einem vereinbarten Themenbereich, folgen vorab getroffenen Regeln und stehen sich in festgelegten Rollen als Interviewender und Befragter gegenüber (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438). Je nach Fokus der Fragestellung variiert die Gestaltung der Interviews zwischen großer Offenheit und starker Strukturierung.

Doch selbst ein stark vorstrukturiertes Interview kann in seinem Verlauf im Vorfeld nicht eindeutig geplant werden kann. Entscheidungen über vertiefende Nachfragen oder neu auftretende Themenbereiche müssen in der Situation vom Interviewer ad hoc getroffen werden und können nicht, wie ein Leitfaden, vorbereitet werden. Es ist eine „permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden notwendig“ (Flick, 2002, S. 144). Über den erfolgreichen Verlauf eines Interviews entscheidet neben einer intensiven Vorbereitung der Fragen somit auch die Kompetenz und Vorerfahrung der Gesprächsleitung (Flick, 2002, S. 124).

Die Vorbereitung eines Leitfadens sowie die Durchführung eines Interviews knüpfen sich an vier Kriterien. Ursprünglich bilden die vier Kriterien eine Grundlage für das fokussierte Interview, mittlerweile gelten sie jedoch als allgemeine Basis von Leitfadenterviews (Flick, 2002, S. 125):

1. NICHTBEEINFLUSSUNG DES INTERVIEWPARTNERS

Die Formulierung einer Frage beeinflusst, wie stark eigene Deutungsmuster durch den Interviewer vorgegeben werden. Eine unstrukturierte Frage lässt dem Befragten viel Spielraum zur unvoreingenommenen Äußerung, halbstrukturierte Fragen geben entweder einen konkreten Gegenstand oder mögliche Reaktionsweisen vor. Strukturierte Fragen beinhalten bereits beides. Um den Befragten so wenig wie möglich zu beeinflussen, sollte die eigene Meinung zurückgehalten und Fragen zunächst unstrukturiert, offen und erst im Laufe des Gespräches strukturierter, geschlossener werden. Eine Frage zu einem unpassenden Zeitpunkt kann gegebenenfalls den Befragten in eine andere Richtung als der eigenen lenken (Flick, 2002, S. 119).

2. SPEZIFITÄT DER SICHTWEISE UND SITUATIONSDEFINITION

Der Interviewer ist aufgefordert, den Verlauf des Interviews auf möglichst konkrete Eindrücke des Befragten zu lenken. Dabei soll der konkrete Gegenstand explizit angesprochen werden, ohne ein mögliches Deutungsmuster vorzugeben (Flick, 2002, S. 120).

3. ERFASSUNG EINES BREITEN SPEKTRUMS

Alle im Leitfaden erfassten Themenschwerpunkte müssen im Verlauf des Interviews angesprochen und ausreichend behandelt werden. Zusätzlich hat der Befragte die Möglichkeit eigene Themen einzubringen. Der Interviewer leitet durch die verschiedenen Themenbereiche und sorgt dafür, dass alle ausreichend besprochen werden (Flick, 2002, S. 120f.).

4. TIEFGRÜNDIGKEIT UND PERSONALER BEZUGSRAHMEN

Für ein optimales Interviewergebnis ist es notwendig, den Befragten ganzheitlich zu involvieren. Dafür müssen die Fragen dem Bezugsrahmen angemessen tiefgründig beantwortet werden. Der Interviewer kann sich gegebenenfalls Strategien zur Erhöhung des Maßes an Tiefgründigkeit bedienen. Es steht im Ermessen des Fragenden, den aktuellen Status der Tiefgründigkeit zu beurteilen und gegebenenfalls zu erhöhen (Flick, 2002, S. 121).

In der vorliegenden Untersuchung werden verbale Daten durch eine teilstandardisierte Befragung erhoben. Das Interview orientiert sich an einem Leitfaden. Dieser unterstützt den Interviewführenden die relevanten Themenbereiche zu fokussieren. Er dient als Gerüst, als Hilfestellung für das Gespräch und ist weniger als starre Abfolge zu verstehen (Hopf, 2007, S. 351). Je nach Ermessen des Forschers können unterschiedlich viele Fragen entsprechend mehr oder weniger stark ausformuliert notiert sein. In der Regel eröffnet der Fragende mit einer offenen Frage mit Erzählaufforderung und fragt im Verlaufe des Gesprächs detaillierter und geschlossener nach (Flick, 2002, S. 143). Durch die Verwendung eines Leitfadens werden forschungsrelevante Themen nicht vergessen und Nebensächlichkeiten eher ausgelassen. Bei starker Orientierung am Leitfaden kann es jedoch sein, dass das Thema zu stark vorstrukturiert ist. Der Befragte ist voreingenommen und entwickelt somit keine eigene Deutungsweise der Thematik. Es bleibt die Aufgabe des Interviewführenden, den Leitfaden flexibel einzusetzen, den Befragten an gegebener Stelle zum Weitererzählen zu ermuntern oder zum Leitfaden zurückzukehren (Flick, 2002, S. 143). Werden mehrere Interviews anhand des gleichen Leitfadens durchgeführt, erhöht dies eine mögliche Vergleichbarkeit.

4 Methodologische Grundlagen

Um die Tonaufzeichnungen der Interviews auswerten zu können, müssen diese verschriftet werden. Eine Transkription kann unterschiedlich detailliert ausfallen. Eine detaillierte Messgenauigkeit der Pausenlängen, Verschriftlichung aller Füllwörter oder „Hm“ ist eher für eine linguistische Analyse von Nöten. In meisten Fällen der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden inhaltliche Analysen statt sprachlicher betrieben. Hierfür ist es je nach Fragestellung üblich, den gesprochenen Interviewtext beim Niederschreiben zu „glätten“ (Lange, 2010, S. 521). Im vorliegenden Fall findet eine inhaltliche Analyse statt, dafür reicht ein mittleres Transkriptionsniveau. Beispielsweise fallen Füllwörter, umgangssprachliche Wendungen, unvollständige Sätze oder verschluckte Silben zu Gunsten der Leserfreundlichkeit heraus. Für die Kennzeichnung nonverbaler Äußerung bestehen gängige Systeme von Transkriptionszeichen (Bortz & Döring, 2006, S. 312). Die Erläuterung der verwendeten Zeichen findet sich im Anhang neben den Interviewtranskripten.

BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL

Die Wahl der Erhebungsmethode fällt auf eine mündliche Befragung, mit Hilfe eines teilstandardisierten Leitfadeninterviews. Den Inhalt der Befragung bilden Schreiberfahrungen im Studium. Um die Thematik („Schreiben“) von der Methodik differenzieren zu können, bietet sich eine mündliche Befragung an. Bei einer schriftlichen Befragung, wie durch Fragebögen oder Lerntagebücher, können sich Thema und Methodik vermischen. Bestehen beispielsweise bei den Befragten Abneigungen oder Probleme mit dem Schreiben, soll die Darstellung nicht durch die Methodik behindert werden.

Das Leitfadeninterview unterstützt die Ziele der Untersuchung. Relevante Aspekte werden konkret angesprochen. Alle Befragten erleben die gleiche Situation: das Schreibwohnzimmer. Der Einsatz eines Leitfadens unterstützt die Vergleichbarkeit der gemachten Erfahrungen.

4.3 GRUNDLAGEN DER INTERPRETATIONSMETHODE

Durch die Transkription der Leitfadeninterviews liegen verbale Daten vor. Um von den Aussagen der interviewten Personen auf Ergebnisse für die erziehungswissenschaftliche Praxis, in diesem Fall die Beratungspraxis von *skript.um*, zu schließen, wird das Material anhand eines textanalytischen Ansatzes bearbeitet. „Der Text spricht nicht für

4 Methodologische Grundlagen

sich selbst“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 323), sondern muss interpretiert werden, um aussagekräftige Ergebnisse hervorzubringen.

Es existiert eine Vielzahl qualitativer Auswertungsverfahren zur Analyse verbalen, nicht-numerischen Materials (Bortz & Döring, 2006, S. 331). Auch der Begriff „Qualitative Inhaltsanalyse“ ist nicht eindeutig, denn er fungiert häufig als Sammelbezeichnung für eine ganze Reihe qualitativer Auswertungsverfahren (Bortz & Döring, 2006, S. 332). Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (erstmalig entwickelt 1989) bezeichnet hingegen eine spezielle Methode, welche nach einem fixierten Vorgehen, eingebettet in theoretischer Grundlage verfährt. Sie gilt als valides Analyseinstrument für Material aus jedweder Art von Kommunikation. Generell kann jede fixierte Form von Kommunikation nach der Systematik der Qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet werden. Dazu zählen beispielsweise auch Bilder und Musik, doch in den meisten Fällen handelt es sich um verbale Kommunikation in verschrifteter Form. Die Analyse von Texten bildet das Zentrum der Methodologie. Die Texte selbst können aus verschiedenen Quellen stammen, beispielsweise Protokollen, Antworten offener Fragebögen, wissenschaftlichen Werken oder Transkripten von Interviews (Mayring & Brunner, 2010, S. 323).

In unterschiedlichen Disziplinen richtet sich die Qualitative Inhaltsanalyse an individuellen Fragestellungen aus, was eine allgemeine, übergreifende Definition schwierig macht. Mayring nennt insgesamt sechs Spezifika, welche seine Methode für eine Anwendung in der sozialwissenschaftlichen Forschung kennzeichnet (Mayring, 2008, S. 12):

Mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse wird (1) Kommunikation analysiert, welche in einer (2) fixierten Form, beispielsweise einem Text oder Bild, vorliegt. Die Analyse verfährt innerhalb eines klaren (3) Systems, welches sich vor allem durch die Abfolge (4) formulierter Regeln ausdrückt. Die Auswertung basiert auf (5) theoretischen Vorüberlegungen, wodurch die Interpretation der Ergebnisse anknüpft an Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand. Schließlich verfolgt die Qualitative Inhaltsanalyse das Ziel, (6) Rückschlüsse auf einen bestimmten Aspekt der Kommunikation zu ziehen, wie beispielsweise den emotionalen Zustand der befragten Person, persönliche Einschätzungen zum Untersuchungsgegenstand oder dessen Wirkung auf die Person.

Die Methode zielt darauf, umfangreiches Material zu reduzieren und in aussagekräftigen Kategorien abzubilden. Diese werden am Material und durch einen weiteren Kodierer rücküberprüft, um die Güte der Ergebnisse zu gewährleisten (Mayring & Brunner, 2010, S. 325f.). Die Kategorien können sowohl induktiv als auch deduktiv

4 Methodologische Grundlagen

entwickelt werden. Bei einer induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien direkt aus dem vorliegenden Material durch Paraphrasierung und Generalisierung abgeleitet. Bereits bestehende Theoriekonzepte werden bei der Bearbeitung des Textes außer Acht gelassen (Mayring, 2008, S. 75). Bei einer deduktiven Vorgehensweise dienen theoretische Vorüberlegungen oder Erkenntnisse aktueller Forschung als Grundlage für die Kategorienbildung. Aus den Überlegungen werden die Kategorien aus dem Material entwickelt (Mayring, 2008, S. 74f.).

„Es geht also bei Qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt darum, klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 326).

Ein allgemeines Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse umfasst insgesamt neun Schritte, welche in der Anwendung sukzessive durchlaufen werden (Lamnek, 2005, S. 518). Obwohl diese neun Schritte einen allgemeinen Ablaufplan bilden, wird der konkrete Verlauf jedoch für jeden Forschungsgegenstand individuell angepasst. Dieser individuelle Plan sollte vor Beginn der Analyse festgelegt und fixiert werden (Mayring & Brunner, 2010, S. 328).

„Eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, daß (sic) die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (Mayring, 2008, S. 53).

Zur besseren Übersicht werden die einzelnen Schritte in vier Teile gegliedert. Diese Strukturierung orientiert sich an Mayrings Darstellung (Mayring, 2008, S. 5).

- Teil I: Bestimmung des Ausgangsmaterials
- Teil II: Fragestellung der Analyse
- Teil III: Analyse
- Teil IV: Ergebnisaufbereitung und Interpretation

Teil I: Die Qualitative Inhaltsanalyse befasst sich mit sprachlichem Material. Um zu bestimmen, in welchem Kontext die Aussagen zu betrachten sind, muss das Ausgangsmaterial kritisch betrachtet werden.

4 Methodologische Grundlagen

1. FESTLEGUNG DES MATERIALS

Zunächst wird das Ausgangsmaterial genau definiert. Im Forschungsprozess wird darüber entschieden, ob (bei einer kleineren Datenmenge) das gesamte Material analysiert werden kann oder ob (bei einer größeren Datenmenge) eine Auswahl getroffen werden muss. Es besteht die Möglichkeit, Textstellen, die für die Fragestellung besonders relevant sind, zu wählen oder die Anzahl der Interviewpartner zu reduzieren. Wichtig bei einer Reduktion des Ausgangsmaterial ist es, Überlegungen zu Grundgesamtheit, Repräsentativität und Modellen der Stichprobenziehung zu berücksichtigen (Mayring, 2008, S. 47).

2. ANALYSE DER ERHEBUNGSSITUATION

Eine konkrete Analyse der Entstehungssituation gibt Aufschluss über die Bedingungen, unter welchen das zu analysierende Material entstanden ist. Zur Beschreibung des Settings gehört zunächst die Betrachtung der konkreten Erhebungssituation. Dazu zählen Verfasser und Zielgruppe des Materials sowie konkrete Rahmenbedingungen. Zusätzlich ist der emotionale, kognitive Handlungshintergrund der kommunizierende Person zu beschreiben sowie der soziokulturelle Rahmen der Anwesenden (Mayring, 2008, S. 48).

3. FORMALE CHARAKTERISIERUNG DES MATERIALS

Bei der formalen Charakterisierung des Ausgangsmaterials ist von Interesse, in welcher Form das Material bereit steht. In den meisten Fällen liegen niedergeschriebene Texte als Basis zur Analyse vor. Es wird beschrieben, wie es zu diesen Texten gekommen ist und nach welchen Regeln sie produziert wurden. Beispielsweise bei der Verschriftlichung von gesprochener Sprache existiert eine weite Bandbreite an Zusatzinformationen, die wahlweise aufgenommen oder weggelassen werden (beispielsweise Betonungen, Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Stimmlage) (Lamnek, 2005, S. 518f.).

Teil II: Nachdem die Grundlage der Analyse feststeht, stellt sich als nächstes die Frage, was mit dem vorliegenden Material passieren soll. Bevor die Textanalyse durchgeführt wird, muss eine klare Richtung, klares Vorgehen und die Fragestellung der Analyse bestimmt werden.

4. RICHTUNG DER ANALYSE BESTIMMEN

Innerhalb der dokumentierten Kommunikation existieren verschiedene Ansatzpunkte für eine Analyse. Der Basistext besteht als Teil einer Kommunikations-

4 Methodologische Grundlagen

kette und sagt somit etwas über den Autor als auch etwas über die Zielgruppe oder den Rezipienten aus. Außerdem kann der Text als Text analysiert werden oder Aufschluss über den Gegenstand geben, von dem berichtet wird. Aus dieser Vielfalt von Möglichkeiten muss eine konkrete Analyserichtung bestimmt werden (Mayring, 2008, S. 50).

5. THEORIEGELEITETE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Eines der wesentlichen Merkmale der Qualitativen Inhaltsanalyse ist die Theoriegeleitetheit. Die qualitative Erhebung folgt einem präzisen, theoretisch begründeten Kontext. Das bedeutet nicht, dass das Analysematerial durch Vorwissen beeinflusst wird, sondern vielmehr eine konkrete Vorstellung von bisherigen Ergebnissen existiert, welche der Interpretation als Ansatzpunkt dient. Zusätzlich zum Theoretischen Rahmenkonstrukt braucht die Analyse eine klar formulierte Fragestellung, welche sich ebenfalls aus dem Vorwissen ergibt und an dieses anknüpft. In den meisten Fällen teilt sich eine leitende Fragestellung in mehrere Unterfragen auf (Mayring, 2008, S. 52).

Teil III: Nachdem die Grundlagen der Analyse fixiert sind und die Richtung angepeilt ist, folgt der Einstieg in die Durchführung der Analyse.

6. BESTIMMUNG DER ANALYSETECHNIK

Die Qualitative Inhaltsanalyse umfasst drei Grundformen des Interpretierens. Sie können im einzelnen oder in Kombination auf den zu Grunde liegenden Text angewandt werden. Die verschiedenen Techniken verfolgen verschiedene Ziele (Mayring, 2008, S. 58).

(A)ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Interpretationsform ist es, das Material durch Paraphrasierung, Generalisierung und Abstraktion auf seine wesentlichen Bestandteile zu reduzieren und so ein übersichtliches Abbild des Gesamttextes zu erzeugen.

(B)EXPLIKATION

Ziel der Interpretationsform ist es, einzelne, unklare Textabschnitte durch Hinzuziehen verwandter Kontextteile näher zu erläutern und auszudeuten. Es kann ein enger oder ein weiter Kontext berücksichtigt werden.

(C)STRUKTURIERUNG

Ziel der Interpretationsform ist es, das Material anhand festgelegter Ordnungskriterien zu filtern und so in Kategorien zu bündeln. Die Strukturierung

4 Methodologische Grundlagen

kann anhand formaler, inhaltlicher, typisierender oder skalierender Kriterien vorgenommen werden.

7. DEFINITION DER ANALYSEEINHEIT

Um die Analyse handhabbar zu machen, werden die Analyseeinheiten des Textes klar definiert. Es werden der kleinstmögliche und der größtmögliche Textbestandteil bestimmt, welcher ausgewertet und unter eine Kategorie fallen darf (Kodiereinheit und Kontexteinheit). Die Auswertungseinheit hingegen legt fest, in welcher Reihenfolge die Textbestandteile analysiert werden (Mayring, 2008, S. 53).

8. ANALYSE DES MATERIALS

Schließlich folgt die Analyse des Materials. Jede der Interpretationsgrundform verfährt nach klar definierten Grundregeln, welche schrittweise abgearbeitet werden. Im Zentrum der Analyse steht jeweils die Bildung eines Categoriesystems. Dieser Entwicklungsvorgang passiert immer in einem Wechsel zwischen Berücksichtigung der Theorie und der daraus generierten Fragestellung bzw. des Fragenkatalogs und dem konkreten Material (Mayring, 2008, S. 53). So werden die entstandenen Kategorien im Verlauf der Analyse permanent überarbeitet und rücküberprüft.

(A) ZUSAMMENFASSUNG

Die zusammenfassende Analysetechnik umfasst vier Arbeitsschritte: (1) Paraphrasierung, (2) Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, (3) erste Reduktion und (4) zweite Reduktion. Treten in einem der Arbeitsschritte Unklarheiten auf, müssen theoretische Vorannahmen zur Hilfe genommen werden. Bei überschaubaren Datenmengen lassen sich diese Schritte nacheinander durchführen, bei großen Datenmengen würde der Aufwand dabei zu hoch. Einzelne Schritte können parallel durchgeführt werden.

Im ersten Schritt wird zwischen inhaltstragenden und nicht inhaltstragenden Textpassagen differenziert. Die für den Inhalt relevanten Teile werden auf eine einheitliche sprachliche Ebene gebracht und zu einer grammatikalischen Kurzform umformuliert. Die weniger relevanten Teile werden gestrichen (Mayring, 2008, S. 61).

Im zweiten Schritt wird anhand des Materials ein Abstraktionsniveau bestimmt. Aussagen, die bereits dem Abstraktionsniveau entsprechen, bleiben bestehen. Aussagen hingegen, die noch zu spezifisch formuliert sind, werden auf das neue Abstraktionsniveau gehoben.

4 Methodologische Grundlagen

Im dritten Schritt werden inhaltkongruente Aussagen, welche durch die Generalisierung entstanden sind, gestrichen. Die erste Reduktion ist gekennzeichnet durch Auslassung und Selektion.

Abschließend werden im vierten Schritt bedeutungsähnliche Paraphrasen zusammengefasst und in neuen, generellen Aussagen gebündelt. Die zweite Reduktion zeichnet sich durch Konstruktion, Bündelung und Integration aus.

Nachdem erste Kategorien durch die Reduktion entstanden sind, müssen diese rücküberprüft werden. Alle ersten Paraphrasen müssen in den generellen Aussagen vorhanden sein, besser noch werden die Kategorien am Ursprungstext auf Vollständigkeit überprüft, was jedoch nur bei überschaubaren Datenmengen möglich ist. Die Bildung von Kategorien entspricht einem zirkulären Vorgehen, wobei neue Erkenntnisse immer wieder an vorhergehenden Arbeitsschritten überprüft, bevor sie weiter bearbeitet werden. Das Verfahren lässt sich beliebig oft wiederholen, bis die entstandenen Kategorien den gewünschten Reduktionsgrad erreicht haben (Mayring, 2008, S. 59ff.).

(B) EXPLIKATION⁹

(C) STRUKTURIERUNG

Teil IV: Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und interpretiert.

9. INTERPRETATION

An die Auswertung des Materials schließt sich eine individuelle Darstellung der Ergebnisse an, die häufig fallübergreifend in Kategorien generalisiert werden. Dabei können sich unendlich viele Themen ergeben, die mehr oder weniger stark auf den theoretischen Hintergrund beziehen. Von Interesse sind in der Auswertung vor allem die Ergebnisse, die in Bezug zum Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage stehen. Alles Weitere fällt je nach Umfang der Forschungsarbeit heraus.

⁹ Die Interviews zu den Erfahrungen im Schreibwohnzimmer werden anhand der zusammenfassenden Interpretationsform. Diese ist entsprechend umfangreich beschrieben. Die beiden weiteren Interpretationsformen werden nicht dargestellt, da sie auf den Verlauf der Untersuchung keinen Einfluss nehmen.

BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL

In der qualitativen Forschung stehen unterschiedliche Herangehensweisen zur Bearbeitung des Textmaterials zur Verfügung. Ziel kann es sein, die Struktur des Textes zu verstehen oder den kulturellen Hintergrund der Befragten zu beleuchten. Bei der Befragung zu Erfahrungen mit dem Schreibwohnzimmer fungiert der Text als Transportmittel für die eigentlichen Informationen, die von Forschungsinteresse sind. Die Befragten äußern ihre Eindrücke, die den Kern der Ergebnisse bilden sollen. Demnach bietet sich eine inhaltsanalytische Auswertungsmethode an, um den Kern der Informationen hervor zu stellen.

Mit den Ergebnissen entstehen Anregungen für eine verbesserte Praxis. Um diese aus dem Text zu filtern, wird dieser anhand induktiver und deduktiver Kategorienbildung zusammengefasst. Genauere Erläuterung erfolgt bei der Durchführung.

5 REALISIERUNG DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG

Nach einer theoretischen Vorstellung der verwendeten Methoden folgt nun die Beschreibung der Realisierung der Untersuchung. Zunächst wird die Fragestellung präzisiert (5.1) und der Untersuchungsgegenstand vorgestellt (5.2). Anschließend folgt eine Beschreibung des Ablaufes des Forschungsdesigns (5.3). Die Vorstellung der Leitfa-denstruktur (5.4) und des Samplings (5.5) bieten einen Einblick in den Verlauf und die Gesprächssituation des Interviews. Abschließend erfolgt eine schrittweise Beschreibung des Analysevorgehens (5.6).

5.1 FRAGESTELLUNG

Zum Ende ihres Studiums stehen Studierende vor der Aufgabe, eine Abschlussarbeit zu verfassen. Sie stellt eine Qualifizierungsarbeit dar, die zum Erreichen des akademischen Grades gehört. Viele Studierende sehen dem Verfassen dieser großen und wichtigen Arbeit mit negativen Gefühlen entgegen, fühlen sich auch beim Schreiben belastet und unter Druck. Nach der Unterscheidung von Kuhl handelt es sich vermutlich um eine nicht-dominante Handlung, was nicht ausschließen soll, dass es auch Studierende gibt, die Freude am Verfassen der Abschlussarbeit haben.

Ob ihnen das Verfassen Freude bereitet oder nicht, leicht fällt oder nicht, sie gute Arbeitsstrategien haben oder nicht, viele der Studierende suchen die Peer Schreibberatung *skript.um* auf. In der offenen Sprechstunde beratschlagen sie über Unsicherheiten und deren Lösungsstrategien. Hier steht der Austausch über das Schreiben im Zentrum, doch konkret Schreiben müssen die Ratsuchenden im Anschluss wieder allein. Dabei wird deutlich, besonders bei Folgeberatungen, dass ihnen das, selbst nach einem hilfreichen Austausch, oft schwer fällt.

Aus dieser Erkenntnis der Praxis entsteht die Idee zu einer Methode, in der die Studierenden in Gemeinschaft schreiben. Doch hilft das wirklich beim Schreiben und wenn ja, warum? Um von Praxiserfahrung zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen, findet eine erste Durchführung des Schreibwohnzimmers statt. Im Anschluss werden Teilnehmende befragt. Die Leitfrage dabei lautet:

Welchen Einfluss nimmt das Schreibwohnzimmer auf die Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule?

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

5.2 UNTERSUCHUNGSgegenstand

Das Schreibwohnzimmer ist ein Arbeitssetting, bei dem sich Studierende zum gemeinsamen Schreiben treffen. Jeder Teilnehmende befasst sich jeweils mit der eigenen Abschlussarbeit. Darin bestehen zwei zentrale Elemente. Zum einen gibt der gemeinsame Einstieg und Abschluss Raum zum Austausch, zum anderen arbeiten die Teilnehmenden in der Arbeitsphase selbstständig und still nebeneinander.

Im Schreibwohnzimmer trifft sich eine feste Gruppe von 7 Studentinnen an drei aufeinander folgenden Tagen, jeweils von 10 bis 13.30 Uhr. Eine Schreibtutorin moderiert das Treffen. Am ersten Tag findet ein Kennenlernen statt, um eine vertraute Atmosphäre zu fördern. Die Studierenden erzählen von ihren positiven und negativen Erfahrungen mit der Abschlussarbeit. Viele der Erfahrungen teilen sie untereinander. Dadurch entsteht leicht ein Gemeinschaftsgefühl. Am zweiten und dritten Tag entfällt dieser Teil; so bleibt mehr Zeit zum Austausch über das Voranschreiten der Arbeit und über die Ziele. Der gemeinsame Einstieg gestaltet sich an allen drei Tagen ähnlich. Nach der Begrüßung und dem Vorstellen der Agenda durch die Tutorin folgt als erstes die Stimmungskurve. Dabei können alle Teilnehmenden auf eine Skala von ☺ zu ☹ einen Klebepunkt setzen, wie sie sich momentan in Bezug auf ihre Abschlussarbeit fühlen. Daran schließen sich zwei Angebote zum Austausch an, zum einen ein kurzes Blitzlicht im Plenum, zum anderen ein etwa 15minütiger Austausch zu zweit. Die Tutorin gibt jeweils konkrete Gesprächsanregungen vor.

Zeit	Was	Material
10.00- 10.05	BEGRÜßUNG <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen des Ablaufes • Stimmungskurve: Punkt setzen 	Namensschilder, Punkt (blau)
10.05- 10.10	BLITZLICHT IM PLENUM <ul style="list-style-type: none"> • Mein Tag gestern in drei Worten • Meine Stimmung jetzt in zwei Worten • Mein Ziel für heute in einem Wort 	Papier (dritteln), Edding
10.10 10.25	AUSTAUSCH ZU ZWEIT <ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel: Interview mit der Abschlussarbeit 	Fragen

Abbildung 7: Ablauf Schreibwohnzimmer – Einstieg (Beispiel: Tag 2)

An den gemeinsamen Einstieg schließt sich die Arbeitsphase an. Die Studierenden haben etwa 2,5 Stunden zum Lesen, Schreiben oder Überarbeiten. Die Tutorin eröffnet

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

diese Phase, indem sie den Teilnehmenden mögliche Angebote vorstellt. Generell herrscht in der Arbeitszeit Stille. Jeder Teilnehmende arbeitet an seinem eigenen Text. Parallel kann die Tutorin jederzeit um ein Textfeedback gebeten werden. Gibt es Beratungsbedarf, steht ein separater Raum zum Austausch mit der Tutorin zur Verfügung. Es steht Kaffee und Süßes bereit und es liegen Handouts zu verschiedenen Schreibübungen aus, die von den Teilnehmenden bei Bedarf eigenständig durchgeführt werden können. Am letzten Tag besteht eine halbe Stunde vor Ende der Schreibzeit das Angebot zu einer Peertextfeedback-Mühle. Dazu gibt jeder Studierende einen Textteil (max. drei Seiten), zu dem er ein Feedback wünscht, im Kreis nach links weiter. Es liegt ein Feedback-Wunschzettel bei, auf dem ein konkretes Feedbackanliegen formuliert wird. So gibt jede und erhält jede eine Rückmeldung zu denen im Schreibwohnzimmer produzierten Textteilen. Wer an der Mühle nicht teilnehmen möchte, kann nebenbei weiterarbeiten.

Zeit	Was	Material
10.25-10.30	EINFÜHRUNG <ul style="list-style-type: none"> Arbeitszeit bis 13.00 Uhr Handouts und Kaffee stehen bereit Jederzeit ein Peerfeedback der Tutorin 	mögliche Feedbackwünsche an der Tafel, Feedback-Wunschzettel
ab 10.30	SCHREIBÜBUNG: BRAINSTORMING <ul style="list-style-type: none"> Austeilen Freiwillig durchführen 	Handout
10.30-13.00.	BEGLEITEND ZUR SCHREIBZEIT <ul style="list-style-type: none"> Peerfeedback durch Tutorin Einzelberatung im Nebenraum Schreibübungen liegen bereit Kaffee und Gebäck 	Essens-, Materialtisch, Mehrfachsteckdosen, separater Beratungsraum

Abbildung 8: Ablauf Schreibwohnzimmer – Arbeitszeit

An die Arbeitsphase schließt sich eine Abschlussrunde an. Darin tauschen sich die Studierenden über den Erfolg der Arbeitsphase und über ihre weiteren Ziele aus. Zuerst können die Teilnehmenden auf der Skala einen zweiten Klebepunkt setzen, in einer anderen Farbe als zu Beginn, wie sie sich momentan in Bezug auf ihre Abschlussarbeit fühlen. Es wird eine kollektive Veränderung, vor allem Verbesserung, im Vergleich zum Anfang deutlich. Anschließend haben sie Zeit, sich bewusst zu machen, was sie aus dem heutigen Treffen mitnehmen und was sie hier lassen. Symbolisiert werden diese beiden Elemente mit einem USB-Stick („Was nehme ich mit?“) und ei-

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

dem Papierkorb („Was kann weg?“). Zum Abschluss notieren sich Ziele für den nächsten Tag auf einem Klebezettel. Diese lassen sie in Form eines Briefes an sich selbst auf ihrem Arbeitsplatz zurück. Damit endet das Treffen, sofern die Teilnehmenden keine Fragen, Rückmeldungen oder Wünsche mehr äußern wollen.

Zeit	Was	Material
13.00-13.25	BLITZLICHT IM PLENUM <ul style="list-style-type: none"> • Stimmungskurve: Punkt setzen • Was lief gut? Was lief schlecht? (USB, Papierkorb) • Ziele für morgen (Post It) 	Punkt (gelb), USB, Papierkorb, Moderationskarten, Eddings, Post It
13.25-13.30	ABSCHIED <ul style="list-style-type: none"> • Noch Rückfragen? 	

Abbildung 9: Ablauf Schreibwohnzimmer – Abschluss

Im Anhang finden sich die drei konkreten Abläufe der einzelnen Tage des durchgeführten Schreibwohnzimmers.

5.3 FORSCHUNGSDESIGN

Das Schreibwohnzimmer findet am 08. Bis 10. September 2010 statt. Zu zwei Erhebungszeitpunkten werden drei Teilnehmende befragt.



Abbildung 10: Zeitlicher Verlauf der Erhebung

Die Befragung in der Woche vor dem Schreibwohnzimmer dient der Einschätzung der Befragten. Dabei klärt sich, welche Methoden, Schreib- und Regulationsstrategien sie bereits vor dem Schreibwohnzimmer nutzen. Außerdem wird ihre Haltung zum Schreiben und zur Abschlussarbeit erfragt. Der zweite Erhebungszeitpunkt dient der Darstellung der Erfahrungen im Schreibwohnzimmer. Die Befragten beschreiben wie sich ihr Schreiben in diesem Setting gestaltet, wie sie ihre Regulationsstrategien empfinden und welche Methoden ihnen helfen.

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Ursprünglich war ein dritter Erhebungszeitpunkt geplant. Davon wurde allerdings Abstand genommen. Das Schreibwohnzimmer bildet ein Schreibsetting, das Studierende einladen soll, *dort* zu schreiben. Es geht weniger darum, den Schreibenden Kompetenzen zum Schreiben in anderen Räumen mitzugeben. Demnach erscheint ein dritter Erhebungszeitpunkt etwa vier Wochen später für die Fragestellung irrelevant.

5.4 LEITFADENSTRUKTUR

Die Befragungen finden als teilstandardisiertes Leitfadenterview statt. Jedes Interview gliedert sich in drei inhaltliche Bereiche. Zusätzlich werden im Interview zum Messzeitpunkt 1 soziodemographische und Informationen zum Studium abgefragt. Die inhaltliche Gliederung bleibt bei beiden Interviews identisch. Allerdings verschiebt sich der Fokus im Gespräch. Die abgefragten Bereiche lauten:

- Bereich 1: Schreiben
- Bereich 2: Regulation
- Bereich 3: Methoden

INTERVIEW 1

Ziel des ersten Interviews ist es, eine persönliche Einschätzung des Probanden vom eigenen Schreib- und Regulationsverhalten zu erhalten und zusätzlich bereits bekannte Methoden zu erfragen. Diese Einschätzung bildet die Ausgangsposition, um gegebenenfalls Veränderungen durch die Intervention im Vergleich zu vorher beschreiben zu können.

Kuhl geht davon aus, dass Personen zu dominanten Handlungen tendieren. Routine im Handlungsverlauf, geringe Komplexität bzw. Überschaubarkeit und das Erzeugen von Lust charakterisiert eine solche dominante Handlung (Quirin & Kuhl, 2009, S. 157). Eine klare Zielsetzung hilft die Handlung bei der Ausführung überschaubar zu gestalten. Um festzustellen, ob es sich beim Schreiben für den Probanden hingegen um eine nicht-dominante Handlung handelt, welche schwierig zu regulieren wäre, werden im **Bereich 1** des Interviews Routine, Zielsetzung und Lust vs. Unlust abgefragt. Beispiele:

- Wie oft musstest du Texte für die Uni erstellen? (Routine)

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

- Welcher Bereich des Erstellens einer wissenschaftlichen Arbeit macht dir Freude? Welcher Teil nervt dich? (Lust)
- Was ist deiner Meinung nach der Sinn von wissenschaftlichem Schreiben? (Ziel)

In der Selbstwirksamkeitstheorie formuliert Bandura vier Kompetenzen, welche zielstrebiges Verhalten bei ablenkenden Reizen reguliert. Die Fragen in **Bereich 2** gliedern sich nach den vier Kompetenzen action self-efficacy, resistance self-efficacy, recovery self-efficacy, coping self-efficacy. Beispiel:

- Wie planst du deine Abschlussarbeit? Beschreibe deine inhaltliche und organisatorische Vorgehensweise. (action self-efficacy)

Im zweiten Interview wird die Wirksamkeit einzelner Methoden auf das Regulationsverhalten der Probanden erfragt. In **Bereich 3** werden bereits bekannte Methoden abgefragt, um bewerten zu können, welche Kompetenzen wirklich im Schreibwohnzimmer neu erlernt wurden. Beispiele:

- Eine Arbeitsphase beginnt. Beschreibe deine ersten 5 Minuten.
- Triffst du dich manchmal mit anderen Studierenden zum Arbeiten an der Abschlussarbeit?

Zusätzlich werden zum Ende des Interviews soziodemografische und Informationen zum Studium erfragt.

INTERVIEW 2

Das zweite Interview findet direkt im Anschluss an das Schreibwohnzimmer statt und beschreibt somit den Einfluss der Methode.

Als Grundlage für eine Bewertung des Erfolges wird in **Bereich 1** die Qualität und Quantität des produzierten Textes erfragt. Dabei werden sowohl die subjektive Wahrnehmung (z.B.: Bist du zufrieden mit dem Umfang des Textes?) als auch äußere Merkmale (z.B.: Wie viele Seiten hast du produziert?) abgefragt. Beispiele:

- Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliches Schreiben im Schreibwohnzimmer gemacht hat? (Lust)
- Wie viel konntest du schreiben? (Quantität)

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Um eine Handlung zu initiieren und beizubehalten formuliert Kuhl sechs Handlungskontrollmechanismen. Mit Hilfe dieser Kompetenzen ist das Individuum in der Lage eine Aufgabe gezielt zu beginnen, die eigene Aufmerksamkeit bewusst darauf und nicht auf störende Reize zu lenken. Es reguliert seine Gedanken und Gefühle soweit, dass sie bei der Aufgabe nicht ablenken, erhöht die persönliche Relevanz und damit die Motivation zur angestrebten Tätigkeit. In **Bereich 2** wird erfragt, inwieweit diese Mechanismen zum Einsatz kommen. Beispiel:

- Haben dich während des Arbeitens ablenkende Gedanken beschäftigt? (Enkodierungskontrolle)

Den größten Teil dieses Interviews nimmt **Bereich 3** ein, die Beschäftigung mit den Methoden des Schreibwohnzimmers. Zunächst wird eine persönliche Zusammenfassung des Schreibwohnzimmers erbeten, anschließend werden die einzelnen Elemente abgefragt und bewertet nach (a) allgemeinem Eindruck sowie (b) persönlichem Wert. Schließlich werden die Bereiche Arbeiten in Gemeinschaft und Peertextfeedback erfragt. Beispiele:

- An welche Methoden des Schreibwohnzimmers kannst du dich erinnern?
- Welchen Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben?
 - Stell dir vor, es wären mehr, weniger oder andere anwesend gewesen. Wie hätte das die Arbeitsphase verändert?

Wie die Befragten den Verlauf des Schreibwohnzimmers persönlich wahrgenommen haben, steht im Mittelpunkt dieses Interviews. Sehr offene Fragen eröffnen die Befragung. Sie werden im Verlauf geschlossener und fokussierter.

ÜBERBLICK DER ZIELSETZUNG DER INTERVIEWS IN DEN EINZELNEN PHASEN

	Interview 1: Durch die Interviewfragen sollen Antwort auf folgende Aspekte gegeben werden	Interview 2 Durch die Interviewfragen sollen Antwort auf folgende Aspekte gegeben werden
Bereich 1: Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> Ist Schreiben eine nicht-dominante Handlung? Welche Ziele werden verfolgt? Welche Routine besitzen sie? Wie viel Lust und viel Unlust empfinden sie? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie hat Schreiben im Schreibwohnzimmer stattgefunden? Abgefragt werden: <ul style="list-style-type: none"> Qualität Quantität Intensität Persistenz
Bereich 2: Regulation	<ul style="list-style-type: none"> Welche Regulationskompetenzen besitzen die Probanden bereits? <ol style="list-style-type: none"> action self-efficacy resistance self-efficacy recovery self-efficacy coping self-efficacy 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Handlungskontrollmechanismen kommen zum Einsatz? <ol style="list-style-type: none"> Aufmerksamkeitskontrolle Enkodierungskontrolle Affektregulation Motivationsregulation Umgebungskontrolle Sparsame Informationsverarbeitung
Bereich 3: Methoden	<ul style="list-style-type: none"> Welche Methoden kommen im Arbeitsprozess bereits im Vorfeld zum Einsatz? Nutzen die Probanden Peer Schreibberatung? Suchen Sie bereits Gesellschaft zum Schreiben? Kennen sie Peertextfeedback? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Methoden empfinden die Teilnehmer als sinnvoll? Inwieweit ist Peerfeedback und schreiben in Gemeinschaft wichtig für ihren Arbeitsprozess?

Abbildung 11: Zielsetzung der Leitfadeninterviews

5.5 SAMPLING

Zielgruppe der Angebote von *skript.um* ist grundsätzlich alle Studierende der Universität Bielefeld. Bislang suchen vorrangig Geisteswissenschaftler die Beratung auf, eher Frauen als Männer. Die Untersuchung evaluiert ein Angebot, dass Studierende beim Schreiben unterstützt. Demnach bilden nur diejenigen Studierenden die Grundgesamtheit, die generell Angeboten der Schreibberatung gegenüber aufgeschlossen sind. Weitere Voraussetzung für dieses spezielle Angebot ist das aktuelle Arbeiten an einer Abschlussarbeit. Gleichmaßen sind die Studierenden der Studienabschlüsse Diplom, Magister und Staatsexamen als auch des Bachelor- Master-Systems angesprochen.

Für die Untersuchung werden zwei Stichproben benötigt. Im ersten Schritt nimmt eine Gruppe von maximal zehn Teilnehmern an dem Arbeitssetting Schreibwohnzimmer teil. Im zweiten Schritt bilden von diesen Teilnehmern drei Studierende das konkrete Untersuchungsfeld der qualitativen Befragung.

Vorannahmen über die Eigenschaften des zu untersuchendes Feldes:

- Studierende der Universität Bielefeld
- aller Studiengänge (vor allem der Geisteswissenschaften)
- die aktuell eine Abschlussarbeit schreiben und
- Angeboten der Peer Schreibberatung gegenüber aufgeschlossen sind

Aus der Gesamtpopulation wird sekundär selektiert. Teilnehmer verschiedener Angebote von *skript.um* und des Schreiblabors werden auf das Schreibwohnzimmer hingewiesen. Von ca. 35 angesprochenen Ratsuchenden melden sich sieben verbindlich zur Teilnahme an, davon sind fünf bereit zu einem Interview. Beim ersten Sampling handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe, die allerdings stark durch das Kriterium „Bereitschaft zur Teilnahme“ beeinflusst wird (Bortz, Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, 2005, S. 87).

Für die konkrete Fallanalyse sollen drei Fälle beschrieben werden. Von den fünf Freiwilligen werden drei Fälle selektiert. Patton stellt unterschiedliche Techniken zur Fallauswahl vor. Er unterscheidet 16 Möglichkeiten eines „purposeful sampling“ (Patton, 1990, S. 182). Das zweite Sampling dieser Untersuchung beinhaltet das Prinzip maximaler Variation. Die ausgewählten Teilnehmer bringen sehr unterschiedliche Einstellungen zum Schreiben und Kompetenzen der Selbstregulation mit. Durch starke Heterogenität der einzelnen Fälle werden solche Aspekte deutlich, welche die Befragten trotz großer Unterschiede gleich oder ähnlich empfinden. Die Einflussnahme des Schreibwohnzimmers auf den Schreibprozess bildet die Hauptdimension der Untersu-

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

chung. Homogene Erfahrungen aller Befragten können als Kernerkenntnisse der Untersuchung betrachtet werden und lassen gewisse Übertragbarkeit auf die Population zu (Patton, 1990, S. 172).

Vor der Befragung schließen Interviewte und Interviewführende einen Vertrag. Die Befragten erklären sich damit einverstanden, dass die Ergebnisse der Interviews in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet werden dürfen. Der Forschende bestätigt, die Daten nur in anonymisiert zu verwenden, so dass kein Rückschluss auf die Personen gezogen werden kann. Aus diesem Grund werden keine Namen genannt, sondern die Befragten als Person 1-3 anonymisiert.

STECKBRIEFE DER BEFRAGTEN

Die Ergebnisse aus den Interviews des ersten Erhebungszeitpunktes bilden eine Vergleichsmöglichkeit zu den Ergebnissen der Analyse der Interviews des zweiten Erhebungszeitpunktes. Jedes der Interviews 1 wird zu einem Fließtext pro Person zusammengefasst. So entsteht eine kurze Vorstellung der befragten Personen. Zunächst werden die Personenangaben und Studieninformationen, die zum Abschluss des Interviews erhoben wurden, beschrieben und anschließend markante Aussagen der Befragten zu den drei Bereichen Schreiben, Regulationsprozesse und Methoden zu einem kurzen Steckbrief gebündelt. Die drei Bereiche sind durch den Interviewleitfaden vorgegeben und bilden deduktive Kategorien bei der Zusammenfassung. Ziel bei der Auswahl der Aussagen ist, eine Grundlage zu erhalten, die der Einschätzung dient, wie die Befragten bereits ohne das Schreibwohnzimmer arbeiten.

Person 1 (27 Jahre, weiblich) studiert im neunten Semester den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Die Abschlussarbeit umfasst rund 80 Seiten, woran sie bevorzugt zu Hause in ihrer Wohngemeinschaft arbeitet. Im Laufe ihres Studiums hat sie etwa sechs bis sieben Hausarbeiten schreiben müssen, was ihr zu Beginn des Studiums sehr schwer fällt. Erst mit immer mehr Übung und dem Lesen wissenschaftlicher Texte empfindet sie das Schreiben einfacher. Die Planung der Arbeit und das Erstellen einer Gliederung macht ihr am meisten Freude. Sie bezeichnet sich als strukturiert und kreativ. Ihr Ausdrucksvermögen hingegen benennt sie als großes Problem, doch es hat sich mit mehr Erfahrung deutlich verbessert: „Ich hab sehr viele Probleme mit Ausdruck. Ich schreib so, wie ich rede“ (Z.31f.). Sie ist unsicher, ob sie die gelesenen Texte richtig versteht und sie anschließend „logisch nachvollziehbar“ (Z.137) sowie gut formuliert „wie aus dem Buch“ (Z.88, 125, 188) rezipieren kann. Ein guter Ausdruck

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

nimmt starken Einfluss auf ihre Zufriedenheit mit dem gesamten Schreibprozess: „Es macht mir unglaublich viel Spaß, wenn ich sehe ((lacht)): ‚Oah, das klingt total klasse, was du geschrieben hast (...)‘“ (Z.87f.). Unzufrieden macht sie hingegen „wenn ich keine Motivation habe und ich weiß, ich muss das machen. Dann habe ich so eine negative- also, so eine Demotivation. Negativer Druck und dadurch geht bei mir gar nichts“ (Z.108ff.). Ins Schreiben zu kommen fällt ihr manchmal schwer, doch wenn sie schreibt und mit den Ergebnissen zufrieden ist, beschreibt sie es sogar als euphorische Momente: „Genau, das Ins-Schreiben-kommen. Aber wenn ich erst mal drin bin, dann kann ich auch sechs Stunden am Stück schreiben“ (Z.115f.) und „das Schreiben an sich, finde ich eigentlich auch ganz gut (...). Dann freue ich mich, dann habe ich so viel Motivation und denke: ‚Ich kann jetzt die ganze Arbeit so schreiben.‘ JW: Würdest du Teile deines Schreibens als euphorische Momente beschreiben? P1: Ooooh, ja“ (Z.163ff.).

Sie besitzt kompetente Handlungsstrategien für den Schreibprozess. Zwar verläuft die Planung ihrer Arbeit nicht besonders gradlinig, doch sie ist sich immer bewusst, in welchem Arbeitsschritt sie sich befindet „Seit ungefähr acht Wochen bin ich dabei wieder neue Literatur zu suchen“ (Z.208f.) und besitzt für die einzelnen Schritte funktionale Arbeitsstrategien z.B. eine strukturierte Literaturverwaltung (Z.209-232).

Als reizvollste Alternativhandlungen nennt sie „Fernsehen gucken als Entspannung“ (Z.251f.) doch auch „Aufräumen in jeglicher Form“ (Z.254). Allerdings führt sie einen „sehr strukturierten Tagesablauf“ (Z.255f.), in welchem sie Alternativhandlungen nur in Maßen einbaut. Sie ist sich über notwendige Pausenzeiten bewusst, welche sie in Rücksicht auf ihre persönlichen Tagesziele einbaut und ist in der Lage, nach einer Pause direkt wieder in die Arbeit einzusteigen.

Der Anspruch an das Ergebnis ihrer Arbeit ist durchgängig hoch, sowohl in Bezug auf die Note als auch auf die Zufriedenheit mit dem produzierten Inhalt. Ein Herabsetzen dieses Leistungsziel hält nie lange an.

Kontakt zur Peer Schreibberatung *skript.um* entstand durch die Abschlussarbeiten-schreibgruppe im Sommersemester 2010. Weitere Angebote hat sie nicht wahr genommen. Mit ihrer Mitbewohnerin trifft sie sich zum gemeinsamen Analysieren und auch gelegentlich bei allgemeinen Problemen. Hin und wieder tauschen sie auch Texte zum Feedback aus. Dabei formuliert sie konkrete Anliegen und ist dankbar über konstruktive Kritik. Sie gibt ihre Texte gerne aus der Hand, „weil ich dann wirklich sehe, woran ich noch arbeiten kann“ (Z.427f.).

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Person 2 (33 Jahre, weiblich) studiert im sechsten Semester einen 2-Fach Bachelor mit Soziologie im Kernfach und Psychologie im Nebenfach. Die Abschlussarbeit umfasst 30 Seiten, woran sie bevorzugt in der Universität aber vor allem nicht zu Hause arbeitet. Im Laufe ihres Studiums hat sie sehr wenige Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben machen können. Sie verfasste bislang einen 6seitigen Forschungsbericht oder Referatsausarbeitungen mit bis zu zehn Seiten. Aus dieser geringen Erfahrung weiß sie jedoch, dass es ihr leicht fällt „[a]llgemein verständlich zu formulieren, sinnvolle Übergänge zu machen, das kohärent einzusetzen zur Fragestellung“ (Z.34f.). Freude macht es ihr, wenn sie ihren eigenen Erkenntnisgewinn beobachten kann und merkt, dass sie voran kommt. Ihre Arbeit sieht sie als, wenn auch kleinen, Beitrag dazu, „Forschung voranzubringen, im Forschungsdialog zu bleiben, an andere Forschung anzuknüpfen und die dann weiter zu bringen oder zu kritisieren oder zu verbessern“ (Z.56ff.). Es fällt ihr schwer Daten so zu sammeln, dass „kompakt und anspruchsvoll“ (Z.33) sind. Sie bezeichnet sich selbst als „ein bisschen perfektionistisch“ (Z.45), was beim Redigieren und Korrigieren deutlich wird. Dabei „fällt [ihr] immer noch was ein“ (Z.45), was zu vielen arbeitsintensiven Überarbeitungsschleifen führen kann. Vor allem unter Zeitdruck macht ihr das Schreiben wenig Freude. Richtig wohl fühlt sie sich bei Tätigkeiten, mit denen sie vertraut ist: „[E]mpirische Arbeit mache gerne, besonders richtige Datensatzarbeit. Da fühle ich mich sicher, da weiß ich, was ich machen muss, und ich sehe Ergebnisse“ (Z.123ff.).

Sie verfügt über einen guten Überblick über die Aufgaben des Schreibprozesses und ist inhaltlich „[d]urch ein Seminar“ (Z.156) gut auf das Thema eingestellt. Sie arbeitet die Schritte in strukturierter Reihenfolge ab und zeigt besonders für die Literaturverwaltung und Datensatzarbeit hohe Methodenkompetenz (Z.182-195). Die einzelnen Arbeitsphasen gestaltet sie routiniert und mit festen Zielvorgaben: „Ich hab oft so To-do-Listen für einen Tag, dann hake ich die Sachen ab, die ich erledigt habe. Dann fühle ich mich gut. Oder ich schreibe mir auf, was am nächsten Tag zu tun ist“ (Z.324ff.).

Aufgrund der knappen Zeit bis zum Abgabetermin würde sie „grad alles lieber machen“ (Z.202), als sich diesem Zeitdruck auszusetzen. Bis einschließlich August hat sie auch noch viele Alternativhandlungen aufgesucht. Mittlerweile lässt sie keine Ablenkung mehr zu, nimmt Einladungen von Freunden nur noch an, „wenn das etwas ist, was ich sowieso machen muss, so wie Mittag essen oder Kaffee trinken“ (Z.223). Nach einer Pause sucht sie einen Arbeitsplatz auf, an dem sie sich gut konzentrieren kann. Das

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

können unterschiedliche sein, doch wenn sie einen passenden gefunden hat, kann sie gut weiterarbeiten.

Der Anspruch ihrer Arbeit hat sich unter Zeitdruck leicht verringert, aber sie sagt noch immer „ich will nichts Schlechtes abgeben. Aber ich denke jetzt auch: ‚Du musst nicht mehr perfektionistisch sein (...)‘“ (Z.278f.).

Die Peer Schreibberatung *skript.um* kennt sie durch Workshops mit den Mitarbeiterinnen des Schreiblabors. Intensiverer Kontakt entstand durch die Abschlussarbeiten-schreibgruppe im Sommersemester 2010. Sie arbeitet gerne dort, wo andere, die sie kennt, auch arbeiten, aber sie trifft sich „bis jetzt nicht explizit mit jemandem zum Schreiben“ (Z.358f.). Texte zum Feedback gibt sie erst aus der Hand, sobald sie „so weit ausgereift sein, dass ich dazu stehen kann und die gut finden kann“ (Z.370f.). Doch im Laufe ihrer Abschlussarbeit bleibt dafür, ebenso für allgemeinen, inhaltlichen Austausch, wenig Zeit.

Person 3 (24 Jahre, weiblich) studiert im achten oder neunten Semester (sie weiß es nicht genau) einen 2-Fach Bachelor mit Sport im Kernfach und Erziehungswissenschaft im Nebenfach. Sie strebt einen Abschluss für Lehramt der Sekundarstufe II an. Die Abschlussarbeit umfasst ca. 33 Seiten, woran sie bevorzugt in der Bibliothek arbeitet. Im Laufe ihres Studiums hat sie wenig wissenschaftliche Arbeiten geschrieben. Eine umfangreiche Arbeit stellt die Fallstudie in Erziehungswissenschaft dar. Insgesamt hat sie wenig Freude am Schreiben: „Es macht mir wirklich gar keinen Spaß“ (Z.47). „Der Sinn von wissenschaftlichem ((lacht)) Schreiben ist gequält zu werden“ (Z.32f.). Etwas leichter geht ihr das Schreiben von der Hand, wenn sie weiß „was zu machen ist und einen das Thema auch interessiert“ (Z.23f.).

Sie besitzt eine recht vage Vorstellung von den anstehenden Aufgaben, differenziert in ihren Ausführungen keine unterschiedlichen Phasen wie Literatur- und Schreibarbeit. Rücksprache mit ihrer Professorin plant sie an unterschiedlichen Stellen ein „und wenn sie dann damit zufrieden ist, dann versuche ich das schrittweise so nach und nach abzuarbeiten“ (Z.69f.). „Schrittweise“ bedeutet für sie kapitelweise (Z.73).

Sie lässt sich leicht ablenken, nimmt Einladungen von außen gerne an und hofft, dass sie sich „hinterher noch mal dran setz[t], was aber meist nicht passiert“ (Z.102f.). Insgesamt kommt sie schwer ins Schreiben, aber „[w]enn man da erst mal drin ist und so angefangen hat, dann geht es auch“ (Z.26f.).

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Der Anspruch an ihre Arbeit liegt bei Minimalanforderungen, dass „die Dozenten damit zufrieden sind und mich bestehen lassen“ (Z.41f.). Dieser Anspruch verändert sich auch im Laufe des Schreibprozesses nicht.

Kontakt zur Schreibberatung *skript.um* hat sie in der offenen Sprechstunde aufgenommen, um sich Hilfestellung für ihre Abschlussarbeit zu holen. Darin ist ihr der Workshop des Schreiblabors empfohlen worden. Im Schreibprozess selbst trifft sie sich nicht mit anderen Studierenden, tauscht auch keine Texte zum Feedback aus, obwohl sie es positiv bewertet und negatives Feedback förderlich findet, weil „dann weiß ich ja, was ich zu machen habe“ (Z.189f.).

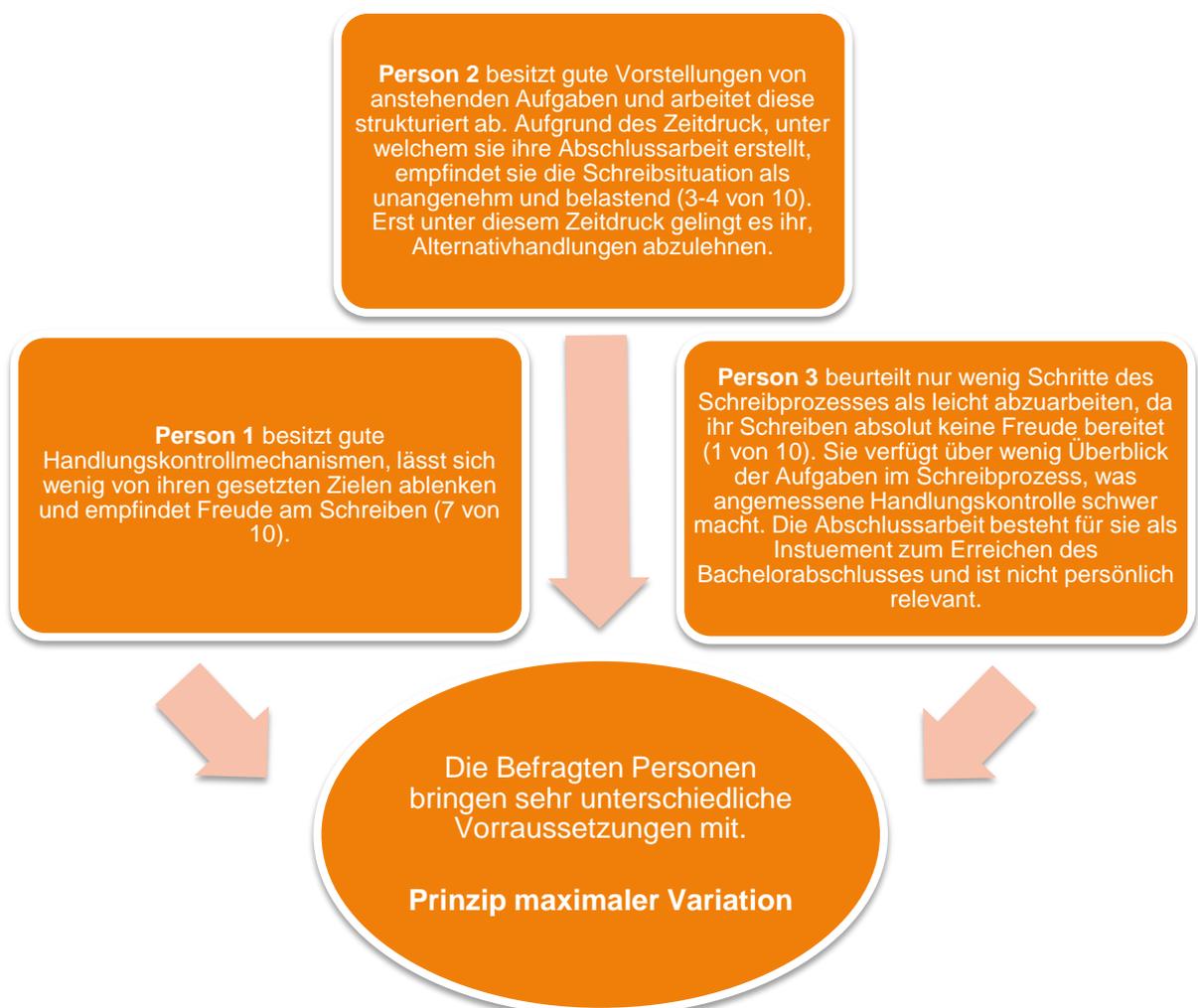


Abbildung 12: Vorstellung der Probanden

Anmerkung: Es ist darauf hinzuweisen, dass die gewählte Stichprobe nur Frauen umfasst. Im Schreibwohnzimmer sitzen vorrangig Geisteswissenschaftler und nur diejenigen Studierenden, die bereits mindestens ein Angebot der Schreibberatung in An-

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

spruch genommen haben. Außerdem nehmen selbstverständlich nur die Studierenden teil, die dazu bereit sind. Eine Vielzahl von Hemmnissen ist denkbar, angefangen von Termenschwierigkeiten über generelle Abneigung gegen studentische Angebote bis hin dem nicht Vorhandensein notwendiger Arbeitsutensilien (z.B. Präsenzbücher in der Bibliothek). Diese Merkmale der Stichprobe nehmen Einfluss und müssen bei Rückschlüssen auf die Grundgesamtheit beachtet werden.

5.6 ANALYSEVORGEHEN

Teil I: Die Qualitative Inhaltsanalyse befasst sich mit Textmaterial, das aus einem Interview stammt. Um zu bestimmen in welchem Kontext die Aussagen zu betrachten sind, muss das Ausgangsmaterial kritisch betrachtet werden.

1. FESTLEGUNG DES MATERIALS

Es existieren sechs Interviews, je drei aus zwei Erhebungszeitpunkten. Die Interviews zum Messzeitpunkt 1 gelten als Basis und sind bereits kurz referiert, um das Schreibverhalten der Befragten vor dem Schreibwohnzimmer kennen zu lernen. Nur die Interviews zum Messzeitpunkt 2 werden anhand der konkreten Fragestellung analysiert. Nur diese Interviews sind im Folgenden gemeint, wenn von „Daten“ die Rede ist.

2. ANALYSE DER ERHEBUNGSSITUATION

Die Befragungen finden innerhalb von sieben Tagen nach dem Schreibwohnzimmer statt, jeweils in einer für die Befragten bekannten Umgebung (Universität oder Zuhause). Die Interviewende war gleichzeitig die Leiterin des Schreibwohnzimmers: Diese Tatsache kann zum einen die Kommunikation über das Erlebte erleichtern, kann zum anderen die Daten aber auch verfälschen. Zum Umgang mit dieser Doppelrolle erfolgt zum Abschluss der Untersuchung eine Stellungnahme. Die Befragten nehmen freiwillig an der Befragung teil. Zwei äußern jedoch, dass sie aktuell unter privatem Stress stünden und deshalb nur wenig Zeit hätten.

3. FORMALE CHARAKTERISIERUNG DES MATERIALS

Die Interviews liegen in transkribierter Form vor. Die Transkription ist von der Interviewführenden selbst vorgenommen worden. Die Sprache ist vor allem grammatikalisch geglättet worden, zusätzlich sind aber auch Halbsätze oder

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Nachfragen gestrichen worden, die nicht der Fragestellung dienen. Non-verbale Äußerungen sind nur zu einem geringen Teil übernommen worden, Pausenlängen sind ungefähr vermerkt. Weitere Transkriptionsregeln sind im Anhang beschrieben.

Teil II: Nachdem die textliche Grundlage der Analyse feststeht, stellt sich als nächstes die Frage, was mit dem vorliegenden Material passieren soll. Bevor die Textanalyse durchgeführt wird, müssen eine klare Richtung und ein klares Vorgehen bestimmt werden.

4. RICHTUNG DER ANALYSE BESTIMMEN

Im Fokus der Analyse stehen die Informationen, welche die Befragten durch ihre Aussagen vermitteln. Es geht darum, wie die Befragten das Arbeitssetting Schreibwohnzimmer erlebt haben und in der Rückschau beschreiben.

5. THEORIEGELEITETE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung der Untersuchung liegt bereits bei der Erstellung des Leitfadens zu Grunde. Dadurch gliedert sich das Interview in drei Bereiche. Es besteht eine Vorstrukturierung, welche die Analyse beeinflusst. Diese Analyse zielt darauf, die Elemente benennen zu können, die den Teilnehmenden helfen, die Handlungsprozesse zu aktivieren und zu schreiben.

Teil III: Nachdem die Grundlagen der Analyse fixiert sind und die Richtung bestimmt ist, folgt der Einstieg in die Durchführung der Analyse.

6. BESTIMMUNG DER ANALYSETECHNIK

Die gewählte Datenmenge wird anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bearbeitet. Ziel ist es, verschiedene Kategorien zu benennen, welche die Befragten als einflussnehmend beschreiben.

Dabei werden Bereich 1 (Schreiben) und Bereich 2 (Regulationsprozesse) anhand induktiver Kategorienbildung bearbeitet. Dadurch bleibt der Forschungsprozess offen gegenüber den Aussagen der Befragten. Erst nachdem Kategorien entwickelt sind, werden diese soweit möglich unter theoriegeleiteten Strukturen zusammengefasst.

Bereich 3 (Methoden) wird mit Hilfe deduktiver Kategorienbildung strukturiert. Die eingesetzten Methoden sind bekannt. Die Analyse soll zeigen, wie die Befragten diese einschätzen.

5 Realisierung der qualitativen Untersuchung

Kategorien sind:

- Rahmen: Ablauf, Abschluss, Ankommen, Arbeitsphase, Methode, Schreibübung, Tutorin
- Gruppe: Effekt, Eigenschaften, Größe, Zusammensetzung
- Peertextfeedback: Bewertung (TN)¹⁰, Bewertung (TUT)¹¹, Inhalt

7. DEFINITION DER ANALYSEEINHEIT

Die Kodiereinheit bildet mindestens einen Nebensatz, die Kontexteinheit berücksichtigt je ein komplettes Interview. Die drei Interviews werden in chronologischer Reihenfolge durchgearbeitet.

8. ANALYSE DES MATERIALS

Die Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind im Anhang in einer Tabelle dargestellt.

Teil IV: Die Ergebnisse werden im Anschluss interpretiert.

9. INTERPRETATION

Die Interpretation folgt im nächsten Kapitel.

¹⁰ Wie bewerten die Befragten das Peer Feedback, das sie von den anderen Teilnehmern erhalten haben.

¹¹ Wie bewerten die Befragten das Peer Feedback, das sie von der Tutorin erhalten haben.

6 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Interviews vom zweiten Erhebungszeitpunkt bilden die Datengrundlage für die Qualitative Inhaltsanalyse. Die Daten werden mit einer Mischung aus induktiver und deduktiver Vorgehensweise kategorisiert. Alle Aussagen der Befragten, die sich in die Bereiche 1 (Schreiben) und 2 (Regulationsprozesse) einordnen lassen, werden paraphrasiert, reduziert und schließlich induktiv in Kategorien abgebildet. Im Anschluss werden die Oberbegriffe „Text“ und die sechs Handlungskontrollmechanismen nach Kuhl, die bereits im Interviewleitfaden aufgetreten sind, wiederum an die Kategorien herangetragen. Alle Kategorien lassen sich darin abbilden. Alle Aussagen der Befragten, die sich in die Bereiche 3 (Methoden) lassen, werden anhand einer deduktiven Vorgehensweise kategorisiert.

Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten: Im ersten Schritt werden die Aussagen der Befragten durch eine Mischung aus Paraphrase und Zitation vorgestellt. Die Darstellung gliedert sich nach den Bereichen des Interviewleitfadens zuzüglich prägnanter Aussagen zur Atmosphäre, die sich nicht unter den Bereichsüberschriften zusammenfassen lassen. Es erfolgt weitestgehend keine Erläuterung oder Interpretation durch den dargelegten theoretischen Hintergrund. Allerdings bleibt zu beachten, dass es sich hierbei um eine selektive Darstellung handelt. Selektion beinhaltet bereits eine Form von Interpretation. Die vorgestellten Ergebnisse werden als relevant interpretiert. Im zweiten Schritt erfolgt keine Zitation der Interviewaussagen, sondern ausschließlich Zusammenfassungen der in Schritt eins vorgestellten Ergebnisse. Anhand referierter wissenschaftlicher Ansätze werden für die erzielten Ergebnisse Interpretationen angeboten.

6.1 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Befragten erläutern, wie sie die Bereiche Schreiben, Regulationsprozesse und Methoden im Schreibwohnzimmer erlebt haben. Die Interviewaussagen werden sowohl durch induktives als auch durch deduktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

BEREICH 1: SCHREIBEN

Ob die Befragten den Bereich Schreiben im Schreibwohnzimmer als erfolgreich bewerten, klärt sich anhand ihrer persönlichen Einschätzung nach Qualität und Quantität der

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

produzierten Textteile. Alle Befragten haben die Zeit im Schreibwohnzimmer dazu genutzt, Text für die Abschlussarbeit zu produzieren. Jeder der Befragten äußert mehrfach, hohe Quantität erzeugt zu haben. Teilweise zeigen sie sich sogar überrascht, wie viel in der knappen Zeit möglich ist: „Ich fand es enorm, dafür dass wir oft nur zwei Stunden oder knapp zwei Stunden Zeit hatten, wie viel ich, selbst wenn ich nur die Hälfte davon geschrieben habe, da schaffen konnte. (3) Einmal habe ich sogar ein ganzes Grobkapitel dort verfasst“ (I2, P2, Z.29ff.). Auch mit der Qualität der geschriebenen Texte zeigen sich die Befragten zufrieden, wenn auch zurückhaltend: „Ich habe es nicht mehr so gut durchgelesen, aber ich würd sagen, dass es in Ordnung ist. Ich denke, das ist schon ganz okay“ (I2, P1, Z.32f.). Ein entscheidender Faktor zur Beurteilung der Qualität eines Textes besteht in der Unterscheidung von Rohfassung und Überarbeitung. Sie betonen explizit oder zeigen durch ihre Herangehensweise, dass sie ein Schreibprozessverständnis verinnerlicht haben, welches diese Schritte unterscheidet. In der Arbeitszeit produzieren sie sowohl Rohtext als auch überarbeitete Versionen. Beide Erzeugnisse stellen ein qualitativ zufriedenstellendes Ergebnis dar, auch wenn die Rohfassung noch unfertig ist: „Ja, das ist ja erst eine Rohfassung, ich muss das jetzt noch mal überarbeiten. Aber ich bin total froh, dass ich überhaupt was geschrieben habe, deswegen ist es ja eigentlich gut so“ (I2, P3, Z.34ff.). Die Befragten zeigen sich mit ihrer Produktivität in Quantität und Qualität im Schreibwohnzimmer sehr zufrieden.

BEREICH 2: REGULATIONSPROZESSE

Für den Bereich Regulationsprozesse bilden die Handlungskontrollmechanismen nach Kuhl die Grundlage der Befragung und Zusammenfassung. Im Interview werden sie durch sechs Leitfragen in Bezug auf die Aktivitäten der Teilnehmer abgefragt. Die Aussagen der Befragten werden zunächst induktiv in Kategorien zusammengefasst. Anschließend folgt eine Zusammenfassung der Kategorien nach den einzelnen Mechanismen. Zwei der Befragten empfinden das Schreiben der Abschlussarbeit tendenziell als nicht-dominante Handlung. Für eine nicht-dominante Handlung sind keine Routinen zur Bewältigung verinnerlicht, sie macht wenig Freude und ist komplex. Die dritte Person klagt nur im geringen Umfang über die Aufgabe. Die sechs Handlungskontrollmechanismen können dem Individuum helfen, auch nicht-dominante Handlungen zu initiieren. Dominante Handlungen lassen sich im Vergleich dazu auch ohne große Kontrolle durchführen.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Befragten schaffen es, ihre „Konzentration auf zielführende statt auf ablenkende Reize“ (**Aufmerksamkeitskontrolle**) zu lenken: „Ich war, wie gesagt, sehr konzentriert dabei. Ich hab das Gefühl gehabt, dass ich viel geschafft habe in der Zeit und hab mich nicht ablenken lassen“ (I2, P1, Z.18f.; ebenfalls I2, P2, Z.43 und I2, P3, 42f.). Sie nannten den gemeinsamen Einstieg als hilfreich beim konzentrierten Arbeiten ebenso die Schreibübungen, um „ins Schreiben“ (I2, P3, Z.151) zu kommen.

Alle Befragten besitzen einen klaren Handlungsplan. Sie wissen genau, welche Aufgaben anstehen und in welcher Reihenfolge sie diese bearbeiten wollen, meist der Gliederung folgend. Häufig (an sechs Stellen) nennen sie den begrenzten Zeitrahmen als Faktor, der ihnen hilft, die Aufgaben konzentriert abzuarbeiten: „weil ich unter diesem Zeitdruck stand: ‚Nur da kann ich was schaffen.‘“ (I2, P3, Z.69f.) und „Ich hab dann einfach gedacht: ‚Du hast jetzt nur noch so und so viel Minuten, Stunden Zeit. Du musst jetzt was schaffen.‘“ (I2, P1, Z.68).

Beim Arbeiten im Schreibwohnzimmer stehen sie unter einem Druck, der beim Arbeiten hilft. Dieser Druck wird keinesfalls als negativ empfunden, sondern vielmehr als angenehm und produktiv: „obwohl dieser Druck da war, war es trotzdem angenehm da zu schreiben“ (I2, P3, Z.16f.). „Das war ja mehr so ein produktiver Arbeitsdruck“ (I2, P2, Z.65). Dass sie diesen Druck als etwas positives Empfinden, erklären sie sich zum Teil damit, dass sie sich dem Arbeitssetting und damit dem Druck freiwillig aussetzen: „ich müsste mich diesem Druck auch nicht beugen“ (I2, P2, ZZ.338f.). So bezeichnet Person 3, obwohl sie vorher von Druck spricht, das Arbeiten im Schreibwohnzimmer als „druckloses Schreiben“ (I2, P3, Z.41). Abgesehen von dem Zeitrahmen können sie wenige Gründe für das Entstehen des Drucks festmachen. Es gehe zumindest kein Druck von der Tutorin aus (I2, P3, Z.223).

Generell besteht der Wunsch dazu, Alternativhandlungen anstelle des Schreibens aufzusuchen (I2, P1, Z.109f.). Allerdings erscheinen diese aktuell irrelevant, weil sie sich eine Pause aufgrund von Zeitmangel „nicht erlauben“ (I2, P3, Z.95) können. Das Schreibwohnzimmer hilft den Befragten, unendlich viele Alternativhandlungsmöglichkeiten zu unterbinden (**sparsame Informationsverarbeitung**), sie wenig in den Vordergrund treten zu lassen oder ganz zu vergessen (I2, P2, Z.110ff.). Eine Befragte äußert sogar, das Schreiben gewinne mehr und mehr an Attraktivität: „Aber für mich ist das [Schreiben der Diplomarbeit] momentan so wichtig, dass ich es momentan schon ziemlich attraktiv finde, wenn ich sehe, ich produziere etwas“ (I2, P1, Z.110ff.). Die gleiche Befragte belohnt sich im Anschluss an das Schreibwohnzimmer mit einer Alter-

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

nativhandlung. Sie verlässt die Gruppe etwas eher, um eine entspannende Pause einzulegen, „weil ich mir auch denke, das ist auch ein bisschen was für mich einfach. Zum Ablenken oder einfach zum Runterkommen und einfach auch (.) auftanken für die nächste Woche“ (I2, P1, Z.121ff.). Sie setzt sich ein klares zeitliches Ziel, bis wann sie mitarbeitet. Die Alternativhandlung ist in ihren Arbeitsplan eingegliedert: „[I]ch habe ja auch trotzdem was gemacht. (.) ich hab trotzdem gesagt: ‚Pass auf: Zwei Stunden machst du auf jeden Fall etwas und dann darfst du das Attraktivere machen‘“ (I2, P1, Z.123ff.).

Alle Befragten äußern mehrfach, dass sie im Schreibwohnzimmer motiviert am Schreibprozess arbeiten können. Vor allem ihre eigene Produktivität zu beobachten, regt sie zum Weiterarbeiten an: „Weil das so unheimlich effektiv war, das hat mich beflügelt“ (I2, P2, Z.56). Es erhöht die subjektive Attraktivität der Handlung (**Motivationsregulation**). Sie bewerten ihre eigene Produktivität im Schreibwohnzimmer als sehr hoch, was ihrer Meinung nach wieder zu mehr Produktivität führt. Außerdem fühlen sie sich durch die Anwesenheit der schreibenden Gruppe motiviert: „Alle schreiben, und man ist einfach motiviert“ (I2, P1, 309f.) und „Ich war sehr motiviert, weil die anderen auch geschrieben haben“ (I2, P2, Z.24f.). Sie sprechen von einer Gemeinschaft beim Schreiben, „obwohl die natürlich gedanklich nicht mit meinem Text beschäftigt waren, aber die waren da und mussten auch schreiben“ (I2, P2, Z.271f.). Sie entwickeln Freude am Schreiben und an ihrer Produktivität. Auf die Frage „Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliche Schreiben im Schreibwohnzimmer gemacht hat?“ antworten alle Befragten mit einer neun oder neun bis zehn. Bei der ersten Befragung variieren die Antworten zwischen eins, drei bis vier und sieben, was eine erheblich veränderte Wahrnehmung im Schreibwohnzimmer verdeutlicht. Es fällt ihnen nicht schwer, die anfallenden Aufgaben zu bearbeiten, sondern sie haben Lust dazu, anzufangen (I2, P1, Z.156ff.). Das Schreiben wird als „[s]ehr angenehm“ und „[n]icht mühsam“ (I2, P2, Z.24) empfunden.

Es entsteht eine angenehme Schreibatmosphäre, in welcher sich die Teilnehmenden wohl fühlen, obwohl sie sich oft mit dem Schreiben an sich unwohl fühlen (I2, P3, Z.229ff.): „[D]as im Schreibwohnzimmer war ja anders“ (I2, P3, ZZ.63). Die angenehme Atmosphäre beschreiben die Befragten durch die Anwesenheit anderer netter Teilnehmer und die methodische Gestaltung. „Ich hab mich sehr wohl gefühlt, waren nette Leute da und auch der Einstieg war immer sehr nett, konnte man sich gleich auf das

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Schreiben konzentrieren“ (I2, P1, Z.97ff.). Die konzentrierte Arbeitsatmosphäre erfüllt ihre positiven Erwartungen an das Schreibwohnzimmer. „Ich wollte Text produzieren“ (I2, P2, Z.131) und ich habe „ein bis zwei Kapitel geschrieben an dem Theorieteil meiner Arbeit“ (I2, P2, Z.10f.). Es versetzt sie in eine positive Stimmungslage, „weil ich mir das von Anfang an so vorgestellt habe. Ich dachte, dass da Leute sitzen und schreiben an ihren Arbeiten und so war es ja auch“ (I2, P3, Z.86ff.).

Im Schreibwohnzimmer fühlen sich die Befragten wenig abgelenkt, weder durch nicht intentionsrelevante Inhalte noch zu positiven oder zu negativen Emotionen oder durch Reize der Umgebung (**Enkodierungskontrolle, Affektregulation, Umgebungskontrolle**). Tritt dennoch Ablenkung auf, hilft ihnen das Setting, diese schnell zu überwinden: „Ja, meine privaten Probleme haben mich abgelenkt, dennoch konnte ich das nutzen, weil ich unter diesem Zeitdruck stand: ‚Nur da kann ich was schaffen.‘“ (I2, P3, Z.68ff.). Die Umgebung ist ihnen unbekannt. Sie hören unbekannte Geräusche, es steht nicht alles wie zu Hause zur Verfügung und es ist ungewöhnlich kalt in dem Raum, nach einigen sehr heißen Sommertagen. Doch nach einem Tag haben sie sich der Umgebung angepasst: „Ich war jetzt nicht abgelenkt großartig“ (I2, P1, 103). Nur selten verhalten sich die anderen Teilnehmer störend: „Ich sehe es nicht als störend an“ (I2, P1, Z.142f.). Die meiste Zeit arbeiten alle Teilnehmer konzentriert: „Die waren auch alle ruhig beim Schreiben“ (I2, P3, Z.252). Die Befragten machen zwischendurch eine kurze Kaffeepause, beschreiben jedoch, dass sie anschließend gut wieder ins Arbeiten hinfinden.

Ein Stocken bzw. Ablenkung im *Schreibprozess* beschreibt nur eine der Befragten. Sie blendet die Störung im Schreibwohnzimmer aus, um hier weiter an ihrem Textfluss arbeiten zu können: „Wenn ich zum Beispiel ein Synonym gesucht habe (...), hab ich das Wort einfach so, wie es im Zitat steht hingeschrieben und habe dann gedacht: ‚Ach, kann ich zu Hause noch mal nachgucken.‘ (...) Hauptsache, ich komme weiter“ (I2, P1, Z.79ff.).

Werden die Befragten ablenkt, nutzen sie unterschiedliche Strategien, um wieder ins Arbeiten zu kommen. „[D]ann hab ich wieder irgendwas von einem Text, den ich schon geschrieben habe, gelesen, um wieder reinzukommen. (3) Oder hab mir die anderen Leute angeguckt, die so fleißig schreiben und dann wollte ich auch weiter schreiben“ (I2, P3, Z.74ff.). Sowohl persönliche Handlung, wie das Rezipieren fertiger Textteile, als auch der Einfluss der Gruppe hilft ihnen beim Weitermachen. Außerdem nennen sie an dieser Stelle auch den begrenzten Zeitrahmen, der nicht viel Raum für Ablen-

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

kung zulässt: „Ich hab dann einfach gedacht: ;Du hast jetzt nur noch so und so viel Minuten, Stunden Zeit. Du musst jetzt was schaffen“ (I2, P1, Z.68f.). Insgesamt fällt es ihnen im Schreibwohnzimmer leicht, wieder zurück zum Schreiben zu finden.

Anhand der Zusammenfassung zeigt sich, dass die Teilnehmer dazu tendieren, die Kontrollmechanismen einzusetzen. Es hilft ihnen, ihre Konzentration zu steigern, indem sie ablenkende Emotionen und Gedanken ausblenden. Die Umgebung bietet für die Teilnehmer persönlich wenig Ablenkung und Alternativhandlungen verlieren im Schreibwohnzimmer an Relevanz. So schaffen sie es, ihre Aufmerksamkeit zu kontrollieren und durch kleine Erfolgserlebnisse ihre Motivation zu steigern. Insgesamt zeigen alle Befragten, dass sie im Schreibwohnzimmer alle sechs Handlungskontrollmechanismen einsetzen, um die Schreibhandlung durchzuführen.

BEREICH 3: METHODEN

Im Bereich Methoden benennen die Befragten Elemente, welche sie als nützlich oder weniger nützlich bewerten. Das Schreibwohnzimmer verläuft immer nach einem klaren, gleichbleibenden **Ablauf**. Es beginnt mit einer Phase des Ankommens. Hier haben die Teilnehmenden Zeit zu überlegen, wo sie her kommen und was sie sich für heute vornehmen. Mit einer lockeren Schreibübung beginnt anschließend die Schreibphase. Nach entsprechender Schreibzeit gibt es einen gemeinsamen Abschluss, worin sich die Teilnehmenden über die erreichten Ergebnisse und die noch offenen Aufgaben bewusst werden. Alle drei Befragten haben diesen Drei-Schritt (Ankommen, Schreibphase, Abschluss) eindeutig benannt.

Die Phase des **Ankommens** beginnt immer mit einer Bewertung der aktuellen Stimmung auf einer Skala von 1 bis 10. Anschließend geben die Teilnehmenden in einem Blitzlicht kurze Auskunft, wie es ihnen gerade geht. In einem Austausch zu zweit haben sie anschließend die Möglichkeit, intensiv über Erfahrungen und Ergebnisse vom Vortag zu sprechen, Ziele und Aufgaben für heute klar abzustecken.

Die Befragten äußern sich positiv zur Einstiegsphase. Es sei gut und hilfreich, um anzukommen. Der Austausch mit den anderen Teilnehmer helfe, über den eigenen Standpunkt Klarheit zu erlangen, die Aufgaben und Ziele mit denen der anderen abgleichen zu können. Überhaupt empfinden sie es als hilfreich, eigene Ziele zu Beginn

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

zu explizieren. Durch welches der Elemente der Einstieg am besten gelingt, darüber haben die Befragten unterschiedliche Auffassung. Zwei Teilnehmerinnen empfinden die Skalierung mit Zahlen als übersichtlich und orientierend, eine benennt den Austausch zu zweit am intensivsten. Diese Befragte räumt zwar ein, dass ihr das gemeinsame Ankommen geholfen hat, in den Schreibprozess zu kommen (I2, P3, Z.205f.), bewertet die einzelnen Elemente jedoch eher als „nicht so sinnvoll“ (I2, P3, Z.189).

Während der **Arbeitsphase** bietet das Schreibwohnzimmer möglichst wenig Ablenkung, um die Konzentration der Teilnehmer zum Schreiben nicht zu stören. Aus diesem Grunde sollen in dieser Phase nur stille Angebote gemacht werden. Alle drei Befragten erinnern sich an die Angebote der Peer Schreibtutorin zum einen für Fragen, Anregungen, Probleme mit einzelnen Teilnehmern in einem separaten Raum ins Gespräch zu kommen oder zum anderen ein kurzes Textstück zu lesen und Rückmeldung dazuzugeben.

Dass während des Schreibwohnzimmers Gymnastik auf dem Flur angeboten wird, ergibt sich aus der Äußerung einiger Teilnehmer am ersten Tag, es sei ihnen zu kalt gewesen. Die Einladung zur Teilnahme daran erfolgt durch ein stilles Signal.

Nach der Arbeitsphase kommen alle Teilnehmerinnen zu einem gemeinsamen **Abschluss** zusammen. Zunächst punkten sie auf der Stimmungsskala zu ihrer aktuellen Stimmung im Vergleich zum Beginn. Abschließend notieren sie, was noch offen bleibt und was als erledigt betrachtet werden kann (USB-Stick und Papierkorb). Zum Abschluss schreiben sie sich einen kleinen Brief auf einem Klebezettel an sich selbst, den sie am nächsten Morgen auf ihrem Arbeitsplatz finden.

Die Befragten bezeichnen, die Reflexion der erledigten Aufgaben und bestehenden Ziele als „sehr, sehr sinnvoll“ (I2, P2, Z.235), „damit man sich das so vor Augen hält“ (I2, P3, Z.217). Sich zum einen die erledigten Aufgaben bewusst zu machen und es mit anderen zu teilen, freut die Teilnehmenden „Okay, das hast du geschafft. Das war klasse! Das ist super. Das kannst du weglegen. Das kannst du abhaken.“ (I2, P1, Z.271ff.). Zum anderen hilft das Sortieren der Aufgaben, neue Ziele zu formulieren „Das nehme ich mit. Diese Idee nehme ich mit.“ Oder: „Das musst du noch. Daraus kannst du lernen“ (I2, P1, Z.274f.).

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zum Klebezettelbrief äußerte sich nur eine Befragte. Sie bezeichnete ihn als „überhaupt total super“ (I2, P2, Z.246), da sie auf diesem Wege ihren Tag resümieren und sich dadurch am nächsten Tag motivieren könne. Insgesamt schätzen die Befragten den gemeinsamen Abschluss als sehr positiv und hilfreich ein.

Neben dem allgemeinen Ablauf und dessen einzelnen Phasen, werden auch konkrete Übungen abgefragt. Die Befragten erinnern sich bei der Frage „An welche **Methoden** des Schreibwohnzimmers kannst du dich erinnern?“ vor allem an die verschiedenen Schreibübungen wie Brief schreiben, Brainstorming und Free Writing. Alle äußern, dass ihnen die Schreibübungen geholfen haben, „um dann reinzukommen ins Schreiben“ (I2, P3, Z.151). Jede favorisiert jedoch eine andere Übung.

Das Angebot der **Schreibübungen** empfinden alle Befragten als hilfreich und „immer ganz sinnig, um auch ins Schreiben zu kommen und selbst zu gucken, wie man die Worte so findet und überhaupt“ (I2, P1, Z.245f.). „Da ist man dann auch in den Schreibprozess reingekommen“ (I2, P3, Z.205f.). Außerdem beschreiben sie die Übungen als motivierend. Sie helfen ihnen beim Sammeln, sich und den Schreibprozess zu sortieren.

Welche der Schreibübungen am besten hilft, darüber herrscht keine Einigkeit. Zwei der Befragten empfinden das „5 Minuten über das Thema zu schreiben“ (I2, P1, Z.247) (= Free Writing) am besten, denn „[i]ch habe über ein Thema geschrieben, worüber ich noch nicht so viel wusste und das war ziemlich schwierig. Aber ich habe trotzdem gemerkt: ‚Okay, den Sinn vom Thema hast du verstanden.‘ Das war dann ganz gut, dass man dann auch immer so nachgucken konnte, was man verstanden hatte“ (I2, P1, Z.248ff.). Eine Befragte hingegen äußert: „Das Freewriting war für mich nicht hilfreich, weil in dem Moment war das Wissen noch nicht in meinem Kopf. Ich wollte ja ein neues Kapitel machen, aber dazu brauchte ich erst die Textbestandteile, die ich in anderen Dokumenten hatte und die musste ich erst zusammen sammeln, die Wichtigsten. Ich wusste noch nicht, was da drin steht, also konnte ich noch nicht losschreiben“ (I2, P2, Z.208ff.). Das Brainstorming helfe ihr hingegen mehr, um sich vor Schreibbeginn zu sammeln.

Neben den Schreibübungen erinnern sie sich alle sehr schnell an den gemeinsamen Einstieg mit Stimmungsskala, Blitzlicht und Austausch zu zweit. Die konkreten Methoden zum Abschluss können die Befragten nur schwer aufzählen. Eine Person erinnert

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

sich zwar sofort an die Peertextfeedback-Mühle, jedoch nicht, an die Methoden zur Zielformulierung oder zum Abschluss.

Peerfeedback nimmt in der Peer Schreibberatung eine entscheidende Rolle ein. Im Schreibwohnzimmer besteht für die Schreibenden jederzeit die Möglichkeit, der Tutorin einen Textabschnitt mit einem konkreten Feedbackanliegen zu geben. Am letzten Tag bietet die Methode Peerfeedback-Mühle die Möglichkeit, ein Feedback von den anderen Teilnehmenden zu erhalten.

Alle drei Befragten haben an der Mühle teilgenommen, nur zwei haben der Tutorin ein Textabschnitt gegeben. Die Befragten, die Feedback von der Tutorin und von den anderen Teilnehmern erhalten haben, bewerten das Feedback der Tutorin als professionell, hilfreich und konstruktiv. Es erscheint ihnen ehrlich und deutet auch direkt auf mögliche, negative Kritikpunkte hin. Dennoch sei es nicht entmutigend, sondern im Gegenteil es habe sie „sehr beflügelt, bestärkt, positiv bestärkt“ (I2, P2, Z.304). Im Gegensatz dazu stehen sie dem Feedback der anderen Teilnehmer eher skeptisch gegenüber. Eine der beiden äußert, es käme immer darauf an, „von wem man das Feedback bekommen hat. Bei einigen Teilnehmern habe ich das ernst genommen und bei anderen habe ich es dann nicht so ernst genommen“ (I2, P3, Z.268ff.). Sie bleiben unsicher, ob das Feedback der anderen Teilnehmer „so aussagekräftig ist, wie das von der Schreibberaterin“(I2, P2, Z.318f.).

Eine Befragte hingegen hat nur das Feedback der anderen Teilnehmer in der Mühle in Anspruch genommen. Sie zeigt große Begeisterung für die Rückmeldung der anderen Teilnehmer und äußert, es habe sie auch nachhaltig beim Arbeiten beeinflusst. Insgesamt schätzen die Befragten am Peerfeedback vor allem, dass sie überhaupt eine (positive) Rückmeldung zu ihrem Text erhalten, überhaupt eine Rückmeldung, die ihnen zeigt, dass „schon mal nicht alles Käse ist, was ich beim ersten Mal runter geschrieben habe“ (I2, P2, Z.170f.). Es hilft ihnen zur Einschätzung der Güte ihres Textes und der allgemeinen Verständlichkeit. Alle drei äußern, dass sie im Anschluss an das Feedback ihren Text noch einmal gezielt überarbeiten und dass sie die Rückmeldung dabei als hilfreich erachten, besonders in Bezug auf Wortwahl und Ausdruck: „[[]ch hab mir das dann noch mal durchgeguckt und es dann umgeändert“ (I2, P3, Z.262f.). Eine Befragte konnte außerdem mit Hilfe des Feedbacks Fragen an ihre Dozenten konkretisieren.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Auf welchen Ebenen Peerfeedback, in Bezug auf den Text oder allgemeine Verhaltensweisen, wirkt, dazu lässt sich sicherlich eine eigene Arbeit schreiben. Im vorliegenden Kontext bleibt zunächst die Beobachtung relevant, dass die Gruppe auf unterschiedlichen Wegen Einfluss aufeinander übt. Sie stehen im Gespräch in Interaktion und tauschen außerdem Texte aus. Sie verhalten sich offen gegenüber den Anregungen, bleiben aber durchaus skeptisch. An späterer Stelle zeigt sich, inwiefern das Feedback der Peers Einfluss auf den Regulationszyklus nach Bandura nimmt.

Neben den drei Bereichen des Interviewleitfaden (Schreiben, Regulationsprozesse, Methoden) sprechen die Befragten überaus häufig den Einfluss der **Gruppe** und der Peer Schreibtutorin an. Eine Peer Schreibtutorin von *skript.um* leitet das Schreibwohnzimmer. Sie führt durch die verschiedenen Phasen und Methoden, bietet Textfeedback und Gespräch an. Für alle Befragten ist die Anwesenheit der Schreibtutorin wichtig (I2, P1, Z.280; I2, P2, Z.261; I2, P3, Z.222), um die Gruppe zu leiten. Sie schreiben ihr Autorität zu, was dem Treffen die nötige Ernsthaftigkeit verleiht (I2, P3, Z.223). Dabei übt sie jedoch keinen Druck auf den Schreibprozess der Teilnehmenden aus. Die Schreibtutorin soll kompetent sein, so dass die Teilnehmenden etwas von ihr lernen können: „Ich finde das schon wichtig, dass derjenige weiß, wovon er redet und dass derjenige mir was beibringen kann“ (I2, P1, Z.285f.).

Die Befragten sind mit der Gruppe sehr zufrieden. Sie bezeichnen die Gruppengröße und auch die Zusammensetzung als angenehm. Sie bemerken zwar, dass nur Frauen im Schreibwohnzimmer anwesend waren, dies hätte jedoch beim Schreiben keinen Einfluss auf sie genommen. Auf Nachfrage äußern sie sich konkreter zur angemessenen Teilnehmeranzahl. Es sei sowohl eine etwas kleiner als auch größere Anzahl in Ordnung gewesen. Es sei schwierig einzuschätzen, doch würde es zu groß, sehen die Befragten die Gefahr, dass es anonym oder ablenkend werde. Eine Person nennt eine Größe von zwei bis zehn als optimal. Wichtig sei vor allem, dass eine sympathische Gruppe sowie eine angenehme Schreibatmosphäre entstünden, in der alle konzentriert und ruhig arbeiteten.

Allein durch die Anwesenheit der anderen Schreibenden fällt es den Befragten leicht, sich zum Schreiben zu motivieren und sich auf ihr Schreiben zu fokussieren. Eine der Befragten beschreibt den Effekt der Gruppe wie folgt: „wenn ich dann zwischendurch mal hochguckt habe und gesehen habe: ‚Oh, alle schreiben. Nein, du musst jetzt auch schreiben.‘ Das ist dann schon was anderes, als wenn ich zu Hause sitze“ (I2,

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

P1, Z.304ff.). Die Gemeinschaft beim Schreiben beschreibt Person 2 als Rückhalt, sie bezeichnet es als „tröstend“ und „erleichternd“ (I2, P2, Z.273).

WAHRNEHMUNG DER ARBEITSATMOSPHERE

In Bezug auf den Einfluss des Schreibwohnzimmers fällt auf, dass in allen drei Interviews an insgesamt 15 Stellen das Wort „Druck“ oder „Zwang“ fällt. „JW: Welchen Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben? – P1: ((lacht)) Gruppenzwang“ (I2, P1, Z.301ff.). So beginnt Person 1 die Befragung zum Einfluss der Gruppe auf den Schreibprozess. Die Befragten nennen die Begriffe „Druck“ und „Zwang“ in Bezug auf den Einfluss der Gruppe und den klaren Zeitrahmen im Schreibwohnzimmer. Diese Häufigkeit legt nahe, dass das Erzeugen eines Arbeitsdruckes ein zentrales Element im Schreibwohnzimmer bildet. Wird die Aussage von Person 1 weiter verfolgt, wird deutlich, was sie mit diesem Gruppenzwang meint: „Das ist dann schon was anderes, als wenn ich zu Hause sitze und mir überall die Bücher angucke ‚Oh, was ist denn da und da ist ja auch noch das Badezimmer, was ich putzen kann. Und hier und da.‘ Und in dieser Gruppe ist es so: Alle schreiben und man ist einfach motiviert“ (I2, P1, 306ff.). Der Gruppenzwang nimmt Einfluss auf ihre Aufmerksamkeits- und vor allem ihre Umgebungskontrolle. Die Anwesenheit der anderen Teilnehmer erzeugt einen Druck oder Zwang, der ihr hilft, sich zu konzentrieren.

Bei der Beschreibung des vorhandenen Arbeitsdrucks, äußern sich die Befragten in widersprüchlich: „Irgendwo hatte man da so einen Druck, dass man die drei Tage voll nutzen will, weil man weiß, dass man sonst nicht viel macht, aber obwohl dieser Druck da war, war es trotzdem angenehm da zu schreiben. Es war nichts Unfreiwilliges. Also, so ein Widerspruch halt“ (I2, P3, Z.14ff.). „[I]ch habe das ja als druckloses Schreiben empfunden, deswegen konnte ich mich ganz gut konzentrieren“ (I2, P3, Z.41f.). Es scheint ihnen wichtig, deutlich zu machen, dass sie diesen Druck nicht als negativ empfinden. Eine mögliche Interpretation ist es, dass Arbeitsdruck per se als negativ und zu vermeiden angesehen wird. Dass es den Teilnehmern dennoch so hilft, durch extrinsischen Einfluss zu arbeiten, könnte sie irritieren. Gerade im universitären Kontext wird viel Wert auf Selbstständigkeit und Selbstgestaltung gelegt. Eine Befragte relativiert diesen Widerspruch, indem sie ihre Freiwilligkeit betont: „ganz am Anfang [habe ich gesagt], dass ich nicht so gut unter Druck schreiben kann. Da habe ich ja gesagt, im Schreibwohnzimmer ist das etwas anderes, weil das ein anderer Druck ist. Aber, was ich noch sagen wollte, ich müsste mich diesem Druck auch nicht beugen“ (I2, P2, Z.335ff.).

6.2 THEORETISCHE EINBETTUNG DER ERGEBNISSE

Nach der umfangreichen Darstellung der Ergebnisse sollen nun die Kernaussagen in einen Zusammenhang gestellt werden. Dazu werden einzelne Theorien der referierten Literatur zur Erläuterungen herangezogen.

Deci und Ryan nennen drei psychologische Grundbedürfnisse, die sie als angeboren bezeichnen. Sie bilden einen Grund für Motivation, indem das Individuum versucht, diese Bedürfnisse zu befriedigen (Deci & Ryan, 1993, S. 229).

1. Im Schreibwohnzimmer reflektieren die Teilnehmenden ihre aktuelle Situation, setzen sich Teilziele für die überschaubare Arbeitsphase. Eine realistische Einschätzung der Aufgabe, eine kurzfristige Arbeitsplanung verhilft zu **Kompetenzerleben und Wirksamkeit**.
2. Zu jedem Zeitpunkt bleiben die Schreibenden Herr ihres Textes. Das Schreibwohnzimmer bietet Angebote zur Reflexion, Zielsetzung und zum Schreibeinstieg. Jederzeit entscheiden sie selbst, inwieweit sie sich darauf einlassen. Auch beim Peertextfeedback verhalten sich die Feedbackgeber nicht übergriffig, sondern schildern „nur“ einen persönlichen Eindruck. Die **Autonomie und Selbstbestimmung** der Teilnehmer bleibt gestärkt, insbesondere da sie sich freiwillig in dieser Situation befinden und selbst entscheiden können, wie sie diese nutzen. Es erfolgt keine Kontrolle, nur Ermutigung.
3. In einer Schreibgruppe befinden sich die Teilnehmer in einer Gemeinschaft. Sie befinden sich beim Schreiben nicht in Einsamkeit, sondern erfahren eine Reaktion auf ihr Handeln und ihr Arbeiten. Sie beobachten sich gegenseitig in der Schreibphase, sie wissen voneinander, von anstehenden Aufgaben und tauschen sich abschließend über den persönlichen Fortschritt aus. Sie sind so stark **sozial eingebunden**, dass die anderen bemerken würden, wenn eine Person fehlt.

„Das ist ein anderer Druck. Das war ja mehr so ein produktiver Arbeitsdruck.“¹²

Durch die Anwesenheit der Gruppe und den klaren Zeitrahmen entsteht Druck auf die Schreiberinnen. Dieser Druck hilft ihnen, sich zu konzentrieren. Konzentration entsteht,

¹² I2, P2, Z.64f.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

wenn ein Individuum seine Aufmerksamkeit bewusst auf einen eng begrenzten Bereich der Umwelt fokussiert. Aufmerksamkeit besteht als Zustand von Wachsamkeit in einer Umwelt äußerer und innerer Reize (Schaub & Zenke, 2007, S. 47f.). Durch die Handlungskontrollmechanismen strebt das Individuum nach diesem Zustand. Der Druck aktiviert die Mechanismen und verhilft zur Konzentration. Durch hohe Konzentration arbeiten sie qualitativ und quantitativ sehr produktiv. Die Befragten freuen sich darüber, wie viel sie schaffen. Freude wiederum kennzeichnet unter anderen Elementen laut Kuhl Motivation (genauer: dominante Handlungen). Durch Freude an der Aktivität steigt die Motivation, was wiederum zu erhöhter Produktivität führt.

Dieser Zusammenhang, der auf den Schilderungen der Befragten beruht, wird zur besseren Übersicht graphisch dargestellt.

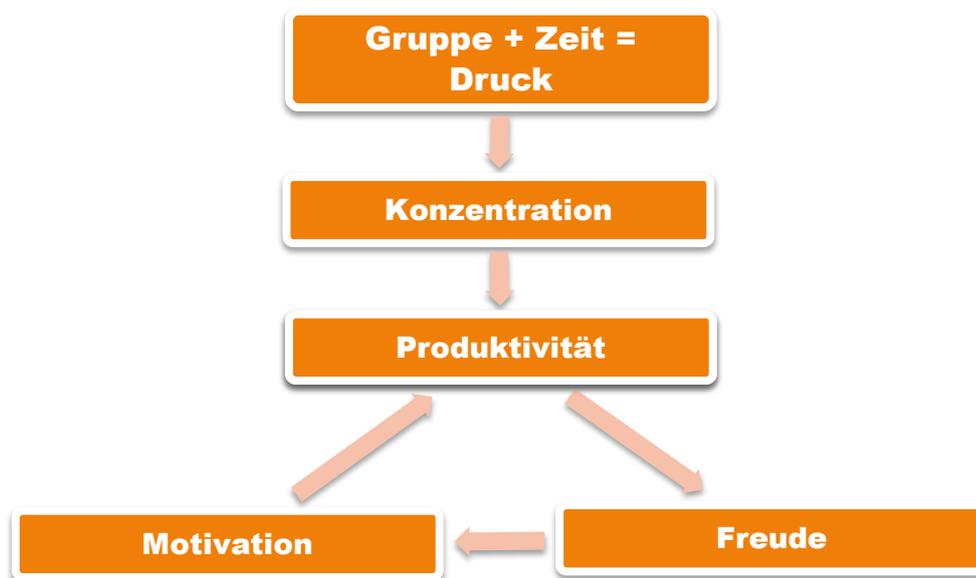


Abbildung 13: Zusammenhang einzelner Elemente des Schreibwohnzimmers (Schilderung der Probanden)

Die primären Elemente in der Darstellung sind Einfluss der Gruppe und des klaren Zeitrahmens.

„In dieser Gruppe ist es so: Alle schreiben und man ist einfach motiviert.“¹³

Die Anwesenheit der **Gruppe** beeinflusst die Schreibenden beim Arbeiten, obwohl jeder mit dem eigenen Text und eigenen Fragen beschäftigt ist. Trotzdem bezeichnen die Befragten den Einfluss als wertvoll und hilfreich. Wie nach Deci und Ryan bereits

¹³ I2, P1, Z.304ff.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

vorgestellt, nimmt die Gruppe Einfluss auf jeden einzelnen Teilnehmer durch ein Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Zusätzlich unterstützen sich die Teilnehmer gegenseitig in ihrer Selbstregulation. Der Regulationszyklus nach Bandura verdeutlicht dies. Er umfasst drei Stufen.

1. In der Phase der Selbstbeobachtung analysiert das Individuum sein Verhalten.
2. In der Phase der Selbstbewertung gleicht das Individuum sein wahrgenommenes Verhalten mit persönlichen Wertestandards ab.
3. In der Phase der Selbstreaktion reagiert das Individuum auf sein eigenes Verhalten je nach Bewertung in der vorangegangenen Phase¹⁴.

Im Schreibwohnzimmer nehmen die Gruppenteilnehmer in verschiedenen Phasen unterschiedlich stark Einfluss aufeinander. Im Einstieg und beim Abschluss stehen sie in direkter Interaktion. Zunächst hören sie von den anderen einen aktuellen Lagebericht und beginnen anschließend einen Austausch zu zweit. Diese Interaktion nimmt Einfluss auf die **Selbstbeobachtung** des Individuums. Bandura betont explizit, dass in der Phase der Selbstbeobachtung die Sichtweise einer weiteren Person die Analyse des eigenen Verhaltens ergänzen kann. Die Berichte der anderen helfen jedem einzelnen, den eigenen Status bewerten zu können, in Bezug auf Fragen wie beispielsweise: Bin ich (im Vergleich zu den anderen) gut im Zeitplan? Kann ich mich etwas entspannen oder muss ich mich mehr anstrengen? Treten zwei Schreiber in den Austausch über ihre Schreib- und Arbeitsstrategien, ergänzen sich ihre Ansichten dazu. Gemeinsam entdecken sie, worin dysfunktionale Arbeits- und Schreibstrategien begründet liegen und geben sich gegenseitig Hilfestellung. Außerdem bestärken sie einander, wenn sie sich auf einem guten Weg befinden. Bei Unsicherheiten erfragen sie die Meinung des anderen, um sich über die eigene Handlungsweise klar zu werden.

In der Arbeitsphase stehen die Teilnehmer nicht in einem verbalen Austausch. Trotzdem bezeichnen die Befragten die Anwesenheit der anderen als hilfreich. Die arbeitenden Teilnehmer beeinflussen die **Selbstbewertung** des Individuums. Ein mögliches Beispiel: Der Schreibende schaut auf sich und ist in diesem Moment nicht gewillt, weiter zu arbeiten. Wenn er sich aber die anderen Teilnehmer anschaut, die alle schreiben, bestärkt es ihn in seinen persönlichen Werten, ebenso zu sein, dazu zu gehören oder wird an den eigenen Vorsatz erinnert, hier arbeiten zu wollen.

Schließlich helfen die Berichte der anderen dem Individuum bei der **Selbstreaktion**. Jeder Teilnehmende stellt mögliche Lösungsstrategien für unterschiedliche Situationen

¹⁴ Es handelt sich bei dieser Aufzählung um eine Kurzzusammenfassung der Theorie. Weitere Details finden sich in Kapitel 3.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

vor. Jeder kann diese Strategien in das eigene Handeln integrieren oder sich zumindest davon inspirieren lassen.

„Ich hab dann einfach gedacht: ‚Du hast jetzt nur noch so und so viel Minuten, Stunden Zeit. Du musst jetzt was schaffen.‘“¹⁵

Der begrenzte **Zeitrahmen** hilft den Schreibenden sich zu konzentrieren. Sie wissen genau, wie lang sich die anstehende Schreibphase erstreckt und haben bereits im Einstieg ein genaues Ziel für diese Zeit formuliert. Dadurch teilen sie das große „Endziel Abschlussarbeit“, welches komplex und erschlagend wirkt, in kleine Teilschritte auf. Für den begrenzten Zeitrahmen lassen sich kleine Ziele formulieren, die der Reihe nach abgearbeitet werden können. Werden diese erreicht, erleben die Schreibenden kleine Erfolge. Somit ist das Planen des Schreibens weniger komplex. Die Schreibenden überblicken den Zeitrahmen. Es handelt sich um eine recht kurze Schreibeinheit, dadurch wirkt sie weniger „bedrohlich“. Außerdem können sie sich im Anschluss guten Gewissens etwas anderes (etwas Schöneres?) vornehmen.

Diese Erkenntnisse beantworten jedoch nicht die Frage, warum die Schreibenden sich nicht selbst ein solches Zeitfenster setzen können. Den Schreibprozess weniger komplex zu gestalten und sich klare Ziele setzen, können Studierende auch alleine. Im Schreibwohnzimmer setzt die Schreibtutorin die Rahmenbedingungen. Sie eröffnet und beendet die Arbeitsphase. Es herrscht zwar eine hohe Transparenz über den Zeitverlauf, dadurch wissen die Schreibenden über den Verlauf Bescheid, sie beeinflussen diesen jedoch nicht. Warum hilft es ihnen, dass jemand von außen den Zeitrahmen vorgibt?

In einem so komplexen Arbeitsprozess wie dem Schreiben der Abschlussarbeit müssen viele Entscheidungen eigenverantwortlich getroffen werden. Es wirkt erleichternd auf die Schreibenden für den Moment der Schreibphase die Verantwortung abzugeben. Die Schreibtutorin organisiert den Raum und die Raumausstattung, die Methoden und die Materialien. Die Schreibenden müssen sich um nichts kümmern. Außerdem treffen sie mit den anderen Teilnehmern Vereinbarungen, um die Ablenkung möglichst gering zu halten. Diese Absprachen, wie z.B. Ruhe einhalten oder Handy ausschalten, schirmen alle Teilnehmer gegen Ablenkung ab.

¹⁵ |2, P1, Z.68f.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Daraus resultiert die Frage, ob dieses Einlassen auf den Prozess ihr Autonomieerleben beeinträchtigt. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan steigert sich die Motivation, je stärker das Autonomieerleben ist.

Die Befragten äußern, dass sie sich freiwillig im Schreibwohnzimmer befinden. Auch wenn im Interview das Autonomieerleben nicht explizit abgefragt wird, zeigt sich, dass sie sich weder verpflichtet fühlen, alle Methoden starr abzuarbeiten, noch gezwungen, im Schreibwohnzimmer anwesend zu bleiben, falls es ihnen nicht helfen sollte. Demnach begeben sie sich also freiwillig in die Situation, in der ein anderer über ihren Arbeitsrhythmus bestimmt. Sie empfinden diese Vereinbarung als hilfreich. Die Schreibenden arbeiten innerhalb des vorgegebenen äußereren Rahmens eigenverantwortlich. Es lässt sich vermuten, dass es sich bei den Schreibenden um eine identifizierte oder integrierte Verhaltensregulation handelt. Sie entwickeln selbst den Willen, in der Situation zu schreiben und arbeiten nicht, um der Schreibtutorin zu gefallen. Im Gegensatz zur externalen oder introjizierten Verhaltensregulation, welche durch Außen erzeugt wird, entsteht hier persönliche Motivation der Schreibenden durch eigene Werte und Ziele.

Um eine Handlung zu initiieren und auszuführen, benötigt ein Individuum klare Handlungsstrategien. Das Erstellen einer Abschlussarbeit im Kontext Hochschule erfordert hohe Eigenverantwortung und somit hilfreiche Handlungsstrategien. Zeitmanagement bildet dabei ein zentrales Element. Im Schreibwohnzimmer übernimmt die Schreibtutorin diese Verantwortung. Ebenfalls bietet das Schreibwohnzimmer Methoden zur Handlungsinitiation an. Viele der verwendeten Methoden bewerten die Befragten als hilfreich. Dabei ist es wichtig, dass die Teilnehmenden durch die Übungen individuell angesprochen werden. Wenn ihnen eine Methode persönlich nicht zusagt, bleibt es ihnen selbst überlassen, sich davon auszunehmen. Durch den Einsatz der Methoden wird die Individualität und das Autonomieerleben betont.

„..., damit man sich das so vor Augen hält.“¹⁶

Einen Schwerpunkt der eingesetzten Methoden bildet immer wieder **Reflexion**, Nachdenken, Bewusstmachen des Schreibprozesses. Insbesondere beim Einstieg und im Abschluss sind die Teilnehmenden aufgefordert, über ihre aktuelle (Schreib-) Situation nachzudenken. In der prozessorientierten Schreibberatung werden die Schreibenden aufgefordert, sich über ihr Schreiben bewusst zu werden. Schreibtutoren assistieren

¹⁶ I2, P3, Z.217

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

dabei, sich der aktuellen Arbeitsphase klar zu werden oder funktionierende von nicht-funktionierenden Schreibstrategien zu unterscheiden. Eine Reflexion des Schreibens intendiert einen lösungsfokussierten Charakter. Ziel ist es, Lösungen bei Schreibproblemen zu finden.

Der Begriff „Reflexion“ stammt ursprünglich aus der Philosophie und bezeichnet dort die Hinwendung zu sich selbst. In den Sozialwissenschaften bezeichnet der Begriff eine kritische Überprüfung eigener Denkinhalte sowie sozialer Erfahrungen (Fuchs-Heiritz, Lautmann, Rammstedt, & Wienold, 2007, S. 542).

Im Schreibwohnzimmer gestaltet sich die Zeit zur Reflexion vor allem als sozialer Prozess. Gegenseitiges Feedback ermutigt die Teilnehmer zu einem kritischen Blick auf sich selbst und das eigene Schreibprojekt. Um konstruktive und ermutigende Rückmeldungen zu geben, müssen diese besonderen Kommunikationssituationen gut gerahmt sein (Frank, Haacke, & Lahm, 2007, S. 98). Im Schreibwohnzimmer leitet die Schreibtutorin das Feedback an und stellt das gegenseitige Ermutigen ins Zentrum der Rückmeldungen. Der bestärkende und ressourcenorientierte Austausch mit anderen Peers bildet in der Peer Schreibberatung ein zentrales Element. Peerfeedback beinhaltet nicht „nur“ das Textfeedback wie es vielleicht oft den Anschein erweckt. Vielmehr und besonders wertvoll wirkt Feedback beim Austausch über Arbeitsmethoden. Bereits im Abschnitt zur Gruppe ist deutlich geworden, an welchen Stellen Außenstehende Einfluss auf die Selbstreflexion nehmen. Der Austausch mit anderen hilft Probleme wahrzunehmen, die nicht mehr als solche wahrgenommen werden.

Die Befragten bewerten die reflektiven Elemente äußerst positiv. Sie unterscheiden dabei nicht zwischen Methoden im Austausch mit anderen oder zum Nachdenken allein. Generell hilft es ihnen, um im Schreibwohnzimmer anzukommen, im Stocken Lösungen zu finden und zum Ende einen Abschluss zu finden. Die Ergebnisse schriftlich zu fixieren, erinnert sie auch noch am nächsten Tag an Schreiberfolge und gibt ihnen Motivation.

Abschließend lässt sich ein großer Einfluss des Schreibwohnzimmers auf den Schreibprozess durch die Regulationsprozesse bei den Schreibenden feststellen. Der Zeitrahmen und die Anwesenheit der anderen Teilnehmer helfen ihnen sich auf das Schreiben zu konzentrieren. Sie aktivieren alle von Kuhl aufgeführten Handlungskontrollmechanismen, um zielstrebig an ihrem Projekt zu arbeiten. Die Methoden des

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Schreibwohnzimmers, insbesondere der Raum zur Reflexion, unterstützen die Schreibenden.

Im folgenden Teil „Ausblick und Diskussion“ erfolgt eine Rückschau auf die Erfahrungen und zusätzlich eine persönliche Empfehlung für eine optimale Gestaltung zukünftiger Schreibwohnzimmer.

7 DISKUSSION UND AUSBLICK

Durch die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ist die Forschungsfrage „**Welchen Einfluss nimmt das Schreibwohnzimmer auf die Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule?**“ weit möglichst beantwortet:

Durch den organisatorischen Rahmen, die Anwesenheit der Gruppe und eingesetzte Methoden, vor allem solche, mit reflexivem Inhalt, helfen den Schreibenden persönliche Handlungskontrollmechanismen zu aktivieren. Daran schließt sich die Frage an, welche Konsequenzen sich daraus für die pädagogische Praxis bei *skript.um* ergeben. Um darauf eine Antwort zu geben, werden sowohl die Ergebnisse der Interpretation als auch persönliche Erfahrungen aus der Beratungspraxis einbezogen.

7.1 REFLEXION DER ERGEBNISSE

Die Befragten zeigen sich mit den Effekten sehr zufrieden. Zum Abschluss der drei Tage stellen sie sofort die Frage, wann das nächste Schreibwohnzimmer stattfindet. Sie beschreiben eine sehr produktive Arbeitsatmosphäre, in der sie überraschend viel Text produzieren. Sie entwickeln, entgegen eigenen Vermutungen, eine große Freude am Schreibprozess.

EINSATZ DER METHODEN

Die Befragten beurteilen die im Schreibwohnzimmer verwendeten **Methoden**. Diese Äußerungen bietet die Grundlage für Empfehlungen zu geplanten Wiederholungen.

Die Teilnehmer äußern, es könnte mehr Schreibzeit und weniger Ein- und Ausstieg geben. Jedoch besitzt Raum und Zeit für Reflexion einen hohen Stellenwert und sollte nicht zu sehr gekürzt werden. Verschiedene Handlungsalternativen bieten sich daraufhin an. Eine Möglichkeit ist, weniger Methodenvielfalt und dafür mehr Routine anzubieten. Wird jeden Tag der gleiche Einstieg durchgeführt, entfällt die Zeit zur Erläuterung. Zusätzlich erlernen die Schreibende ein routiniertes Arbeiten, welches laut Kuhl Motivation fördert. Grundsätzlich wird aber der Ablauf positiv bewertet und sollte so beibehalten werden. Eine andere Möglichkeit ist, die tägliche Zeit der Treffen insgesamt zu verlängern.

7 Diskussion und Ausblick

Anhand der Rückmeldungen auf die Schreibübungen zeigt sich deutlich, dass unterschiedliche Schreibertypen existieren. Ortner unterscheidet insgesamt zehn verschiedene Schreibertypen zwischen wenig bis stark zerlegendem Schreiben (Ortner, 2006, S. 356ff.). Jeder Befragte präferiert einen anderen Einstieg ins Schreiben. Als eine Möglichkeit, dem gerecht zu werden, können in Zukunft mehrere Schreibübungen zur Auswahl gestellt werden.

Einen wichtigen Bestandteil des Schreibwohnzimmers bildet der Raum zu Reflexion. Alleine oder im Austausch mit anderen sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich über ihren aktuellen Standpunkt in ihrer Abschlussarbeit bewusst zu werden. Reflexion besteht als eines der zentralen Elemente der Peer Schreibberatung und stellt auch im Schreibwohnzimmer ein wichtiges Element dar. In Kombination mit konkreter Zielformulierung aktiviert es die Teilnehmer dazu, mit dem Arbeiten anzufangen. Das Reflexionsangebot durch Peertextfeedback wird von den Befragten im Vergleich als deutlich weniger hilfreich. Zwar zeigen sich die Befragten mit den Rückmeldungen zufrieden, sie stehen dem allerdings auch skeptisch gegenüber. Vielleicht liegt es daran, dass es so kurz vor Schluss am letzten Tag einen wenig prominenten Platz einnimmt. In Zukunft sollte es besser eingebettet werden.

Gruppe und Zeitrahmen bilden die zentralen Einflussfaktoren im Schreibwohnzimmer. In den Interviews zeigt sich, welchen hohen Einfluss sie auf die Handlungsregulation zum Schreiben nehmen. Für einen positiven Einfluss der Gruppe ist eine motivierende Atmosphäre von Nöten. Die Befragte beschreiben diese mit nicht-anonym, ruhig und konzentriert. Der Zeitrahmen muss überschaubar bleiben.

Viele der Methoden, die den Befragten begegnen, bewerten sie als positiv. Es folgt eine Übersicht der zentralen Ergebnisse.

Beibehalten	Verändern
<ul style="list-style-type: none">• Ablauf (Einstieg – Arbeitsphase – Abschluss)	<ul style="list-style-type: none">• Weniger Methodenvielfalt, mehr Routine
<ul style="list-style-type: none">• Raum zur Reflexion	<ul style="list-style-type: none">• Schreibübungen zur Auswahl
<ul style="list-style-type: none">• Konkrete Zielformulierung	<ul style="list-style-type: none">• Peertextfeedback besser einbetten
<ul style="list-style-type: none">• Überschaubarer Zeitrahmen	
<ul style="list-style-type: none">• Gruppenmerkmale: ruhig und konzentriert	

Abbildung 14: Tipps für eine verbesserte Praxis

ZUKÜNFTIGER ORGANISATORISCHER RAHMEN

Abschließend zeigt sich, dass die Fragestellung ausschließlich auf inhaltliche Gestaltung konzentriert ist. Diese Frage wird umfangreich beantwortet. Sollte allerdings ein Schreibwohnzimmer erneut angeboten werden, bleiben viele Fragen zum organisatorischen Rahmen noch offen: Wie lässt sich ein solches Arbeitssetting an der Universität anbieten? Wie bewerben? Welcher Zeitumfang ist der richtige? Bietet sich die vorlesungs- oder vorlesungsfreie Zeit an? Reichen drei Tage aus? Oder mehr? Oder weniger? In welchen Abständen?

All diese Fragen tauchen in der Fragestellung nicht auf, sind aber für die Praxis relevant. Um darauf Antworten geben zu können, bietet sich eine Evaluation verschiedener Formate an.

WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNG

Die Teilnehmer sprechen sehr positiv von einem vorherrschenden Arbeitsdruck im Schreibwohnzimmer und wirken selbst sehr überrascht davon. Sie beschreiben widersprüchlich wirkende Kräfte. Welche Konsequenzen sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben können, bleibt an dieser Stelle offen. Es ergeben sich mehr Fragen als im Kontext dieser Arbeit beantwortet werden können: Ist Druck generell ein hilfreiches Instrument beim wissenschaftlichen Schreiben? Wenn nein, wie muss er gestaltet sein, damit er als positiv wirksam empfunden wird? Es bildet jedoch insgesamt ein sehr interessantes Ergebnis, zu dem es sich lohnt, weiter nachzufragen.

Der Zusammenhang der drei Begriffe Gruppe, Zeit und Druck eröffnet ein spannendes Forschungsfeld und insbesondere im Hinblick auf das universitäre Lernen erscheint es sehr aktuell. Gegenwärtig entsteht ein Peer Learning Projekt an der Universität, welches sich für mehr Gemeinschaft beim Lernen einsetzt. Die Umstrukturierung der Studiengänge nach der Bologna-Reform bringt Veränderung im Zeitmanagement mit sich. Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine spannende Aufgabe darin, zu hinterfragen, welche Aspekte das studentische Arbeiten an der Hochschule wirksam beeinflussen kann.

7.2 REFLEXION DER DURCHFÜHRUNG

Abschließend wird die Durchführung des Forschungsvorgehens noch einmal kritisch betrachtet. Um die erzeugten Ergebnisse angemessen bewerten zu können, soll die Reichweite der Arbeit klar hervorgehoben werden. Drei Punkte lohnen sich einer genauen Betrachtung:

1. Vorannahmen durch Praxiserfahrung
2. Doppelrolle als Peer Schreibtutorin und Forscherin
3. Keine expliziten Forscherkollegen

Die Wahl zum Thema dieser Arbeit ist gefallen durch persönliche Vorerfahrungen und Beratungstätigkeit der Peer Schreibberatung *skript.um*. Für den Verlauf der Arbeit bietet das zum einen Vorteile. Viele Theorien sind bereits bekannt und sind bereits in der Praxis angewandt worden. Dadurch ergibt sich eine erfahrungsbasierte Beurteilung von Theorien, eine Sicht, die allein durch Theorie nicht möglich ist. Auf der anderen Seite kann durch Vorerfahrung in der Praxis die Offenheit im Forschungsprozess gefährdet sein. Es bleibt zu berücksichtigen, dass diese Forschungsarbeit auf der Basis praktischer Erfahrungen mit Nähe zum Projekt *skript.um* erstellt ist, mit allen Auswirkungen, die sich daraus möglicherweise ergeben.

Ebenfalls bedingt durch Nähe zum Projekt entsteht eine Doppelrolle. Als Schreibtutorin von *skript.um* tritt die Forschende und Autorin dieser Diplomarbeit ebenfalls als Leiterin des Schreibwohnzimmers auf. Diese Konstellation wirkt sich sowohl auf die Befragten als auch auf die Forschende selbst aus. In den Interviews hilft es auf der einen Seite beim gegenseitigen Verständnis, dass beide Interviewpartner im Schreibwohnzimmer anwesend sind. Doch es bringt die Befragten auf der anderen Seite in einen Rollenkonflikt. Möglicherweise hemmt es sie, ehrlich zu antworten oder sie fühlen sich verpflichtet, sich zu rechtfertigen. Bei der Forschenden führt es möglicherweise zum Übersehen relevanter Ergebnisse. Einige Prozesse werden unter Umständen nicht hinterfragt, weil sie als selbstverständlich empfunden werden oder gar nicht auffallen. Um dem entgegenzuwirken, findet ein Austausch mit Kollegen aus dem Projekt, der Leiterin des Projektes (ebenfalls Pädagogin) und Kommilitonen aus dem Fach Erziehungswissenschaft statt. Bei der Befragung der Teilnehmenden ist es wichtig, sich diese Doppelrolle bewusst zu machen. Dazu wird im Interview explizit von „der Tutorin“ gesprochen. Durch die Förderung einer angenehmen Atmosphäre im Gesprächsverlauf sollen die Befragten zu weit möglicher Offenheit animiert werden.

7 Diskussion und Ausblick

Für eine valide Inhaltsanalyse empfiehlt Mayring einen Forscherkontext, um sich bei der Interpretation gegenseitig zu befruchten, möglichst vielschichtig auszuwerten sowie die Kodierung der Interviews zu überprüfen. Im Rahmen meiner Diplomarbeit ist es leider nicht möglich, diesen Austausch mit eingearbeiteten Kollegen zu gewährleisten. Eine Alternative bietet in diesem Zusammenhang der Austausch mit Kollegen der Peer-Schreibberatung und Kommilitonen aus der Erziehungswissenschaft.

Im Rahmen der Möglichkeiten, die eine Diplomarbeit bietet, finden sich in diesem Forschungsprozess sehr umfangreiche und aussagekräftige Ergebnisse, die - und das ist ein sehr erfreuliches Ergebnis - einen praktischen Nutzen in der Arbeit bei *skript.um* finden werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln* (3. Ausg., S. 277-302). Heidelberg: Springer.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 150-156). Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, N. (2009). Selbstbestimmungstheorie und Kognitive Bewertungstheorie. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 142-149). Göttingen: Hogrefe.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel der Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck, & W. Bonß, *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7-45). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M., & Trepp, A. (2004). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Ausg.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Ausg.). Berlin: Springer.
- Brandstätter, V. (2009). Persistenz und Zielablösung. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 79-88). Göttingen: Hogrefe.
- Bruffee, K. (1993). *A Short Course in Writing. Composition, Collaborative Learning, and Constructive Reading*. New York: Little, Brown.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (39), S. 223-238.
- Dworschak, M. (2010). Erschöpft vom Bummeln. Studenten klagen über steigenden Leistungsdruck – nun aber enthüllt eine neue Studie, wie wenig die meisten in Wahrheit für ihr Studium tun. *Der Spiegel* (38), S. 156-157.
- Ebner, N. C., & Freund, A. M. (2009). Annäherungs- vs. Vermeidungsmotivation. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 72-78). Göttingen: Hogrefe.
- Eigler, G. (1985). Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. *Unterrichtswissenschaften*, 4, S. 301-318.

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Ausg., S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, A., Haacke, S., & Lahm, S. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Ausg., S. 437-455). Weinheim und München: Juventa.
- Fuchs-Heiritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O., & Wienold, H. (2007). *Lexikon der Soziologie* (4. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaul, S., Rapp, R., & Zschau, D. (2002). *Schreibprobleme lösen - Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen*. Abgerufen am 04. Januar 2011 von http://www.kuess-die-uni-wach.de/downloads/studienbetreuung/47_161Schreibprobleme_loesen_Schreibkompetenz_vermitteln.pdf
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Heckhausen, H. (2006). Entwicklungslinien der Motivationsforschung. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln* (3. Ausg., S. 11-43). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln* (3. Ausg., S. 1-9). Heidelberg: Springer.
- Henkel, C. (2010). *Elektronisches Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis der Universität Bielefeld - WS 10/11*. Abgerufen am 15. 12 2010 von http://ekvv.uni-bielefeld.de/kvv_publ/publ/vd?id=19161208
- Henkel, C., Hirsch, C., & Steinbrecher, M. (2009). Jede/r nimmt etwas mit. skript.um – die studentische Schreibberatung im Schreiblabor der Universität. *SQ-Forum der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis* e.V. (2), S. 110-125.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Ausg., S. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jorke, K. B. (2007). *Probleme beim selbstregulierten Lernen im Studium - Das Wirkungsgefüge von Volition, Trait Procrastination und der Tendenz zur motivationalen Interferenz - Diplomarbeit*. Mannheim: Fakultät für

Sozialwissenschaften, Fachbereich Psychologie, Lehrstuhl für
Erziehungswissenschaften II.

- Koller, H.-C. (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (3. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch* (5. Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kruse, O. (2007). *Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (12. Ausg.). Frankfurt/ Main: Campus Verlag.
- Kruse, O., & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13-35). Bern: Haupt.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln* (3. Ausg., S. 303-329). Heidelberg: Springer.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lange, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). Weinheim und München: Juventa.
- Langens, T. A. (2009). Methoden der Motiv-, Motivations- und Volitionsdiagnostik. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 94-101). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Ausg., S. 323-334). Weinheim und München: Juventa.
- Meinefeld, W. (2007). Hypothese und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Ausg., S. 265-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nerdinger, F. W. (2006). Motivierung. In H. Schuler, *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Ausg., S. 385-407). Göttingen: Hogrefe.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, H. (2006). Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben - wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In W. Kissling, & G. Perko, *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexion - Desiderate - Konzepte* (S. 77-101). Innsbruck und Wien: Studienverlag.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. Ausg.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5. Ausg.). München: Reinhardt.
- Quirin, M., & Kuhl, J. (2009). Handlungskontrolltheorie. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 157-162). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2009). Motivation. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 668-673). Göttingen: Hogrefe.
- Rudolph, U. (2009a). Erwartung und Anreiz. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 21-26). Göttingen: Hogrefe.
- Rudolph, U. (2009b). *Motivationspsychologie. KOMPAKT* (2. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* (3. Ausg.). Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, S. 28-53.
- Servincer, A. T., & Oettingen, G. (2009). Ziele. In V. Brandstätter, & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 37-45). Göttingen: Hogrefe.
- Universität Zürich. (2007). *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen (Dossier)*. Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.

SCHREIBST DU DEINE ABSCHLUSSARBEIT?

Du brauchst...

- ➔ **Austausch** zu deinen Texten?
- ➔ **Druck** von außen?
- ➔ einen festen Termin mit einer **Deadline**?

Dann biete ich dir einen Workshop „Schreibwohnzimmer Deluxe“ mit

- ➔ Schreibübungen zum **Anfangen**
- ➔ Austausch von Strategien zum **Dranbleiben**
- ➔ Möglichkeit zum konstruktiven Textfeedback beim **Überarbeiten**
- ➔ Viel Zeit zum Schreiben

08. bis 10. September (Mittwoch bis Freitag)

je 10.00 bis 13.30 Uhr

Hintergrund

Für meine Abschlussarbeit möchte ich drei Besucher des Schreibwohnzimmers interviewen. Die Interviews finden natürlich anonymisiert statt und auch auf die Teilnehmer des Schreibwohnzimmers wird kein Rückschluss möglich sein. **Trotz der Erhebung steht im Mittelpunkt des Workshops der Nutzen für dich als Schreiber.**

- ➔ **Wichtig:** Wenn du nicht an den Interviews teilnehmen möchtest, kannst du trotzdem ganz normal das Schreibwohnzimmer besuchen.

INTERESSE?

Dann melde dich!

jantje.witt@uni-bielefeld.de

Anhang A.2

ABLAUF SCHREIBWOHNZIMMER 1 ©

Termin: Mittwoch, 08.09.2010

Zeitraum: 10.00 bis 13.30 Uhr

ANKOMMEN

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
10.00-10.15	BEGRÜßUNG <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Tutorin • Vorstellen des Ablaufes • Hinweis auf den Erhebungscharakter <ul style="list-style-type: none"> ○ Kein Austausch zu den Interviews ○ Workshop steht im Vordergrund! 	Pappe (Namensschild), Edding, Agenda, Skala nach Schwarzer
10.15-10.40	VORSTELLUNGSRUNDE IM PLENUM <ul style="list-style-type: none"> • Wo komme ich mit meiner Arbeit her? (Bild) • Wo möchte ich mit meiner Arbeit hin? (Bild) • Vorstellung anhand der Bilder, inkl. <ul style="list-style-type: none"> ○ Name ○ Studiengang ○ Grobes Thema der Abschlussarbeit • Skala im Jetzt – Roter Punkt (SWZ über 3 Tage) 	Papier und Farben zum Malen/ Skizzieren/ Symbolisieren, Plakat mit Zeitskala, SWZ- Skala, Klebepunkte (rot)

ARBEITSPHASE

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
10.40-10.45	EINFÜHRUNG <ul style="list-style-type: none"> • Zeit zur Arbeitsphase <ul style="list-style-type: none"> ○ Es ist Zeit zum Schreiben. ○ Es ist möglich, mich um eine kurze Beratung zu bitten (Nebenraum). ○ Es ist möglich, eine der Übungen zu machen. ○ Es darf viel Kaffee getrunken werden. • Einführung ins Peer Feedback <ul style="list-style-type: none"> ○ Ein Feedback-Anliegen sollte konkret sein (Anliegenbereiche an der Tafel). ○ Jederzeit ein Peer Feedback von mir (dafür ausdrucken → ggf. mit Stick nach nebenan). 	mögliche Feedbackwünsche an der Tafel (Hinweis zum Überarbeitungszettel), Feedback-Zettel
10.45-10.50	SCHREIBÜBUNG: BRIEF <ul style="list-style-type: none"> • Anleiten • Durchführen 	Folie, Zettel für Ziele

Anhang A.2

	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung auf Zielsetzungsliste 	
10.50-13.00	<p>BEGLEITEND</p> <ul style="list-style-type: none"> Handouts liegen aus Angebot zur Einzelberatung Kaffee und Süßes, aber Ruhe 	Materialtisch, Essenstisch, Mehrfachsteckdosen, separater Beratungsraum

ABSCHLUSS

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
13.00-13.25	<p>BLITZLICHT IM PLENUM</p> <ul style="list-style-type: none"> Skala im Jetzt – Gelber Punkt (SWZ über 3 Tage) Was lief gut? Was lief schlecht? (USB, Papierkorb) ggf. Ansagen Ziele für morgen (Post It) 	USB, Papierkorb, Moderationskarten, Eddings, Punkt (gelb), Post It
13.25-13.30	<p>ABSCHIED</p>	

Anhang A.3

ABLAUF SCHREIBWOHNZIMMER 2 ©

Termin: Donnerstag, 09.09.2010

Zeitraum: 10.00 bis 13.30 Uhr

ANKOMMEN

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
10.00- 10.10	BEGRÜßUNG <ul style="list-style-type: none"> Vorstellen des Ablaufes Stimmungskurve: Punkt setzen 	Namensschilder, Punkt (blau)
10.10- 10.17	BLITZLICHT IM PLENUM <ul style="list-style-type: none"> Mein Tag gestern in drei Worten Meine Stimmung jetzt in zwei Worten Mein Ziel für heute in einem Wort 	Papier (dritteln), Edding
10.17- 10.27	AUSTAUSCH ZU ZWEIT <ul style="list-style-type: none"> Perspektivwechsel: Interview mit der Abschlussarbeit 	Fragen

ARBEITSPHASE

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
10.27- 10.30	EINFÜHRUNG <ul style="list-style-type: none"> Arbeitszeit bis 13.00 Uhr Handouts und Kaffee stehen bereit jederzeit ein Peer Feedback von mir 	mögliche Feedbackwünsche an der Tafel, Feedback-Zettel
10.30- 10.35	SCHREIBÜBUNG: BRAINSTORMEN UND SORTIEREN <ul style="list-style-type: none"> Austeilen Freiwillig durchführen 	Handout
10.35- 13.00	BEGLEITEND <ul style="list-style-type: none"> Zeit zum Schreiben, zur Einzelberatung, für Übungen und Kaffee 	Essens-, Materialtisch, Mehrfachsteckdosen, separater Beratungsraum

Anhang A.3

ABSCHLUSS

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
13.00- 13.25	BLITZLICHT IM PLENUM <ul style="list-style-type: none">• Austausch zum Peer Feedback<ul style="list-style-type: none">○ Sind noch Rückfragen?• Skala im Jetzt – Grüner Punkt (SWZ über 3 Tage)<ul style="list-style-type: none">○ Runde: „Ich bewerte das SWZ mit ... Punkten, weil...“• Was nehme ich mit? Was lasse ich hier? (USB, Papierkorb)• Ziele für morgen (Post It)	USB, Papierkorb, Moderationskarten, Eddings, Punkt (blau), Post It
13.25- 13.30	ABSCHIED	

Anhang A.4

ABLAUF SCHREIBWOHNZIMMER ©

Termin: Freitag, 10.09.2010

Zeitraum: 10.00 bis 13.30 Uhr

ANKOMMEN

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
10.00- 10.10	BEGRÜßUNG <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen des Ablaufes • Stimmungskurve: Punkt setzen • Lisa im Skype 	Namensschilder, Punkt (rot)
10.10- 10.17	BLITZLICHT IM PLENUM Bepunkten mit 5-Fingern <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut hast du geschlafen? • Wie zufrieden bist du mit dem Tageswerk von gestern? • Wie schön war dein Tag gestern? • Wie groß ist deine Motivation im Moment? • Wie groß ist deine Vorfreude auf das Wochenende? 	
10.17- 10.27	AUSTAUSCH ZU ZWEIT <ul style="list-style-type: none"> • Stellt euch vor, ihr sitzt heute zusammen beim Abendessen. • Startet ein Gespräch mit dem Satz „Mein Tag heute war absolut perfekt und megamäßig erfolgreich, weil...“ • Das Gegenüber freut sich mit und stellt genau nachfragen. • Die Antwort ist schließlich: „Das ist ja total toll, mein Tag war heute auch absolut perfekt und megamäßig erfolgreich, weil...“ • Das Gegenüber freut sich mit und stellt genau nachfragen. • → Notiert drei Dinge, die euren heutigen Tag gut machen werden. 	Aussagen

ARBEITSPHASE

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
	PEER FEEDBACK <ul style="list-style-type: none"> • Feedback-Wunsch-Zettel <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorstellen ○ Ausfüllen • Text auswählen • Zwei Durchgänge 	mögliche Feedbackwünsche an der Tafel, Feedback-Zettel

Anhang A.4

10.27-10.30	EINFÜHRUNG <ul style="list-style-type: none"> Arbeitszeit bis 13.00 Uhr Handouts und Kaffee stehen bereit jederzeit Peer Feedback/ Austausch mit mir 	
10.30-10.35	SCHREIBÜBUNG: FREE WRITING <ul style="list-style-type: none"> Woran möchtest du heute, jetzt, hier inhaltlich arbeiten? Nimm Zettel und Papier (öffne eine neues Word Dokument) und schreib das Themen als Überschrift darauf. Du hast 5 Minuten Zeit, etwas dazu zu schreiben. Du darfst nicht aufhören zu schreiben! Nach fünf Minuten klingelt der Wecker. Ergebnis: <ul style="list-style-type: none"> Kannst du einen Teil für deine Arbeit nutzen? Kannst du darauf eine to Do Liste erstellen? 	
10.35-13.00	BEGLEITEND <ul style="list-style-type: none"> Zeit zum Schreiben, zur Einzelberatung (Stühle im Flur) , für Übungen und Kaffee 	Handouts, Mehrfachsteckdosen

ABSCHLUSS

<i>Zeit</i>	<i>Was</i>	<i>Material</i>
13.00-13.25	BLITZLICHT IM PLENUM <ul style="list-style-type: none"> Skala im Jetzt – Grüner Punkt (SWZ über 3 Tage) <ul style="list-style-type: none"> Runde: „Ich bewerte das SWZ mit ... Punkten, weil...“ Was nehme ich mit? Was lasse ich hier? (USB, Papierkorb) Postkarten für dich nächste Woche 	USB, Papierkorb, Moderationskarten, Eddings, Punkt (blau), Postkarten
13.25-13.30	ABSCHIED	

Interview zur Diplomarbeit von Jantje Witt

Pflichten der Forschenden

Grundlage zur Wahrung des Datengeheimnisses bildet §5 des Bundesdatenschutzgesetzes¹ vom 20.12.1990. Demnach ist es untersagt, geschützte personenbezogene Daten unbefugt zu einem anderen als dem zur jeweiligen rechtmäßigen Aufgabenerfüllung gehörenden Zweck zu verarbeiten, bekannt zu geben, zugänglich zu machen oder sonst zu nutzen. Diese Pflichten bestehen nach Beendigung der Forschungstätigkeit fort.

Hiermit erkläre ich Jantje Witt (geb. am 29.07.1984) mich dazu verpflichtet, dass ich die im Interview entstehenden Daten soweit anonymisiere, dass keine Rückschlüsse auf die befragte Person möglich sind. Das Transkript des Interviews wird anonymisiert und ausschließlich für meine Diplomarbeit verwendet. Die Tonbandaufnahmen werden nach der Transkription vernichtet.

.....
Datum/ Unterschrift

Einwilligungserklärung der Interviewten

Frau geb. am
ist damit einverstanden, dass die im Interview getätigten Aussagen als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden. Einzelne Sätze müssen dabei so aus dem Zusammenhang genommen werden, dass sie nicht mit der befragten Person in Verbindung gebracht werden können. Unter diesen Bedingungen erklärt sie sich bereit, das Interview zu geben und ist damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Hiermit erkläre ich, dass ich dieses Interview mit dir freiwillig durchführe und dazu bereit bin, die so gewonnenen Daten für die Diplomarbeit zur Verfügung zu stellen.

.....
Datum/ Unterschrift

¹ § 5 Datengeheimnis

Den bei der Datenverarbeitung beschäftigten Personen ist untersagt, personenbezogene Daten unbefugt zu erheben, zu verarbeiten oder zu nutzen (Datengeheimnis). Diese Personen sind, soweit sie bei nicht-öffentlichen Stellen beschäftigt werden, bei der Aufnahme ihrer Tätigkeit auf das Datengeheimnis zu verpflichten. Das Datengeheimnis besteht auch nach Beendigung ihrer Tätigkeit fort.

INTERVIEW 1: EINFÜHRUNG

Ich schreibe meine Diplomarbeit zum Thema „Wissenschaftliches Schreiben und Peer Beratung“. Dazu mache ich einen Längsschnitt rund um das Schreibwohnzimmer, an dem du teilnimmst. Wir treffen uns also heute und im Anschluss an das Schreibwohnzimmer.

Jedes Interview wird ca. eine halbe Stunde dauern. Ich werde dich durch das Interview leiten, aber du bist herzlich eingeladen, so offen wie möglich auf die Fragen zu antworten. Es gibt kein „richtig“ und kein „falsch“.

Du kannst jederzeit gerne Rückfragen stellen.

INTERVIEW 1: LEITFADEN

BEREICH 1: SCHREIBEN

- Wie hast du Schreiben im Studium erlebt?
 - Wie oft musstest du Texte für die Uni erstellen? (Routine)
 - Was fällt dir beim Erstellen von wissenschaftlichen Texten leicht/ schwer? (Routine)
 - Welcher Bereich des Erstellens einer wissenschaftlichen Arbeit macht dir Freude? Welcher Teil nervt dich? (Lust)
 - Was ist deiner Meinung nach der Sinn von wissenschaftlichem Schreiben? (Ziel)

- „Ich bewerte meine Abschlussarbeit als gut, wenn...“ (Ziel)
- Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du platzieren, wie leicht dir wissenschaftliches Schreiben fällt? Kannst du bestimmte Teilbereiche im Schreibprozess höher/ tiefer einordnen? (Lust)

BEREICH 2: REGULATION

- Wie planst du deine Abschlussarbeit? Beschreibe deine inhaltliche und organisatorische Vorgehensweise. (action self-efficacy¹)
- Welche Aktivitäten tust du lieber, als an deiner Arbeit zu schreiben? Warum? (resistance self-efficacy²)
 - Wie verhältst du dich zu diesen Aktivitäten, während deiner Arbeitsphasen? Suchst du sie aktiv auf? Wie versuchst du sie zu vermeiden?
 - Wie reagierst du, wenn dir andere eine attraktive Aktivitäten vorschlagen?
- Stell dir vor, du hast etwas anderes gemacht, wie stimmst du dich wieder auf eine Arbeitsphase ein? (recovery self-efficacy³)
- Welchen Anspruch hast du an deine Arbeit (Note, Inhalt, Umfang...)? Ist dieser Anspruch immer konstant? Wie verändert er sich? (coping self-efficacy⁴)

¹ Ein Individuum besitzt kompetente Handlungsstrategien, einen Vorsatz durchzuführen. Dazu gehören Organisationsfähigkeiten wie Zeitmanagement und Arbeitstechniken.

² Ein Individuum ist in der Lage, reizvollen Alternativen zu widerstehen und so die geplante Handlung aufrecht zu erhalten.

³ Ein Individuum findet, hat sich doch ablenken lassen, aus eigener Kraft wieder in einen effizienten Arbeitsrhythmus zurück.

⁴ Ein Individuum hält auch nach Rückschlägen oder Hindernissen an dem gesetzten Leistungsziel fest, ohne es nach unten zu korrigieren, um den Handlungsbedarf zu senken.

Anhang B.3

BEREICH 3: METHODEN

Beginn:

- Eine Arbeitsphase beginnt. Beschreibe deine ersten 5 Minuten.

Im Arbeitsprozess:

- Woran merkst du während du arbeitest, dass du produktiv arbeitest?
- Wie merkst, dass du unkonzentriert wirst? Was tust du?

Ende:

- Wie beendest du deine Arbeitsphase?

- Hast du bereits Erfahrung mit den Angeboten von skript.um?
- Triffst du dich manchmal mit anderen Studierenden zum arbeiten an der Abschlussarbeit?
 - Was macht ihr?
 - Was bringt dir das?
- Tauscht ihr euch inhaltlich aus oder lest ihr auch die Texte des anderen? Gibst du deine Texte aus der Hand?
 - Was bringt dir das?

SOZIODEMOGRAPHISCHE INFORMATIONEN

- Geschlecht
- Wie alt bist du?
- Wo bist du geboren? Wo bist du aufgewachsen?
- Wie wohnst du?
- Hast du Kinder?
- Hast vor deinem Studium bereits eine Ausbildung absolviert bzw. begonnen?

INFORMATIONEN ZUM STUDIENGANG

- Welchen Studiengang studierst du?
- In welchem Semester befindest du dich?
- Welchen Abschluss strebst du an?
- Welchen Umfang soll deine Arbeit haben?
- Studierst du Vollzeit? Falls nein: Wie viele Stunden stehen dir wöchentlich zum Studium zur Verfügung?
- Wo arbeitest du an deiner Abschlussarbeit?

INTERVIEW 2: LEITFADEN

BEREICH 1: SCHREIBEN

- Womit hast du die Arbeitsphase im Schreibwohnzimmer gefüllt?
- Wie hast du das Arbeiten bzw. Schreiben im Schreibwohnzimmer erlebt?
 - Wie viel konntest du schreiben? (Quantität)
 - Wie gut bewertest du die dort verfassten Texte? (Qualität)
 - Konntest du dich auf das Schreiben konzentrieren? (Intensität)
 - Wie lange am Stück konntest du in der Schreibzeit schreiben? (Persistenz)
- Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliches Schreiben im Schreibwohnzimmer gemacht hat? (Lust)

BEREICH 2: REGULATION

- Konntest du dich auf das Arbeiten im Schreibwohnzimmer konzentrieren? Was hat dich abgelenkt? Wie bist du damit umgegangen? (Aufmerksamkeitskontrolle¹)
- Haben dich während des Arbeitens ablenkende Gedanken beschäftigt? (Enkodierungskontrolle²)
- Wie hast du dich im Schreibwohnzimmer gefühlt? (Affektregulation³)
- Wie hast du das Arbeiten hier empfunden? Hat dir das Arbeiten im Schreibwohnzimmer Freude gemacht? Gab es attraktivere Handlungen die du zeitgleich lieber gemacht hättest? (Motivationsregulation⁴)
- Gab es störende Reize in der Umgebung? Konntest du sie ausblenden? Wie? (Umgebungskontrolle⁵)
- Wie schwer/ leicht ist es dir gefallen, dich für eine Aufgabe in der Arbeitsphase zu entscheiden? (sparsamen Informationsverarbeitung⁶)

¹ Konzentration auf zielführende statt auf ablenkende Reize

² Speicherung ausschließlich intentionsrelevanter Inhalte

³ Ausblenden von negativen oder zu positiven Emotionen

⁴ Erhöhung der subjektiven Attraktivität der Handlung

⁵ Beseitigung möglicher Ablenkung

⁶ Unterbindung unendlich vieler Alternativhandlungsmöglichkeiten

BEREICH 3: METHODEN

- An welche Methoden des Schreibwohnzimmer kannst du dich erinnern?
 - Wie war der Verlauf gestaltet?
 - Welche Angebote gab es während der Arbeitsphasen?
 - Welche hast du genutzt? Was haben sie dir gebracht?
- Es traten unterschiedliche Elemente im Schreibwohnzimmer auf. Bewerte bitte, ob sie dir (a) insgesamt sinnvoll erschienen und (b) hilfreich für dich persönlich waren:
 - Austausch zu Beginn und den gemeinsamen Einstieg
 - Schreibübungen zur Arbeitsphase
 - Austausch zum Abschluss und Austausch über Ziele
- Wie wichtig war es für dich, dass eine Peer Schreibberaterin anwesend war?
- Welchen Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben?
 - Stell dir vor, es wären mehr, weniger oder andere anwesend gewesen. Wie hätte das die Arbeitsphase verändert?
- Wie bewertest du das Textfeedback der Tutorin und wie das Feedback der anderen Teilnehmer? Wie hat es dein weiteres Arbeiten beeinflusst?

Anhang C.1

INFORMATIONEN ZU DEN INTERVIEWS

ANGABEN ZU PERSON 1 (P1)

Geschlecht	Weiblich
Alter	27
Geburtsort	Braunschweig
Aufgewachsen in	Teils in Afrika, teils in Braunschweig
Wohnsituation	3er WG (alle weiblich)
Kinder	Nein
Ausbildung vorm Studium	Freiwilliges Soziales Jahr
Studiengang	Erziehungswissenschaft
Semesteranzahl	9
Angestrebter Abschluss	Diplom
Umfang der Arbeit	80 Seiten +/-
Vollzeit- vs. Teilzeit-Studierende	Ja, unregelmäßiger Nebenjob
Arbeitsort der Abschlussarbeit?	Zuhause am Schreibtisch

ANGABEN ZU PERSON 2 (P2)

Geschlecht	Weiblich
Alter	33
Geburtsort	Oberschlesien
Aufgewachsen in	Ab 5 Jahren in Dortmund
Wohnsituation	Alleine
Kinder	Nein
Ausbildung vorm Studium	Logopädie, anderen Studiengang nicht beendet
Studiengang	Soziologie/ Psychologie
Semesteranzahl	6
Angestrebter Abschluss	Bachelor
Umfang der Arbeit	30 Seiten
Vollzeit- vs. Teilzeit-Studierende	Ja
Arbeitsort der Abschlussarbeit?	Nicht zu Hause

ANGABEN ZU PERSON 3 (P3)

Geschlecht	Weiblich
Alter	24
Geburtsort	Herford
Aufgewachsen in	Bielefeld
Wohnsituation	Zur Zeit im Umzug, mit einem Freund in einem kleinen Haus
Kinder	Nein
Ausbildung vorm Studium	Nein
Studiengang	Sport KF/ EW NF für Lehramt Sek. II

Anhang C.1

	(Germanistik bereits vorstudiert)
Semesteranzahl	8 oder 9
Angestrebter Abschluss	Erst Bachelor, dann Master
Umfang der Arbeit	Ca. 33 Seiten
Vollzeit- vs. Teilzeit-Studierende	Nebenjob (ca. 6 Stunden), Training 4 bis 5 Mal die Woche
Arbeitsort der Abschlussarbeit?	In der Bibliothek

VERWENDETES ZEICHENSYSTEM DER TRANSKRIPTION

Die geführten Interviews wurden in Anlehnung an das GAT-Systems verschriftet und kodiert. Um nonverbale Äußerung möglichst situationskohärent aufnehmen zu können, sind die Texte von der Interviewführenden selbst transkribiert worden.

Non-verbale Äußerung	((lacht))
Ende der non-verbale Äußerung	*
Kurze Pause	(.)
Längere Pause (mit Zeitangabe in Sekunden)	(3)
Betonung	<u>wichtig</u>
Langegezogene	l a n g g e z o g e n
Namen anonymisiert	XX
Abgebrochene Sätze	Der Satz wird abge-
Unterbrechungen durch den Interviewpartner	Ich weiß nicht so ge- [das kann ich ergänzen.

FORMATIERUNG

Der Formatierung liegen Hinweise nach Bortz zu Grunde. (Bortz & Döring, 2002, S. 312).

- Ca. 50 Zeichen pro Zeile (Platz für Randnotizen)
- Sprecher gekennzeichnet durch Großbuchstaben und Doppelpunkt
- Text einzeilig
- Leerzeile bei Sprecherwechsel
- Zeilenweise und seitenweise nummeriert

INTERVIEW 1: PERSON 1

Datum der Aufnahme	07. September 2010
Dauer der Aufnahme	25:00 Min
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld, S3-138
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Wie hast du Schreiben im Studium erlebt?

P1: Oh. ((lacht)) (10)* Also, ich hatte am Anfang immer viele Probleme mit Schreiben. Ich war eigentlich nicht so der Schreiber, ich war eigentlich immer so der mündliche Erzähler. Ich hab immer gerne mündliche Prüfungen gehabt, als Hausarbeiten s c h r e i b e n oder irgendwelche Essays schreiben. Da gibt es eine witzige Geschichte zu und zwar – das ist auch ein bisschen peinlich, muss ich dazu sagen, ja wirklich – und zwar war das so: das war mein erster Essay, den ich schreiben sollte im ersten Semester und da hab ich- Ich wusste nicht, wie ich anfangen sollte. Es ging irgendwie über Armut und keine Ahnung. Ich kam grad frisch vom Abi und ein Jahr hab ich FSJ gemacht (ein freiwilliges soziales Jahr) und dann gleich wieder von Null auf 100 schreiben. Und da hab ich die Essays dann geschrieben ((schmunzelt)) und hab ganz viel aus dem Internet kopiert*. Also, ganz viel nicht irgendwie in meinen eigenen Worten wieder verfasst, sondern einfach kopiert. Und das hat mein ((lacht)) Dozent rausgekriegt und hat dann erst mal*: „Hier, Frau XX, das geht so nicht. Das müssen sie noch mal schreiben.“ ((lacht)) Ich bin nie wieder zum Kurs gegangen.*

JW: Okay, und auch nie wieder zu dem Dozenten?

P1: ((lacht)) Nee.* Das war so die erste Sache, wo ich mit dem Schreiben gedacht habe: „Oh Gott, das kriegst du nicht hin.“ Ja und dann ging das immer besser. Ich muss sagen, je mehr Hausarbeiten ich geschrieben habe, desto besser ging es, desto besser hat sich mein Ausdruck verändert. Also, ich hab sehr viele Probleme mit Ausdruck. Ich schreib so, wie ich rede ((lacht))* und das ist echt manchmal echt grausig. Mein Freund hat mein Praktikumsbericht durchgelesen und der meinte nach einer Stunde, er korrigiert nicht mehr. Er hat kein Bock mehr darauf. ((lacht)) Das möchte er nicht.* Das war echt, er meinte, das war echt Katastrophe. Ja, und dann hab ich für meine Klausur, meine Diplomklausur geübt. Und dann hab ich ihm das gegeben und dann hat er überhaupt nicht korrigieren müssen. Er meinte: „Das war richtig super.“ Ja, hat sich auch gezeigt und s e i t d e m geht es bei mir mit dem Schreiben bei mir echt bergauf. Ich hab auch viel gelesen in der Zeit. Ich bin jetzt XX Semester und das macht sich schon bemerkbar, wenn man halt viel liest und durch die ganzen Hausarbeiten, die ich geschrieben habe. Ja. Hat sich auf jeden Fall sehr stark verbessert.

JW: Wie viele Arbeiten musstest du ungefähr im Laufe deines Studiums schreiben?

P1: Hausarbeiten jetzt, ne?!

Anhang C.2

49

50 JW: Ja.

51

52 P1: Warte mal. (7) Ich würd sagen, übern Daumen, sechs, sieben?! Irgendwie
53 so. Ungefähr. Ja.

54

55 JW: Okay. Was genau fällt dir beim Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit
56 leicht und was fällt dir schwer?

57

58 P1: Was mir leicht fällt. Ähm... (.) Die Planung. Also so, die ganzen Ideen, die
59 ich habe, die sind eigentlich immer recht strukturiert und ich bin da auch
60 immer recht kreativ. Und... Also, was mir leicht fällt und was mir schwer fällt,
61 ne?!

62

63 JW: Ja.

64

65 P1: Also, das fällt mir immer leicht. Planung und Gliederung erstellen, fällt mir
66 auch immer noch recht leicht. Was mir schwer fällt ist, ins Schreiben zu
67 kommen. Also wirklich dieses konkrete: Wie drücke ich das jetzt aus? Wie
68 fasse ich es in meine eigenen Worte? Dann auch die wissenschaftlichen
69 Texte (.) richtig zu verstehen. Also wirklich Hand- Oder, wie soll ich sagen?
70 Stück für Stück das wirklich zu verstehen, wie es da auch steht und das fällt
71 mir manchmal sehr schwer.

72

73 JW: Fällt es denn nur beim Lesen schwer oder nur, wenn du es dann
74 Umformulieren musst?

75

76 P1: Also beim L e s e n und danach natürlich auch beim umformulieren.
77 Wenn ich es nicht verstehe, kann ich es auch nicht umformulieren. Weißt du,
78 wenn ich dann nicht den Sinn verstehe. Aber es kommt drauf an, was für
79 Texte es sind. Wenn die Texte leicht sind, dann find ich das echt einfach.

80

81 JW: Und was davon macht dir Spaß und was macht dir keinen Spaß?

82

83 P1: Jetzt an der Hausarbeit?

84

85 JW: Ja, am wissenschaftlichen Schreiben. Am ganzen Prozess.

86

87 P1: Es macht mir unglaublich viel Spaß, wenn ich sehe ((lacht)): „Oah, das
88 klingt total klasse, was du geschrieben hast. Das klingt, wie aus dem Buch“
89 Dann freue ich mich und hab dann echt Spaß am Schreiben. W a s m i r d a
90 n n nicht so viel Spaß macht?

91

92 JW: Ja.

93

94 P1: Wenn ich dann denke: „Oah, das war so krüppelig, was du da
95 geschrieben hast.“ Und ich merke, dass ich das einfach nicht, nicht hinkriege,
96 wie ich es einfach haben möchte. Dass ich einfach total den Faden verliere,
97 was ich überhaupt schreiben wollte und das, was ich da geschrieben habe,
98 einfach echt (.) Banane ist.

99

100 JW: Und unabhängig vom Schreiben in Vorbereitung, Planung, Lesen? Gibt
101 es da etwas, wo du noch sagen würdest: „Oh ja, das macht mir viel Spaß.“?

102

103 P1: Ja, es macht mir Spaß, wenn die Texte gut sind und ich denke: „Oh ja, da
104 kann ich richtig viel draus ziehen.“ Und ich denke, das ist ein toller Text. Dann

Anhang C.2

105 macht es mir einfach Spaß, wenn ich auch die Informationen habe, die ich auf
106 Papier bringen kann. Das finde ich ganz klasse. Überhaupt, die Planung an
107 sich, habe ich ja schon gesagt. Und was mir überhaupt kein Spaß macht, ist,
108 wenn ich keine Motivation habe und ich weiß, ich muss das machen. Dann
109 habe ich so eine negative- also, so eine Demotivation. Negativer Druck und
110 dadurch geht bei mir gar nichts.

111
112 JW: Das ist auch das, was dir schwer fällt, nicht wahr? Dieses Ins-Schreiben-
113 kommen.

114
115 P1: Genau, das Ins-Schreiben-kommen. Aber wenn ich erst mal drin bin, dann
116 kann ich auch sechs Stunden am Stück schreiben. Theoretisch. ((lacht)) Ich
117 hab es schon mal geschafft.*

118
119 JW: Eine allgemeine Frage zum Schreiben: Was ist deiner Meinung nach der
120 Sinn von wissenschaftlichem Schreiben?

121
122 P1: Der Sinn von wissenschaftlichem Schreiben? (3) Ich würde sagen, (.) dass
123 es der Leser (.) als verständlich empfindet, was ich geschrieben habe. Also,
124 dass es nachvollziehbar ist, dass es gut klingt. Nicht, wie man es spricht,
125 sondern wie man es aus dem Buch kennt. Dass ich (2) irgendwelche (.)
126 theoretischen- (2) oder Theorien abbilden, die ich nachvollziehen kann. Ja,
127 und was noch? (7) Ja, dass es einfach den Sinn der Fragestellung wiedergibt
128 und einfach (.) gut klingt.

129
130 JW: Okay. (2) Vervollständige den Satz: „Ich bewerte meine Abschlussarbeit
131 als gut, wenn...“

132
133 P1: (5) ... wenn ich merke, dass viele Sätze, die ich geschrieben habe oder
134 viele Artikel oder (.) Kapitel, ich als sehr gut empfinde. Wo ich selber sage:
135 „Okay, dass hast du echt klasse geschrieben.“ Ich selber nachvollziehen kann,
136 was ich eigentlich haben wollte. Also, was für ein Thema ich haben wollte und
137 wie ich das hingekriegt habe. Und vor allem, ob es logisch nachvollziehbar ist,
138 ob alles drin ist, was ich haben- also was ich (.) schreiben wollte

139
140 JW: Also, wenn du sie abgibst, dann ist sie gut, wenn...

141
142 P1: Genau, wenn alles so nach (.) meinem Ermessen ist. Dass alles, was in
143 meinem Ermessen ist, so ist, wie ich es mir erträumt habe.

144
145 JW: Und auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest
146 du platzieren, wie viel Freude dir wissenschaftliches Schreiben allgemein
147 macht?

148
149 P1: Hmmm- (4) bei sieben.

150
151 JW: Bei sieben. Wir haben ja vorhin auch über bestimmte Teilbereiche
152 gesprochen. Gibt es etwas, was du höher platzieren würdest und etwas, was
153 du niedriger platzieren würdest?

154
155 P1: (7) Kannst du die Frage noch mal stellen, ich hab grade-

156
157 JW: Wir haben ja über verschiedene Teilbereiche gesprochen: Lesen, Planen
158 und so etwas. Allgemein würdest du dich bei sieben einordnen und einige von
159 diesen Teilbereichen würdest du die höher oder auch niedriger einordnen?

160

Anhang C.2

161 P1: Also, das Lesen auf jeden Fall niedriger, weil das finde ich echt (.) ätzend.
162 ((lacht))* Und, was ich interessant finde (.), war die Planung an sich. Das, das
163 Thema finden und überhaupt (.) das Schreiben an sich, finde ich eigentlich
164 auch ganz gut, obwohl ich da auch natürlich Nachteile habe. Aber das positive
165 daran ist, wenn ich einfach merke: „Das klingt super.“ Dann freue ich mich,
166 dann habe ich so viel Motivation und denke: „Ich kann jetzt die ganze Arbeit
167 so schreiben.“

168
169 JW: Würdest du Teile deines Schreibens als euphorische Momente
170 beschreiben?

171
172 P1: Ooooh, ja.

173
174 JW: Ja, und zwar wann?

175
176 P1: Ja, wenn ich, wie gesagt merke, dass es einfach super klingt. Es klingt,
177 wie aus dem Buch und ich kann mir selber auf die Schulter klopfen und sagen
178 ((lacht)): „Wow, das klingt super!“* Dann hab ich wirklich so eine Hoch-Zeit.
179

180 JW: Okay. Wie planst du deine Abschlussarbeit? Wie hast du sie am Anfang
181 geplant? Wie planst du jetzt kleinere Schritte? Beschreibe einmal so allgemein
182 dein inhaltliches und organisatorisches Vorgehen.
183

184 P1: Am Anfang wurde mir das Thema vom Dozenten vorgeschlagen. Ich
185 wollte sowieso darüber schreiben, so in die Richtung. Dann habe ich Literatur
186 g e s u c h t und erst mal geguckt, was ich da f i n d e und wie ich das
187 Konzept erstelle, also welche Themen noch zu diesem Thema gehören. Das
188 war alles (.) sehr langwierig, hat lange Zeit gedauert. Weil die ganze Literatur,
189 die ich gesucht habe, war sehr anstrengend und (.) hat auch lange gedauert.
190 Dann habe ich die ersten Konzepte erstellt, hab mit meinem Dozenten
191 Rücksprache gehalten, ob das in Ordnung ist. Das fand er alles gut. (2) Und
192 dann hab ich mich auch auf verschiedene Themen festgelegt. (5) Dann hab
193 ich die erste Gliederung erstellt. Dann hab ich noch mal alles umgeworfen.
194 Komplet. Ich hab in der ganzen Planung und Durchführung und Organisation
195 glaub ich zehn neue Erkenntnisse gesammelt über meine Diplomarbeit. Das
196 war sehr anstrengend aber auch sehr (.) erkenntnisreich. Und dann hab ich
197 (15) jetzt bin ich aus dem Konzept gekommen.
198

199 JW: Du hast dein Thema vom Dozenten vorgeschlagen bekommen, hast
200 Gliederungen erstellt und wieder über den Haufen geworfen[
201

202 P1: [und dann hab ich letztendlich mich auf einen anderen Teil geeinigt. Ich
203 hab mit dem Dozenten noch gar nicht abgesprochen, weil der grad im Urlaub
204 ist. Aber ich glaube, das findet er gut, weil er das von Anfang an auch gesagt
205 hat, aber die Idee verworfen hat. Und da ich ja neue Erkenntnisse gesammelt
206 habe, habe ich das wieder aufgenommen. Das Thema. Und bin jetzt auch
207 dabei wieder Literatur zu suchen. Also, ich hab schon Literatur gesucht, aber
208 das mach ich jetzt noch mal. Seit ungefähr acht Wochen bin ich dabei wieder
209 neue Literatur zu suchen. Bin jetzt grade dabei, wieder neue Literatur zu
210 suchen und in die Literaturverwaltung rein zu tun und von der
211 Literaturverwaltung in die Rohfassung. Und jetzt bin ich auch grad beim
212 Schreiben. Also, parallel lese ich aber immer noch ein bisschen, weil ich noch
213 ein paar Informationen brauche.
214

215 JW: Der Plan hört sich ja generell nicht so gradlinig an[
216

Anhang C.2

217 P1: [Nee. Also eigentlich hab ich gedacht, ich bin voll strukturiert, ne?! Aber da
218 ich ja neue Erkenntnisse hatte, musste ich alles wieder umwerfen, dadurch
219 musste ich wieder Literatur suchen und dadurch musste ich wieder Literatur
220 verwalten- musste ich wieder von vorne anfangen. Deswegen ist es bei mir (2)
221 sehr durcheinander geworden, aber jetzt bin ich eigentlich wieder sehr
222 strukturiert, weil ich ja alles wieder in die Literaturverwaltung tue und in die
223 Rohfassung. Doch.

224

225 JW: Das war nämlich auch meine Frage. Das hört sich insgesamt nicht so
226 gradlinig an, aber fühlst du dich innerhalb der einzelnen Elemente strukturiert
227 oder auch unstrukturiert?

228

229 P1: Also, jetzt strukturiert. Zwischendurch war ich unstrukturiert, weil ich nicht
230 genau wusste, was ich machen sollte und für mich in meinem Kopf alles sehr
231 durcheinander war. Aber jetzt, denk ich, habe ich Struktur, weil- Ja. Wird ja
232 auch Zeit ((lacht))*.

233

234 JW: Welche Aktivitäten tust du lieber, als an deiner Arbeit zu sitzen?

235

236 P1: Oh, ((lacht)) da gibt es viel.*

237

238 JW: Zum Beispiel?

239

240 P1: Fernsehen gucken. Ich liebe Fernsehen gucken. Dann habe ich ein
241 Nintendo DS, da spiele ich dann auch mal ab und zu mit, aber das mache ich
242 ganz selten, weil der eigentlich für die Bahnfahrt- Ich fahr ganz oft Bahn und
243 dann ist der eigentlich dafür. (.) Ich lese sehr gerne, aber das mache ich nicht
244 neben meiner Hausarbeit, also nicht zwischendrin, sondern immer abends,
245 wenn ich zur Ruhe komme und vorm Schlafengehen.

246

247 JW: Aber Fernsehen gucken und Nintendo spielen machst du mittendrin?

248

249 P1: Also, Nintendo ganz wenig, das war jetzt vielleicht ein Mal, zwei Mal, dass
250 ich das gemacht habe, weil ich ein neues Spiel bekommen habe. Ja,
251 ansonsten Fernsehen gucken, aber ich sehe Fernsehen gucken als
252 Entspannung. Ich mach zwar auch autogenes Training, aber ich kann mich
253 auch vor dem Fernseher entspannen. Und was mache ich noch? (4)
254 Aufräumen, in jeglicher Form. Heißt: Das Badezimmer putzen, das Zimmer
255 ausmisten, Sachen für den Flohmarkt suchen. Auf jeden Fall. Aber ich habe
256 einen sehr strukturierten Tagesablauf. Dass ich wirklich morgens um acht
257 aufstehe, dann gebe ich mir eine Stunde für Frühstück, mich fertig machen,
258 wach werden, Kaffee trinken und dann fange ich um neun an. Und dann
259 arbeite ich wirklich strukturiert bis halb eins, eins so. Dann mache ich eine
260 Pause von ungefähr (.) zwei Stunden. Dann fang ich um drei wieder an bis um
261 halb sechs. Das ist so mein Tagesablauf. Deswegen finde ich schon, dass ich
262 strukturiert bin

263

264 JW: Wenn du in diesen Arbeitsphasen bist, passiert es dir dann auch mal,
265 dass du die Aktivitäten, die du lieber machst (Fernsehen gucken oder
266 aufräumen) auch mal aktiv aufsuchst?

267

268 P1: Ja. J a a a a. Zum Beispiel am Wochenende da war ich so demotiviert,
269 da hab ich mich dann auch mal zwei Stündchen vor den Fernseher gehockt.
270 Aber ich hab mich dann auch wieder motiviert und hab dann auch wieder drei
271 Stunden gearbeitet. Ich nehm es als Belohnung, sehe ich das dann.

272

Anhang C.2

273 JW: Wie versuchst du es zu vermeiden, wenn du merkst, du möchtest etwas
274 anderes machen?

275
276 P1: (.) Dass ich mich dann fünf Minuten mal so ablenke. Fünf Minuten mir
277 dann mal Zeit gebe und denke: „Ach komm, jetzt guckst du deine E-Mails
278 nach und dann hast du es wieder.“ Das geht ganz gut. Ich bin da eigentlich
279 recht straight.

280
281 JW: Wie reagierst du, wenn dir andere attraktivere Handlungen vorschlagen
282 und du eigentlich arbeiten möchtest? Einladungen oder Ausgehen?

283
284 P1: Dann setze ich mir Ultimaten. Das ich halt sage, also wenn das was
285 wichtiges ist, z.B. ich weiß, dass uns abends Freunde einladen zum
286 Spieleabend, dann sage ich: „Hier, bis 18 Uhr arbeite ich durch.“ Und sehe es
287 als Belohnung an. Und wenn mich spontan jemand fragt, dann sage ich
288 eigentlich meistens ab. Dann sag ich: „Pass auf, nee, ich muss jetzt meine
289 Arbeit fertig machen.“ Das hat auch schon funktioniert.

290
291 JW: Hast du denn diesen Tagesrhythmus jeden Tag oder hast du eine 5-
292 Tage-Woche?

293
294 P1: Ich fahre jedes zweite Wochenende zu meinem Freund und ansonsten ist
295 es durchgängig, also sieben Tage die Woche. Okay, ja ((leise)) schrecklich.*

296
297 JW: Jetzt stell dir vor, du hast etwas anderes gemacht, was auch immer, und
298 möchtest wieder zurück kommen zur Arbeit. Wie stimmst du dich auf eine
299 Arbeitsphase ein?

300
301 P1: (.) Och, da gibt es eigentlich nichts Bestimmtes, ich fang einfach an.

302
303 JW: Und wenn du mittendrin kurz Pause gemacht hast?

304
305 P1: Fang ich auch einfach wieder an. Das geht ganz gut eigentlich.

306
307 JW: Setzt du dir denn ein zeitliches Limit, wenn du z.B. sagst, ich guck kurz E-
308 Mails nach?

309
310 P1: Ja.

311
312 JW: Wie kontrollierst du das?

313
314 P1: Ich hab mir immer höchstens eine halbe Stunde gesetzt. Wenn ich mal so
315 eine kleine Demotivationsphase habe und ich weiß, das kommt gleich wieder,
316 dann geb ich mir fünf Minuten. Das geht auch ganz gut.

317
318 JW: Welchen Anspruch hast du an das Ergebnis deiner Arbeit in Bezug auf
319 Note, Inhalt oder Umfang?

320
321 P1: Ich hab schon ein hohes Ziel, ich möchte eine gute Note haben, weil (.)
322 nicht will, dass das ((lacht)) meinen Schnitt runterreißt.* Das wäre doof. Von
323 daher ist es mir schon wichtig, dass es auch irgendwie ins Zeugnis passt und
324 nicht irgendwie total abgehoben ist. Im Sinne von negativ. Und ich will alles so
325 haben, also von der Strukturierung und vom Aufbau, dass ich sagen kann:
326 „Das klingt gut, das ist rund. Das ist für mich persönlich gut und von der
327 Leistung ist es auch in Ordnung.“ Nur, man selber kann das immer schwer
328 beurteilen, finde ich manchmal. Grade, wenn du so drin steckst, hab ich ganz

Anhang C.2

329 oft so Phasen, wo ich denke: „Nee, das ist überhaupt nicht gut. Das geht gar
330 nicht. Nee, schrecklich.“ Und dann lass ich ganz viele drüber lesen und die
331 sagen: „Nee, ist super, das kannst du so lassen.“ Und dann fühle ich mich
332 bestätigt, das ist doch ganz gut.

333

334 JW: Ist dieser Anspruch, eine gute Note zu haben, oder der Anspruch an
335 deinen Inhalt immer während deiner Arbeit konstant? Oder ändert der sich
336 auch manchmal?

337

338 P1: ((lacht)) Ja.* Eigentlich ist er immer da, aber manchmal zwischendurch
339 denke ich: „Ach scheiße. Hauptsache abgeben.“ Aber das denke ich dann nur,
340 wenn ich diesen großen Umfang noch sehe, was noch vor mir liegt. Das
341 ganze a n a l y s i e r e n der Daten und dieser ganze empirische Teil, den
342 ich noch machen muss, dann denk ich: „Ach, scheiß drauf, eigentlich willst du
343 die doch nur noch abgeben.“ Aber das kommt eigentlich ganz schnell wieder
344 zurück. Das ist dann meistens ganz kurz nur.

345

346 JW: Kommen wir noch mal genauer zum Schreibprozess. Eine Arbeitsphase
347 vormittags oder nachmittags beginnt. Beschreibe, was du in den ersten fünf
348 Minuten machst.

349

350 P1: In den ersten fünf Minuten? (.) Das kommt drauf an, was ich mache, ob
351 ich die Literaturverwaltung mache, also ob ich die Literatur, die ich gelesen
352 habe, in die Verwaltung eintrage. Wenn ich davon ausgehe, ist es so, dass ich
353 erst noch mal kurz lese, den Abschnitt. Also, was ich mir unterstrichen habe
354 und dann noch mal gucke, ob das so Sinn macht und dann umformuliere oder
355 zitiere. Ja, ich bin dann eigentlich immer gleich drin.

356

357 JW: Also, wenn du dich nach dem Frühstück an den Schreibtisch setzt, dann
358 arbeitest du gleich los.

359

360 P1: Ja, eigentlich schon. Ja.

361

362 JW: Woran merkst du während des Arbeitsprozesses, dass du produktiv bist?

363

364 P1: Dass ich merke, dass es mir Spaß macht. Ich merke dann echt: „Oah, jetzt
365 hab ich Motivation, es macht mir Spaß, was ich da mache, und es klingt gut,
366 was ich geschrieben habe.“ Dass ich Spaß dabei habe.

367

368 JW: Wenn du eine Arbeitsphase beendest, wie gestaltet sich das, die letzte
369 halbe Stunde am Schreibtisch?

370

371 P1: Ja, die ist manchmal ganz schwierig, dann denk ich so: „Ach komm, jetzt
372 machst du noch bis halb eins, eins, dann ist alles super.“ Und dann ist es bei
373 mir echt, ich kann mich dann nicht mehr motivieren und dann geb ich dann
374 schon auf.

375

376 JW: Vorm gesetzten Zeitpunkt?

377

378 P1: Genau, vorm gesetzten Zeitpunkt gebe ich dann schon auf und werde
379 dann auch nicht mehr- Also, mein Kopf ist dann so voll. Wie ich das dann so
380 mache? Meistens geht es von alleine, dass ich von alleine bis ein Uhr arbeite
381 und dann sage: „Jetzt ist Schluss, weil mein Kopf ist einfach zu, ich kann nicht
382 mehr. Ich merke es selber, dass ich einfach a b s c h w e i f e und keine
383 Motivation mehr habe.“ Aber ist eigentlich selbstläufig, ich teile das selber ein,
384 wie ich das handhabe.

Anhang C.2

385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439

JW: Wie hinterlässt du deinen Schreibtisch? Räumst du alles weg oder lässt du alles liegen?

P1: Kommt drauf an. Wenn ich weiß, ich mache nur eine Pause und mache z.B. nachmittags noch mal, dann lass ich alles so liegen, schalte den PC nur auf Ruhezustand. Und nach der Nachmittagsphase lasse ich dann *m e i s t e n s* alles so liegen, bis auf die Bücher, die habe ich dann meistens durchgearbeitet, die tue ich dann weg. Also, ich räume dann schon die Sachen weg, die ich dann zu Ende gemacht habe.

JW: Hast du bereits Erfahrungen mit den Angeboten von skript.um und wenn ja, welche?

P1: Ja, ich war bei der Jantje, da habe ich einen Workshop gemacht für das Hausarbeiten schreiben und der war toll. Der hat mir sehr gut gefallen. Wir haben uns ein Semester jeden Montag getroffen und haben dort Techniken und Strukturierungen gelernt.

JW: Hast du sonst noch mit skript.um Kontakt gehabt?

P1: (.) Nee.

JW: Triffst du dich manchmal mit anderen Studierenden zum Arbeiten an der Abschlussarbeit?

P1: Ja, mit meiner Mitbewohnerin, die hilft mir ein bisschen beim Analysieren, weil, man soll das nicht alleine machen, es ist besser, wenn man es zu zweit macht. Sowieso wir helfen uns gegenseitig. Also, wenn sie Probleme hat bei ihrer Hausarbeit, dann klopft sie auch am Zimmer ((imitiert)) „Kannst du mir mal helfen?“* Und ich dann genauso und dann ergänzen wir uns total gut. Das ist total klasse.

JW: Tauscht ihr euch nur inhaltlich aus oder lest ihr auch die Textes der anderen?

P1: Beides.

JW: Gibst du deine Texte gerne aus der Hand?

P1: Ja. (.) Ich bin für Krit- für konstruktive Kritik sehr dankbar. Negative Kritik, ja okay, solange sie wirklich konstruktiv ist und ich sehe „Okay, das ist mein Problem.“ hab ich damit wirklich kein Problem. Mache ich sehr gerne, weil ich dann wirklich sehe, woran ich noch arbeiten kann.

JW: Formulierst du dann konkrete Feedbackanliegen? Oder gibst du den Text nur so ganz allgemein weiter?

P1: Nee, ich sag dann, wo sie drauf achten sollen. Ich hab jetzt auch schon meine verschiedenen Freunde zum Kontrollieren. Und da hab ich eigentlich einfach gesagt, wo sie drauf achten sollen. Also, Ausdruck und Inh- Inhalt nicht, aber Ausdruck und Fehler und überhaupt. So verschieden, Rechtschreibfehler, die man halt so macht. Und meiner Mitbewohnerin will ich die jetzt auch mal geben auf Inhalt, ob es vom Inhalt so gut passt.

Anhang C.2

- 440 Es folgen Fragen zu soziodemographischen und Informationen zum Studium,
441 die in der Tabelle zu Beginn erfasst sind.
442
443 JW: Vielen Dank für das Gespräch.

INTERVIEW 1: PERSON 2

Datum der Aufnahme	07. September 2010
Dauer der Aufnahme	31:11 Min
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld, S3-138
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Wie hast du Schreiben im Studium erlebt?

P2: (.) Ganz frei kann ich antworten?

JW: Ja.

P2: (3) Noch nicht so viel. Ich bin durchgekommen durch die sechs BA-Semester ohne eine einzige Hausarbeit. Und ich hab auch in meinem vorherigen Studium (ich hab schon mal studiert ohne Abschluss) keine Hausarbeit schreiben müssen. (4) Ich habe einen 6seitigen Forschungsbericht jetzt geschrieben und jetzt muss ich 30 Seiten BA-Arbeit schreiben. Und eigentlich bin ich mit wenig Erfahrung zum Schreiben durch das Studium gekommen.

JW: Musstest du auch keine Klausuren schreiben?

P2: Klausuren und höchstens mal Ausarbeitungen von Referaten als Alternative zur Hausarbeit.

JW: Wie umfangreich waren die?

P2: Die waren dann acht bis zehn Seiten maximal.

JW: Was fällt dir, aus der Erfahrung, die du hast, am wissenschaftlichen Schreiben leicht und was fällt dir schwer?

P2: (5) Schwer fällt mir, die Daten so zusammen zu sammeln, dass das wesentliche drin ist, also dass es kompakt und anspruchsvoll ist. Was mir leicht fällt? (3) Allgemein verständlich zu formulieren, sinnvolle Übergänge zu machen, das kohärent einzusetzen zur Fragestellung.

JW: Was macht dir beim Schreiben wirklich Freude?

P2: (5) Ja, wirklich Freude macht mir eigentlich mein eigener Erkenntnisgewinn, also, dass ich mehr weiß und vorankomme.

JW: Gibt es etwas, was dir absolut keine Freude macht?

P2: Ja, ich bin genervt vom Redigieren, vom Korrektur lesen, weil ich ja auch ein bisschen perfektionistisch bin und mir fällt immer noch was ein.

JW: Ist das erst in der Endkorrektur oder auch schon bei vorherigen Überarbeitungsschleifen so?

Anhang C.3

49

50 P2: (3) Am Ende ist es am schlimmsten. (3) Aber wenn ich keine Zeit dafür
51 habe, ist es manchmal vielleicht besser.

52

53 JW: Was ist deiner Meinung nach der Sinn von wissenschaftlichem
54 Schreiben?

55

56 P2: Die Forschung voranzubringen, im Forschungsdialog zu bleiben, an
57 andere Forschung anzuknüpfen und die dann weiter zu bringen oder zu
58 kritisieren oder zu verbessern. Und das dann natürlich damit andere dann
59 wieder darauf zugreifen können. Dokumentiert das.

60

61 JW: Wie würdest du deine Bachelorarbeit da einsortieren?

62

63 P2: ((lacht)) Meine?*

64

65 JW: Ja, das ist ja auch wissenschaftliches Schreiben. Treffen die genannten
66 Kriterien auch auf deine Arbeit zu?

67

68 P2: (4) Ja, ein bisschen schon. Auch wenn es eine kleine Arbeit ist, ein kleiner
69 Ausschnitt der Forschung. Ich möchte eine Studie zusammenfassen, die das
70 untersucht hat, was mich interessiert. Die Untersuchung ist ganz aktuell,
71 wegen dieser ganzen Sarrazin-Geschichte. Ich würde gerne wissen, ob
72 Werteunterschiede zwischen Deutschen und türkischen Migranten relevant
73 sind für die Integration. Von daher: Ja.

74

75 JW: Wenn du an das Ende deiner Arbeit denkst, wenn du sie abgibst,
76 vervollständige den folgenden Satz: „Ich bewerte meine Abschlussarbeit als
77 gut, wenn...“

78

79 P2: (5) Ja, wenn ich mit ihr zufrieden bin. Wenn ich da stolz drauf sein kann.

80

81 JW: Wie würde sich das zeigen?

82

83 P2: Dass ich kein schlechtes Gefühl dabei habe, weil ich weiß, ich hatte zu
84 wenig Zeit zu recherchieren und ich hätte es besser machen können. (3) Es
85 fehlt eigentlich noch dieses und jenes, aber ich habe es aus Zeitgründen
86 weggelassen. Wenn ich dazu stehen kann.

87

88 JW: Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du
89 einordnen, wie viel Freude dir wissenschaftliches Schreiben macht?

90

91 P2: (4) Ich kann die Frage schlecht trennen von „Stress“, Schreiben allgemein
92 und Schreiben unter Stress.

93

94 JW: Okay, dann bilde mal einen Mittelwert und dann kannst du danach auch
95 noch mal differenzieren.

96

97 P2: (10) Ich sag mal, wie viel Freude es mir machen würde ohne Zeitdruck. (3)
98 Acht, bestimmt. Sieben, acht.

99

100 JW: Und unter Zeitdruck?

101

102 P2: (3) Drei. (.) Vier.

103

104 JW: Kommst du ohne Zeitdruck zum Schreiben?

Anhang C.3

105

106 P2: Selten. Also, wäre der Mittelwert ja irgendwo dazwischen, so fünf, sechs.

107

108 JW: Du hast ja vorhin schon verschiedene Teilbereiche aufgezählt. Gibt es
109 bestimmte Teilbereiche, die du höher oder niedriger platzieren würdest?

110

111 P2: (7) Ja, Literaturrecherche mache ich nicht so gerne. Das ist mir eher lästig
112 da erstmal alles besorgen zu müssen, was es da gibt. Und diese
113 Onlinerecherche das mache ich nicht so gern. Eigentlich den Aufbau und eine
114 Gliederung ausdenken, das finde ich eigentlich ganz spannend.

115

116 JW: Welche Zahl würdest du dem geben?

117

118 P2: Sieben. (6) Kannst du noch ein paar Beispiele nennen?

119

120 JW: Recherchephase, das Schreiben an sich, konkreter Theorieteile
121 schreiben, es gibt empirische Teil, Sachen auswerten...

122

123 P2: Okay, empirische Arbeit mache gerne, besonders richtige Datensatzarbeit.
124 Da fühle ich mich sicher, da weiß ich, was ich machen muss, und ich sehe
125 Ergebnisse. Außerdem kriegt man da immer schnell ein paar Seiten
126 zusammen und schreibt noch was drumherum. Empirisch würde ich sagen:
127 Acht.

128

129 JW: Nimmt es einen Großteil deiner Arbeit ein?

130

131 P2: Ja, wenn ich empirisch arbeiten kann, dann schon. Die Hälfte bis zu zwei
132 Drittel. Und theoretisch arbeite ich ein b i s c h e n weniger gern. Kommt
133 auch darauf an, wie komplex die Theorie ist. Aber wenn es mich interessiert,
134 und in der Regel schreibe ich Arbeiten, über etwas, was mich interessiert,
135 dann ist es auch okay. Fünf oder sechs. Manchmal sieben. Noch etwas ist mir
136 eingefallen: Formulierungen finden mache ich auch nicht so gerne. Manchmal
137 weiß man einfach nicht, wie man einen Satz schreiben soll und dann kommt
138 nichts Gutes und dann nervt mich das. Oder auch, wenn man eine bessere
139 Formulierung gerne hätte. Das kann man ja auch 30 Mal versuchen.

140

141 JW: Du hast vorhin gesagt, Schreiben unter Stress bewertest du relativ
142 niedrig. Schreibst du deine Abschlussarbeit unter Stress?

143

144 P2: Ja. (3) Leider.

145

146 JW: Wie planst du deine Abschlussarbeit? Beschreibe einmal deine inhaltliche
147 und organisatorische Vorgehensweise.

148

149 P2: Inhaltlich: Was interessiert mich? Worüber will ich schreiben? Worüber will
150 ich selber mehr Erkenntnisse gewinnen? Inhaltliche Planung- Genau. Und
151 dann überlege ich mir, welche Forschungsfrage das sein könnte. Etwas
152 konkreter, was ich schon kenne und was es schon gibt.

153

154 JW: Wie kommst du da hin?

155

156 P2: Durch ein Seminar, das ich gemacht habe. Oder durch Vorarbeiten oder
157 durch Einlesen. Dann gucke ich, was es gibt und vielleicht gibt es ja einen
158 Mangel für mich. Irgendeine Frage, die mir die Literatur nicht beantworten
159 kann oder eine Frage, die mir dann kommt. Das könnte dann meine
160 Forschungsfrage sein. Dann überlege ich mir, wie ich das bearbeiten könnte:

Anhang C.3

161 empirisch, theoretisch oder mit Datensätzen arbeiten, die ohnehin zur
162 Verfügung stehen oder selber eine Fragebogen erstellen und auswerten.
163 Genau, das ist die Methodik. Das ist eigentlich Inhaltlich das Wichtigste. Und
164 dann zuletzt überlege ich mir inhaltlich die Gliederung. Welche Kapitel sollen
165 da drin sein, was ich ist mir wichtig, was kommt wo nach. Und organisatorisch:
166 Ja, Literaturrecherche, was ich wirklich nicht gerne mache. (5) Ja, sprechen
167 mit Dozenten gehört auch dazu, um das abzuklären und sich Literaturtipps zu
168 holen und ob das eine gute Fragestellung ist, ob das machbar ist. (3)
169 Organisatorisch- Ja, kommt drauf an. Wenn ich mit Datensätzen arbeite,
170 gucke ich mir die an, ob die geeignet sind, dann muss der Plan evtl. wieder
171 verworfen werden oder ich muss selbst einen Fragebogen erstellen. Und
172 wenn ich nur theoretisch schreibe, besorge ich mir die Bücher und gucke in
173 die Inhaltsverzeichnisse, ob da was Relevantes für mich drin ist, weil oft weiß
174 man das ja nicht, wenn man nur die Titel findet im Internet, leihe mir die aus.
175 Dann mache ich so inhaltliche Päckchen „Werte“, „Integration“ noch irgendwas
176 „Kultur“ und dann arbeite ich die durch. Ich würde schon sagen, die
177 Theorieteile schon so nach Gliederung. Erst mal „Relevanz“ und „Theorie“ und
178 dann die anderen Themen, die so nach und nach kommen.

179

180 JW: Gehst du nach deiner Gliederung vor?

181

182 P2: Ja, nach meiner (.) Gliederung. Und dann würde ich das lesen, die
183 relevanten Sachen heraus schreiben in Citavi oder in Word. Zum Beispiel ein
184 Word-Dokument für ein Kapitel und da schreibe ich alles rein, was ich dazu
185 finde. Oder in Citavi Themen-Wissensorganisiert. Ja, und dann würde ich
186 versuchen, die Kapitel zu verfassen und mir eben dann, das entsprechende
187 Word- oder Citavi-Dokument zu öffnen und versuche dann irgendwie
188 brainstormingmäßig einen Intelligenztext draus zu machen, der dann noch ein
189 paar Mal überarbeitet wird und der wird dann korrigiert. Wenn ich empirisch
190 arbeite, muss ich natürlich gleichzeitig statische Analysen machen und das
191 Rechenverfahren erproben. Das würde ich aber, wenn ich empirisch arbeite,
192 voran stellen, um zu wissen, ob das alles klappt und ob ich Ergebnisse heraus
193 bekomme. Wenn nicht, muss ich das dann verwerfen. Das wäre glaube ich
194 organisatorsche. Und dann immer wieder Absprachen mit dem Dozenten. Und
195 dann ist irgendwann Abgabetermin.

196

197 JW: Welche Aktivitäten tust du lieber als an deiner Abschlussarbeit zu
198 arbeiten?

199

200 P2: Ich finde das echt schwer zu differenzieren. Ich schreibe nicht ungern,
201 aber dieser Druck, dieser Zeitdruck, der gefällt mir grade nicht und deshalb
202 würde ich grad alles lieber machen. Aber nicht wegen des Schreibens,
203 sondern wegen des Drucks. Und ich mache mir Sorgen, ob ich da was
204 halbwegs Intelligentes hinbekomme bis zum 30., ob das alles klappt. Ich
205 würde jetzt lieber in den Urlaub fahren, weil hier überhaupt kein richtiger
206 Sommer mehr war und ich würde total gerne Freunde treffen und meine
207 Wohnung richtig einräumen, weil das ist alles liegen geblieben und es sind
208 noch nicht alle Kisten ausgepackt. Ja. Viele Sachen.

209

210 JW: Wie verhältst du dich diesen Aktivitäten gegenüber? Versuchst du sie zu
211 vermeiden oder suchst du sie auf?

212

213 P2: Also, bis August inklusive habe ich das alles noch sehr locker gesehen,
214 weil meine Profs beide nicht da waren und ich konnte nicht Rücksprache
215 halten. Weil ich gemerkt habe, das funktioniert mit den Datensätzen nicht, mit
216 denen ich es machen wollte. Da habe ich mir keine Sorgen gemacht, weil die

Anhang C.3

217 waren ja eh nicht da. Das heißt, im August habe ich diese Tätigkeiten noch mit
218 Muße aufgesucht. Jetzt geht das nicht mehr, jetzt stelle ich alles zurück.

219

220 JW: Wie reagierst, wenn dir jemand etwas vorschlägt, was du lieber tun
221 würdest?

222

223 P2: Ich mache das nur, wenn das etwas ist, was ich sowieso machen muss,
224 so wie Mittag essen oder Kaffee trinken. Dann mache ich das und alle wissen
225 ja auch, dass ich schreibe und dann wieder los muss. Selbst, wenn sie nicht
226 so auf dem Schirm haben, entschuldige ich mich noch mal: „Ich hab einen
227 gewissen Zeitdruck, war schön mit dir zu essen, aber ich muss
228 weitermachen.“ Aber wenn es etwas ist, was ich grad nicht dringend machen
229 muss, dann sage ich ab. Also, ich mache jetzt keinen Ausflug oder gehe
230 einkaufen.

231

232 JW: Wenn du einige Zeit nichts an deiner Arbeit getan hast, wie stimmst du
233 dich wieder auf eine Arbeitsphase ein?

234

235 P2: Den Arbeitsort aufsuchen, an dem ich grad gut arbeiten kann. Manchmal
236 muss ich den wechseln. Manchmal gehe ich in die Bib zum Beispiel nach der
237 Mittagspause und dann merke ich, da kann ich mich nicht konzentrieren. Dann
238 gehe ich auf die Galerie oder in so einen Zahn oder ich fahre nach Hause.
239 Jetzt gehe ich immer da hin, wo ich mich konzentrieren kann. Manchmal hilft
240 es, dabei Musik zu hören, Klassik oder Jazz. Ohne Gesang, das lenkt mich
241 dann ab. (5) Das meiste macht der Ort aus oder dass ich mir vergegenwärtige:
242 „Du musst schreiben, du hast keine Zeit mehr!“

243

244 JW: Welchen Anspruch hast du an deiner Arbeit in Bezug auf Note, Inhalt und
245 Umfang?

246

247 P2: Ja, das ist eine gute Frage. Ich habe sehr hohe Ansprüche an meine
248 Arbeit. Die habe ich aber immer. Ich bin ja ein kleiner Perfektionist. E i g e n t l
249 i c h (.) geht für mich (.) fast nur was mit eins davor. Auch, wenn es 1,7. Das
250 ist mein Anspruch. Drei geht gar nicht, also was mit drei davor. Mit zwei kann
251 ich leben. Nicht so gut. A b e r ich habe jetzt keine Zeit mehr, auf eine Eins
252 zu schreiben. Ich schreibe jetzt einfach nur noch, so gut, wie ich eben kann.
253 Also, was ich bis zum 30. hinbekomme. Und dann es für mich auch okay,
254 wenn es was mit zwei davor ist. Absolut. Drei wäre schon bitter.

255

256 JW: Wie hat sich dein Anspruch im Laufe der Zeit verändert?

257

258 P2: Durch den Zeitdruck seit September. Im August konnte ich auch noch
259 ganz gut verdrängen, da habe ich auch noch ein Forschungsprojekt zu Ende
260 gemacht, Ich kann auch nicht so gut zwei Sachen gleichzeitig. Also ich habe
261 wirklich erst so richtig mit der BA-Arbeit angefangen nach dem
262 Forschungsbericht und das war im September und da waren die Profs auch
263 wieder da. Im August habe ich verdrängt und dann habe ich mit meinem
264 Zweitgutachter gesprochen und einem Kollegen von der Forschungsarbeit und
265 die haben beide gesagt: „Wie, du hast noch vier Wochen Zeit und du hast
266 noch keinen Druck?“ Und da habe ich gesagt: „Nee.“ Und da meinte der
267 Zweitgutachter: „Das heißt aber theoretisch schon: 30 Tage, eine Seite pro
268 Tag. Wenn du so produktiv bist, dann ist das ja in Ordnung.“ Aber ich bin eher
269 mal jemand, der noch 20 Mal drüber liest, weil ich ein bisschen
270 perfektionistisch bin und dann hat es bei mir geklingelt. Und dann kam der
271 Druck (.) massiv mit Magen- Und seit dem bin ich so ein bisschen alarmiert.

272

Anhang C.3

273 JW: Und hast auch den Anspruch gesenkt.

274

275 P2: Genau. Denn das Ding ist, ich hab den Masterstudienplatz und hab im
276 Bachelor schon alles abgeleistet. Im Grunde genommen reicht eine vier für die
277 Bachelorarbeit, aber (.) ich würde mich ein bisschen schämen vor meinen
278 Prüfern auch. Also, ich will nichts Schlechtes abgeben. Aber ich denke jetzt
279 auch: „Du musst nicht mehr perfektionistisch sein, du hast den
280 Masterstudienplatz und später zählt eigentlich nur noch das Masterzeugnis
281 und die Bachelorarbeit fragen nicht viel nach.“ Also ist das okay, wenn das
282 nicht so gut wird. Aber gut soll's trotzdem noch werden.

283

284 JW: Wenn eine Arbeitsphase beginnt, wie gestalten sich deine ersten fünf
285 Minuten?

286

287 P2: (3) Ja. Ganz pragmatisch kann ich sagen, ich muss alle Dokumente
288 öffnen. Also, ich öffne das Statistikprogramm, diesen Log-File-Dings, den ich
289 dazu geschrieben habe bis jetzt. Lass alles noch mal durchlaufen. Ich öffne
290 das Textdokument, Citavi und diese Blätter zu den einzelnen Kapiteln (.) und
291 auch die Dokumente, wo ich Fragen reinschreibe, die ich meinen Profs noch
292 stellen will. (3) Ansonsten im Moment brauche ich nicht viel. Höchstens noch
293 die Bücher aus denen ich grade rezitiere, sozusagen.

294

295 JW: Wenn du in der Arbeitsphase bist, woran merkst du, dass du produktiv
296 arbeitest?

297

298 P2: Wenn ich inhaltliche Erkenntnisse gewinne, die für meine Arbeit wichtig
299 sind. Also, wenn ich zum Beispiel Fragen, die ich noch hatte, wenn die sich
300 plötzlich beantworten beim Lesen eines Textes. Dann denke ich: „Ah, ja.
301 Super. Das brauche ich sowieso noch.“ Oder wenn ich (ich nenne das
302 Kerntext) Kerntext verfasse, der in die Arbeit einfließen soll. Also, wenn ich
303 wirklich Zeilen schreibe für die Endversion.

304

305 JW: Woran merkst du im Arbeitsprozess, dass du unkonzentriert wirst?

306

307 P2: ((schmunzelt)) Wenn ich mir jeden angucke, der vorbeiläuft und ich mich
308 frage, ob ich die kenne oder nicht.* Und ob ich die Klamotten toll finde oder
309 nicht. Oder irgendwie sowas –abgelenkt werde. Wenn ich unkonzentriert bin
310 auf das Lesen. Oder auf das Korrekturlesen, wenn mich das nicht weiterbringt
311 und ich Textstellen immer wieder lesen muss.

312

313 JW: Gibt es Strategien, was du dann tust?

314

315 P2: Manchmal suche ich einen anderen Ort kurz auf, wenn mich die Leute
316 ablenken, wo ich nicht so viele sehe. Manchmal mache ich dann die Musik
317 dazu an oder aus. Je nachdem, was vorher der Stand war. Manchmal drehe
318 ich mich um, damit ich nicht mehr so viele angucke. Manchmal- Sehr oft
319 vergegenwärtige ich mir meinen Abgabetermin und wie unangenehm der
320 Druck im Magen war und dass ich keine Zeit habe.

321

322 JW: Wenn du eine Arbeitsphase beendest, wie beendest du sie?

323

324 P2: Ich hab oft so To-do-Listen für einen Tag, dann hake ich die Sachen ab,
325 die ich erledigt habe. Dann fühle ich mich gut. Oder ich schreibe mir auf, was
326 am nächsten Tag zu tun ist.

327

328 JW: Räumst du deine Sachen weg oder lässt du sie liegen, wenn du aufhörst?

Anhang C.3

329

330 P2: Nein, ich muss alles wegräumen, weil ich momentan nicht zu Hause
331 arbeite und ich hab keinen Tischapparat, also räume ich alles weg.

332

333 JW: Hast du bereits Erfahrungen mit den Angeboten von skript.um?
334

335 P2: Ja, zum einen habe ich jetzt die Abschlussarbeitengruppe besucht,
336 während des Semesters, 2stündig und mich ausgetauscht mit anderen, die
337 auch schreiben, wo die meisten größere Arbeiten schreiben als ich. Schwierig
338 finde ich da nur, dass ich da noch nicht geschrieben habe. Das war gut so, ein
339 Seminar für mich, was auf die Zukunft ausgerichtet war. Aber trotzdem fand
340 ich das ganz gut, auch die Techniken, die ich gelernt habe und was wir
341 gemacht haben und um mir überhaupt ins Gedächtnis zu rufen, dass ich diese
342 Arbeit schreiben muss. Und ich glaube auch, um mich damit nicht so alleine
343 zu fühlen oder überfordert vielleicht, hilflos. Irgendwann hab ich auch
344 Christiane schon mal im ZiF getroffen, das war so eine Veranstaltung für
345 Tutoren. Da hat sie auch die Schreibwerkstatt oder Schreibberatung
346 vorgestellt mit so Schreibertypen. Das war irgendeine
347 Vernetzungsveranstaltung, da sollten Tutoren sich vernetzen. Und ansonsten
348 habe ich (.) noch keine Einzelschreibberatung oder so aufgesucht.
349

350 JW: Triffst du dich manchmal mit anderen Studierenden zum Arbeiten an der
351 Abschlussarbeit?
352

353 P2: Ja, ich treffe die jetzt in der Bibliothek. Ich kenne ein paar, die dort
354 schreiben. Ich hab das schon mal versucht mit einer Freundin in Düsseldorf,
355 mit der zu arbeiten. Das klappt aber nicht so gut. Die muss für Klausuren
356 lernen. Manchmal setze ich mich zu den Leuten, die auch schreiben müssen,
357 weil ich weiß, wo die sitzen. Aber wenn mich das ablenkt- Also, ich mache das
358 nicht immer. Aber ich treffe mich bis jetzt nicht explizit mit jemandem zum
359 Schreiben.
360

361 JW: Tauscht du dich mit anderen inhaltlich über deine Arbeit aus oder tauscht
362 du Text mit anderen?
363

364 P2: Leider nein. Dafür ist keine Zeit. Inhaltlich wenig. Das sollte ich aber
365 vielleicht machen. Ist eine gute Idee.
366

367 JW: Gibst du generell deine Texte gerne aus der Hand?
368

369 P2: Damit habe ich kein Problem, nur, die müssen dann auch schon so weit
370 ausgereift sein, dass ich dazu stehen kann und die gut finden kann. Ich gebe
371 nicht so gerne die allererste Fassung aus der Hand, die noch total konfus ist.
372

373 JW: Vielen Dank für das Interview.

INTERVIEW 1: PERSON 3

Datum der Aufnahme	08. September 2010
Dauer der Aufnahme	13:50 Min
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld, K5-129
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Wie hast du wissenschaftliches Schreiben im Studium erlebt?

P3: Mmh. (3) Ja, am Anfang gab es bei uns eine Einführung in die Hausarbeit, aber ansonsten hat man nicht besonders viel Hilfe bekommen. Man war eigentlich auf sich alleine gestellt.

JW: Wie oft musstest du Texte für die Uni erstellen?

P3: Hausarbeiten musste ich irgendwie, ich glaube in Sport, nur eine machen, diese Einführungshausarbeit und in EW da musste man- Also, eine größere Hausarbeit war ja die Fallstudie und sonst hat man nur so kleinere Texte geschrieben. Und im Master studiere ich Germanistik vor und da muss man regelmäßig so kleinere Texte schreiben.

JW: Was fällt dir beim Erstellen von Texten leicht und was fällt dir schwer?

P3: (3) Ja, wenn man weiß, was zu machen ist und einen das Thema auch interessiert, dann fällt es mir leichter. Ja, und wenn das Thema so aufgezwungen ist, dann hab ich da weniger Lust zu. Ja, und man muss erst mal in diesen Schreibprozess kommen. Wenn man da erst mal drin ist und so angefangen hat, dann geht es auch.

JW: Was ist deiner Meinung nach der Sinn vom wissenschaftlichen Schreiben?

P3: Der Sinn von wissenschaftlichem ((lacht)) Schreiben ist gequält zu werden.* Nein. Also, ich studiere ja auf Lehramt und wenn ich dann selbst Schüler unterrichte, dann sollte ich das Schreiben auch schon beherrschen, um das zu trainieren. Ja, und man ist ja nicht umsonst auf der Uni. Ja, und um das dann einfach zu beherrschen irgendwie.

JW: Wenn du an das Ende deiner Abschlussarbeit denkst, vervollständige den folgenden Satz: „Ich bewerte meine Abschlussarbeit als gut, wenn...“

P3: (5) wenn- wenn die Dozenten damit zufrieden sind und mich bestehen lassen.

JW: Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du einordnen, wie viel Freude dir wissenschaftliches Schreiben macht?

P3: Ja, auf ((lacht)) eins natürlich.* Es macht mir wirklich gar keinen Spaß.

Anhang C.4

49 JW: Gibt es bestimmte Teilbereiche, die dir ein bisschen mehr Spaß machen?
50

51 P3: (3) Zum Beispiel bei meiner Arbeit, ich finde die Einleitung und das Fazit
52 immer am schwierigsten, weil da ist man ja selbst mit am produktivsten. Die
53 Teile, die ich mir vom Buch herleiten kann und so runter schreiben kann, die
54 fallen mir immer leichter.
55

56 JW: Wo würdest du sie platzieren auf der Skala?
57

58 P3: Ja, macht mir ja, wie gesagt, allgemein keinen Spaß aber dann, weiß
59 nicht, so auf zwei oder drei.
60

61 JW: Okay.

62 Wie planst du deine Abschlussarbeit. Beschreibe deine inhaltliche und
63 organisatorische Vorgehensweise.
64

65 P3: Ja, also meine Abschlussarbeit beschäftigt sich ja mit der Frage, inwieweit
66 Sport den Bildungsgang beeinflusst, das analysiere ich dann mit Hilfe eines
67 Fallbeispiels und eines Interviews. Ja, bei der Planung gehe ich immer so vor,
68 dass ich erst eine Gliederung erstelle, die dann auch mit der Professorin
69 abspreche und wenn sie dann damit zufrieden ist, dann versuche ich das
70 schrittweise so nach und nach abzuarbeiten. Aber die Einleitung schreibe ich
71 immer später. Und jetzt hab ich auch dann ein paar Kapitel, die mir weniger
72 gefallen haben, dann erst mal raus gelassen, aber sonst gehe ich nach der
73 Reihenfolge alles durch.
74

75 JW: Welche Aktivitäten tust du lieber, als an deiner Abschlussarbeit zu
76 arbeiten?
77

78 P3: Ja, ((lacht)) alle anderen Aktivitäten. Alles.* Ich gehe gerne zum Sport,
79 dann lieber zu Training. Oder ich arbeite nebenbei noch an einer
80 Grundschule, dann ist mir das auch lieber. Oder natürlich mit meinen
81 Freunden treffen oder mit meinem Freund was machen. Alles andere ist mir
82 lieber. Dann putze ich auch lieber.
83

84 JW: Wie verhältst du dich zu diesen Aktivitäten, während deiner
85 Arbeitsphasen?
86

87 P3: Ich setzte mich dann zeitlich unter Druck und sag: „Dann und dann will ich
88 das abgeben.“ Und dann muss ich mich ja auch daran setzen, aber ich bin
89 auch gut im Ablenken.
90

91 JW: Wenn du also am Schreibtisch sitzt, versuchst du dann bewusst, etwas
92 anderes zu machen oder versuchst du, diese Aktivitäten zu vermeiden?
93

94 P3: Wenn ich erst mal am Schreibtisch sitze, dann klappt das eigentlich ganz
95 gut, aber der Vorgang, bis ich dann endlich am Schreibtisch sitze, der ist dann
96 etwas problematischer. Dann bin ich ja im Moment auch am U m z i e h e n
97 und das ist dann stressig.
98

99 JW: Wie reagierst du, wenn du am Schreibtisch sitzt und dir jemand eine
100 attraktivere Aktivität vorschlägt?
101

102 P3: ((lacht)) Nehme ich die entgegen* und denke, dass ich mich hinterher
103 noch mal dran setze, was aber meist nicht passiert.
104

Anhang C.4

- 105 JW: Nun stell dir vor, du hast eine Zeit lang nicht an deiner Abschlussarbeit
106 gearbeitet. Wie stimmst du dich wieder auf eine Arbeitsphase ein?
107
- 108 P3: Dann lese ich mir noch mal grob durch, was ich schon geschrieben hab
109 und da, wo ich wieder einsteigen will zu schreiben, das Kapitel davor, das lese
110 ich mir noch mal genauer durch.
111
- 112 JW: Planst du im Vorfeld bewusst, wann du wieder anfängst und dich an den
113 Schreibtisch setzen willst?
114
- 115 P3: Ja, eigentlich plane ich das schon bewusst, aber ob ich das dann auch
116 tatsächlich ausführe, das ist was anderes.
117
- 118 JW: Welche Anspruch hast du an deine Arbeit in Bezug auf Note, Umfang
119 oder Inhalt?
120
- 121 P3: Ja, das Hauptanliegen ist erst mal zu bestehen und wenn es nicht ganz so
122 schlecht wäre, wäre es natürlich auch gut. Der Umfang ist ja mit 30 Seiten
123 vorgegeben. Damit habe ich auch keine Schwierigkeiten, ich finde nicht, dass
124 das zu viel ist, auch nicht ein bisschen darüber hinaus.
125
- 126 JW: Ist dein Anspruch an die Arbeit immer konstant?
127
- 128 P3: Der ist eigentlich immer konstant.
129
- 130 JW: Du setzt dich an den Schreibtisch und eine Arbeitsphase beginnt.
131 Beschreibe einmal deine ersten fünf Minuten am Schreibtisch.
132
- 133 P3: (3) Eigentlich gucke ich mir dann, wie gesagt, noch einmal grob an, was
134 ich schon geschrieben habe und bei dieser Arbeit ist es eigentlich so, da weiß
135 ich, was ich schreiben muss und da fällt es mir dann eigentlich gar nicht so
136 schwer, da einzusteigen. Ich weiß halt, wie ich vorgehe. Oder ich denke es
137 zumindest, dass ich es weiß.
138
- 139 JW: Du gehst dann einfach chronologisch vor?
140
- 141 P3: Ja.
142
- 143 JW: Wenn du im Schreibprozess bist, woran merkst du, dass du produktiv
144 arbeitest?
145
- 146 P3: Ja, wenn ich mich nicht ablenken lasse und wenn ich merke, dass ich gut
147 voran komme mit dem Schreiben und wenn die Zeit auch schnell vergeht.
148
- 149 JW: Wie merkst du, dass du unkonzentriert wirst?
150
- 151 P3: Wenn ich andere Gedanken habe, nicht weiter schreibe und nicht auf
152 meinen Text konzentriert bin, sondern immer an was anderes denke.
153
- 154 JW: Was tust du, um dem entgegen zu steuern?
155
- 156 P3: Dann lese ich noch mal ein bisschen von dem Text, den ich geschrieben
157 habe.
158
- 159 JW: Wenn du fertig bist mit deiner Arbeitsphase, wie beendest du sie?
160

Anhang C.4

161 P3: (5) Was ich danach dann machen werde?
162
163 JW: Nee, wie du sie beendest. Räumst du zum Beispiel deinen Schreibtisch
164 auf?
165
166 P3: Nee, dann freu ich mich ((lacht)) und werd dann einen Sekt trinken und
167 mich freuen, dass ich fertig bin.* Und wenn die Arbeit fertig ist, dann werde ich
168 die ja auch korrigieren lassen.
169
170 JW: Hast du bereits Erfahrungen mit den Angeboten von skipt.um?
171
172 P3: Ja, ich hab die offene Sprechzeit genutzt und dann war ich ja bei diesem
173 Seminar zu den Abschlussarbeiten.
174
175 JW: Triffst du dich manchmal mit anderen Studierenden zum Arbeiten an der
176 Abschlussarbeit?
177
178 P3: Nein, gar nicht.
179
180 JW: Tauscht du dich mit irgendwem über den Inhalt deiner Arbeit aus?
181
182 P3: Nein, ich wollte das eigentlich mal meiner besten Freundin so zeigen und
183 das erzählen. Die ist auch vom gleichen Fach. Aber sie meinte, ihr wäre der
184 Inhalt irgendwie zu komplex.
185
186 JW: Gibst du manchmal Texte aus der Hand?
187
188 P3: Ja, das mache ich eigentlich ziemlich gerne, weil ich finde das eigentlich
189 nicht schlimm. Auch wenn ich ein negatives Feedback kriege, dann weiß ich
190 ja, was ich zu machen habe.
191
192 JW: Vielen Dank für das Interview.

INTERVIEW 2: PERSON 1

Datum der Aufnahme	15. September 2010
Dauer der Aufnahme	19:04 Min
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld, K5-129
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Wie hast du die Arbeitsphase im Schreibwohnzimmer gefüllt?

P1: Sehr konzentriert. Also ich hab das Gefühl gehabt, dass ich sehr viel geschafft habe in der Arbeitsphase.

JW: Hast du gelesen oder geschrieben?

P1: Geschrieben.

JW: Wie hast du das Schreiben (.) im Schreibwohnzimmer erlebt?

P1: Ich war, wie gesagt, sehr konzentriert dabei. Ich hab das Gefühl gehabt, dass ich viel geschafft habe in der Zeit und hab mich nicht ablenken lassen. Ich hab wirklich in diesen zwei, zweieinhalb Stunden wirklich viel geschafft und auch gut. Also gut, viel geschafft. Nicht nur so Geplänkel, sondern wirklich produktiv.

JW: Kannst du ungefähr sagen, wie viel du geschrieben hast pro Phase?

P1: Ähm, (3) also insgesamt habe ich ein ganzes Thema geschrieben, das waren vier Seiten. Also, die Rohfassung. Das heißt, dass es jetzt nur noch kontrolliert werden muss.

JW: Wie zufrieden bist du mit der Qualität?

P1: ((lächelt)) Ich habe es nicht mehr so gut durchgelesen, * aber ich würd sagen, dass es in Ordnung ist. Ich denke, das ist schon ganz okay.

JW: Du hast gesagt, dass du dich gut auf das Schreiben konzentrieren konntest.

P1: Ja.

JW: Wie lange am Stück, innerhalb einer Schreibphase, konntest du schreiben? Hast du Unterbrechungen gehabt?

P1: Ja, ich hab ein Mal Kaffee geholt oder war auf Toilette. Aber nur so, nur so fünf Minuten und danach konnte ich mich auch sofort wieder ran setzen.

JW: Das heißt, du hast eine Stunde gearbeitet, nur eine kurze Pause gemacht und dann wieder eine Stunde?

Anhang C.5

49 P1: So ungefähr. Genau.

50

51 JW: Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du
52 platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliche Schreiben im
53 Schreibwohnzimmer gemacht hat?

54

55 P1: (3) Neun.

56

57 JW: Du hast ja schon gesagt, du konntest dich recht gut auf das Arbeiten im
58 Schreibwohnzimmer konzentrieren. Wenn dich doch etwas abgelenkt hat, was
59 hat dich abgelenkt?

60

61 P1: Dass es kalt war, das hat mich abgelenkt. Dass vielleicht mal jemand was
62 g e f r a g t hat oder irgendein Geräusch. ((lacht)) Die Sirene.* Oder dass ich
63 mal auf Toilette musste, mal Lust auf Kaffee hatte oder mal so eine
64 Findungsphase. So eine Wortfindungsphase.

65

66 JW: Wie bist du damit umgegangen, um das zu überwinden?

67

68 P1: Ich hab dann einfach gedacht: „Du hast jetzt nur noch so und so viel
69 Minuten, Stunden Zeit. Du musst jetzt was schaffen.“

70

71 JW: Das hat gut geklappt?

72

73 P1: Ja, meistens.

74

75 JW: Das waren ja jetzt mehr Ablenkungen von außen. Wenn du im
76 Schreibprozess gestockt hast, wie hast du es da geschafft, wieder den Faden
77 zu finden?

78

79 P1: Wenn ich zum Beispiel ein Synonym gesucht habe für ein Wort, weil ich
80 das zitieren wollte oder eben nicht zitieren wollte, hab ich das Wort einfach so,
81 wie es im Zitat steht, hingeschrieben und habe dann gedacht: „Ach, kann ich
82 zu Hause noch mal nachgucken.“ Und habe es dann erst mal so gelassen,
83 wie ich gedacht habe. Hauptsache, ich komme weiter.

84

85 JW: Neben den Umgebungsgeräuschen, haben dich während des Arbeitens
86 ablenkende Gedanken beschäftigt?

87

88 P1: ((schüttelt den Kopf)) Gar nicht.*

89

90 JW: Nichts, was du von zu Hause mitgebracht hast?

91

92 P1: Nee, kann ich mich jetzt nicht dran erinnern. Ich war eigentlich so
93 motiviert, das zu machen.

94

95 JW: Wie hast du dich im Schreibwohnzimmer gefühlt?

96

97 P1: Ich hab mich sehr wohl gefühlt, waren nette Leute da und auch der
98 Einstieg war immer sehr nett, konnte man sich gleich auf das Schreiben
99 konzentrieren.

100

101 JW: Wie hast du die Atmosphäre für dich empfunden?

102

103 P1: Ja, ich fand es gut. Ich war jetzt nicht abgelenkt – großartig.

104

Anhang C.5

105 JW: Du hast ja schon gesagt, dass dir das Schreiben im Schreibwohnzimmer
106 Freude gemacht hat. Gab es dennoch attraktivere Aktivitäten, die du zeitgleich
107 lieber gemacht hättest statt im Schreibwohnzimmer zu sein?

108
109 P1: ((lacht)) Ja, gibt es immer.* Generell gibt es ja immer attraktivere Sachen,
110 die man statt der Diplomarbeit lieber machen möchte. Aber für mich ist das
111 momentan so wichtig, dass ich es momentan schon ziemlich attraktiv finde,
112 wenn ich sehe, ich produziere etwas und ich sehe, es kommt etwas bei rum,
113 dann ist das für mich fast so attraktiv, als wenn ich Fernsehen gucke.

114
115 JW: Du hast am letzten Tag des Schreibwohnzimmers nicht teilgenommen,
116 sondern statt dessen lieber deine attraktivere Aktivität, nämlich am
117 Wochenende zu deinem Freund zu fahren, wahrgenommen. Wie kannst du
118 den Konflikt, das zu entscheiden, beschreiben?

119
120 P1: (2) Ja (.) für (.) war (.) das schon wichtig (.) meiner (.) attraktiveren
121 Aktivität nachzugehen, weil ich mir auch denke, das ist auch ein bisschen was
122 für mich einfach. Zum Ablenken oder einfach zum Runterkommen und einfach
123 auch (.) Auftanken für die nächste Woche. Und ich habe ja auch trotzdem was
124 gemacht. Ich habe ja nicht überhaupt nichts gemacht, sondern ich hab
125 trotzdem gesagt: „Pass auf: Zwei Stunden machst du auf jeden Fall etwas und
126 dann darfst du das Attraktivere machen.“

127
128 JW: Du hast vorhin schon die Sirene genannt, als störenden Reiz der
129 Umgebung. Wie konntest du damit umgehen? Konntest du es ausblenden?

130
131 P1: Ja. Ich hab es überhaupt gar nicht gemerkt. Ich dachte, es wäre so ein
132 Probealarm, wie Sirenen, die man ja auch so öfter mal hört. Einfach so in der
133 Umgebung. Das hab ich einfach nicht so registriert. Das war einfach nicht so-
134 Bis einer dann gesagt hat: „Hier, wundert euch nicht.“ Das war dann so- Ich
135 habe sowieso keine Angst gehabt.

136
137 JW: Gab es störende Reize von Nachbarn oder anderen Teilnehmern im
138 Raum, die dich abgelenkt haben?

139
140 P1: ((schmunzelt)) Ja, manchmal waren eben schon so Äußerungen, wo ich
141 dachte: „Okay, das muss man doch eigentlich selber wissen.“* Aber dann
142 denk ich mir das ganz kurz und dann ist es mir auch egal. Ich sehe es nicht
143 als störend an.

144
145 JW: Wie schwer oder wie leicht ist es dir gefallen, zu entscheiden, welche
146 Aufgabe du in der Arbeitsphase erledigen möchtest?

147
148 P1: (.) Ich hab mir schon vorher, also bevor ich das Schreibwohnzimmer
149 besucht habe, habe ich mir schon Gedanken gemacht, was ich da machen
150 möchte. Ich hab mir schon vorher gesagt: „Pass auf, jetzt mach ich noch
151 Literaturverwaltung zu Hause und wenn ich dann im Schreibwohnzimmer bin,
152 dann fang ich schon an zu schreiben.“ Also, habe ich mir dann schon genau,
153 ein, zwei Themen ausgesucht, die ich da machen möchte und die habe ich
154 dann da auch gemacht. Ich hab das schon vorher überlegt.

155
156 JW: Und hattest du dann dort auch Lust, dieses Thema zu bearbeiten?

157
158 P1: Ja. Auf jeden Fall.

159
160 JW: Hattest du dir ein oder zwei Themen überlegt?

Anhang C.5

- 161
162 P1: Ich habe mir z w e i T h e m e n überlegt, wobei ich das erste Thema
163 schon fast fertig hatte. Das wollte ich nur noch so ein bisschen ergänzen. Das
164 hab ich dann auch gemacht. Und das zweite Thema hab ich dann auch
165 komplett gemacht.
166
167 JW: An welche Methoden des Schreibwohnzimmers kannst du dich erinnern?
168
169 P1: (3) Mmh. Diese Übung auf jeden Fall mit diesen Handzeichen, wie es
170 einem geht. Ich weiß nicht genau, wie das war, aber das fand ich ganz
171 prägend. „Wie gut fühlst du dich?“ „Wie gut hast du geschlafen?“ und dann
172 eins, zwei bis fünf mit Handzeichen. (2) Was noch? Diese Schreibübung, über
173 das Thema schreiben. So ganz, was man so denkt mit „Äh's“ und hier und da
174 „ich weiß nicht genau wie weiter“ und so. (5) So spontan. (.) Mit diesen
175 Punkten, die Punkte immer „Wo seid ihr jetzt?“ auf der Skalierung. Bestimmt
176 noch ganz viele, aber so ad hoc fällt mir nicht mehr ein.
177
178 JW: Vielleicht hilft es dir ja, wenn du mal so grob skizzierst, die der grobe
179 Ablauf des Schreibwohnzimmers war.
180
181 P1: Erst war der Einstieg. Da wurde geguckt, genau diese- „Wo seid ihr jetzt?“
182 „Wie fühlt ihr euch?“ und dann (4) ((lacht)) (5)* Was war dann? Dann hast du
183 so Schreibübungen vorbereitet, unter anderem dieses mit dieser
184 Themabeschreibung. Die haben wir glaub ich am D o n n e r s t a g gemacht.
185 Ach ja, und dann dieser Brief an eine Freundin. Das haben wir immer an
186 unterschiedlichen Tagen gemacht. Du hast immer den Einstieg gemacht und
187 dann ein Thema vorgegeben, eine Schreibübung, aber genau-
188
189 JW: Was kam nach der Schreibübung?
190
191 P1: Hm. (6) Ich glaub, dann kam die Schreibphase.
192
193 JW: Und wie endete das Schreibwohnzimmer?
194
195 P1: Noch mit so einem Ausklang. Einmal gucken, wie wir uns gefühlt haben,
196 auch wieder so eine Skalierung, wie es so war. Was wir geschafft haben,
197 vielleicht auch. Und dann mit so einem Zettelchen, was wir uns für das
198 nächste Mal vornehmen. Kleines Briefchen schreiben an uns selbst.
199
200 JW: Erinnerst du dich noch, was es für Angebote während der Arbeitsphasen
201 gab?
202
203 P1: ((lacht)) Aerobic (3)*. Dann noch, wir konnten mit d i r r a u s g e h e n,
204 ´wenn wir irgendwelche Probleme hatte oder Fragen`. Um das kurz mit dir zu
205 besprechen vor der Tür. Dann dieses Feedback geben, für das, was du schon
206 geschrieben hast, dass du das ein bisschen durchguckst und uns dann
207 erzählst, was wir noch besser machen können. Was hatten wir noch? Ich
208 glaube, das war es. Die beiden.
209
210 JW: Hast du eines der Angebote während der Schreibphasen genutzt?
211
212 P1: Dieses Feedback, ganz zum Schluss am Freitag. Und ansonsten? Nee,
213 das war es eigentlich.
214

Anhang C.5

- 215 JW: Ich werde jetzt die einzelnen Elemente des Schreibwohnzimmers noch
216 einmal nennen. Ich möchte dich bitten, zu bewerten, ob sie dir (a) allgemein
217 sinnvoll erscheinen und (b) hilfreich für dich persönlich waren.
218 Wir haben immer angefangen mit einem Austausch zu Beginn. Dazu gehört
219 das Punkten am Anfang, dann ein kurzes Blitzlicht „Wie geht’s euch heute?“ in
220 der großen Gruppe und anschließend immer noch einen Austausch zu zweit.
221 Wie war das insgesamt und wie hilfreich war es für dich?
222
- 223 P1: (3) Also, es war insgesamt schon alles sehr sinnig zum Selbstreflektieren,
224 dass man selber sieht, wo sind die anderen, wie geht es mir, wie geht es den
225 anderen. Das fand ich sehr interessant, auch die Themen, die die anderen
226 hatten. Also, dieser Austausch, den fand ich einfach sehr gut.
227
- 228 JW: Den zu zweit oder den in der Gruppe?
229
- 230 P1: Generell. Zu zweit und in der Gruppe. Für mich persönlich fand ich den
231 Austausch zu zweit immer ein bisschen besser, weil man da mal etwas
232 intensiver miteinander sprechen konnte. Und diese ganzen Skalierungen find
233 ich für mich persönlich auch immer sehr gut, weil da kann ich immer sehen:
234 „Okay, wo willst du hin? Was willst du?“ Ich kann mir vorher schon festlegen,
235 was ich möchte. So Ziele vorgeben. Das finde ich sehr gut.
236
- 237 JW: Dann gab es als nächsten Schritt diese Schreibübung zur Arbeitsphase.
238 Das war am ersten Tag das Schreiben eines Briefes, am zweiten Tag das
239 Brainstorming mit Anregungen zum Sortieren und am letzten Tag fünf Minuten
240 schreiben zum Thema. Wie hast du die Schreibübungen insgesamt
241 empfunden und wie hilfreich waren sie für dich persönlich?
242
- 243 P1: (3) Ich kannte die ja schon, muss ich gestehen, durch diesen
244 Schreibworkshop, deshalb war es für mich nichts Neues. Aber ich fand die
245 trotzdem immer ganz sinnig, um auch ins Schreiben zu kommen und selbst zu
246 gucken, wie man die Worte so findet und überhaupt. Ich p e r s ö n l i c h f a
247 n d a m b e s t e n 5 Minuten über das Thema zu schreiben. Das war die
248 letzte, glaub ich. Ich habe über ein Thema geschrieben, worüber ich noch
249 nicht so viel wusste und das war ziemlich schwierig. Aber ich habe trotzdem
250 gemerkt: „Okay, den Sinn vom Thema hast du verstanden.“ Das war dann
251 ganz gut, dass man dann auch immer so nachgucken konnte, was man
252 verstanden hatte.
253
- 254 JW: Hast du das als Angebot empfunden oder als verpflichtenden Teil?
255
- 256 P1: (4) Ja, schon irgendwie als verpflichtenden Teil, weil die anderen haben
257 es ja auch gemacht und warum soll ich mich da ausklinken? Aber ich hätte es
258 so oder so gemacht. Also schon, so ein bisschen Zwang war da schon hinter.
259
- 260 JW: Dann kam die Arbeitsphase, darüber haben wir ja schon gesprochen, was
261 es da für Angebote gab. Zum Schluss gab es dann noch immer einen
262 gemeinsamen Abschluss, da haben wir dann bepunktet, wie die Zeit war und
263 haben uns dann über Ziele und Aufgaben des Schreibwohnzimmers
264 ausgetauscht mit Hilfe von USB-Stick und Papierkorb und den kleinen Post
265 lts. Wie hast du es allgemein empfunden und wie hilfreich war es für dich
266 persönlich?
267
- 268 P1: Allgemein fand ich das auch alles sinnvoll, weil man dann auch gut
269 überlegt, was schon weg kann, was man also in den Papierkorb tun kann und
270 was man noch machen wollte und was man schon mitnimmt. Das war für mich

Anhang C.5

271 auch sinnig, weil ich dann schon für mich gesehen habe: „Okay, das hast du
272 geschafft. Das war klasse! Das ist super. Das kannst du weglegen. Das
273 kannst du abhaken.“ Oder das andere war auch gut, da konnte ich dann
274 denken: „Das nehme ich mit. Diese Idee nehme ich mit.“ Oder: „Das musst du
275 noch. Daraus kannst du lernen.“

276

277 JW: Wie wichtig war es für dich, dass eine ausgebildete Peer Schreibberaterin
278 anwesend war?

279

280 P1: Ich denke schon, dass es wichtig war. Wenn da eine Nicht-Professionelle
281 ist, die vielleicht grad mal so viel weiß, wie einer selbst, dann ist das schon
282 schwierig. Dann kann man sich zwar austauschen, aber ich kriege keinen-
283 Wie sagt man? (3) -keinen Input. Ich möchte ja auch was Lernen und wenn da
284 jetzt jemand überhaupt nicht so kompetent erscheint, dann denke ich auch:
285 „Hm, das bringt mir jetzt nicht so viel.“ Ich finde das schon wichtig, dass
286 derjenige weiß, wovon er redet und dass derjenige mir was beibringen kann.

287

288 JW: Hast du schon etwas, was du benennen kannst, was du im
289 Schreibwohnzimmer gelernt hast?

290

291 P1: (3) Ja, zum Beispiel, wie man sich selbst motivieren kann. Ich hab das
292 grade heute rausgeholt, dieses kleine Blättchen, wo drauf steht „Über das
293 Thema schreiben“, einfach so, was du über das Thema weißt, einfach schon
294 mal runter schreiben. Und dass man das eventuell sogar schon verwenden
295 kann für die Arbeit. Das finde ich ganz gut. Das ist wahrscheinlich auch ganz
296 wichtig, wenn ich ein Thema habe, von dem ich denke: „Okay, g u t. Davon
297 weiß ich ein bisschen was. Aber wie fange ich an?“ Dass ich einfach so ad
298 hoc einfach mal schreibe. Mach mal. Und so kommt man dann auch ins
299 Schreiben.

300

301 JW: Du bist ja sonst eher jemand, der alleine schreibt. Zu Hause. Welchen
302 Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben?

303

304 P1: ((lacht)) Gruppenzwang.* Ja, ich fand das schon ganz gut, wenn ich dann
305 zwischendurch mal hochguckt habe und gesehen habe: „Oh, alle schreiben.
306 Nein, du musst jetzt auch schreiben.“ Das ist dann schon was anderes, als
307 wenn ich zu Hause sitze und mir überall die Bücher angucke „Oh, das ist denn
308 da und da ist ja auch noch das Badezimmer, was ich putzen kann. Und hier
309 und da.“ Und in dieser Gruppe ist es so: Alle schreiben und man ist einfach
310 motiviert. Ich find das schon interessant, dass es so einen Effekt auf einen
311 hat.

312

313 JW: Stell dir vor, es wäre mehr oder weniger oder vielleicht ganz andere Leute
314 anwesend gewesen. Wie hätte sich das auf deine Arbeitsphase ausgewirkt?

315

316 P1: Ich glaube, wenn mehrere da gewesen wären, hatte ich mir vielleicht mehr
317 die Leute angeguckt, wenn sie schreiben. „Kenn ich die vielleicht oder nicht?“
318 Das ist dann interessanter, weil alles neu ist. Dann wird man wahrscheinlich
319 eher abgelenkt. Oder es kann natürlich auch sein, dass man dann noch mehr
320 zum Gruppenzwang hingeführt wird, aber das kann ich nicht sagen. Und wenn
321 es weniger sind- Wüsste ich nicht. Ich glaube, das wäre dann genau wie bei
322 uns, so viele wie es waren.

323

324 JW: Hättest du dir ganz andere Teilnehmer gewünscht?

325

326 P1: Nein, das war genau richtig so.

Anhang C.5

327

328 JW: Das hatte auch keinen Einfluss, wer anwesend war.

329

330 P1: Nein, gar nicht. Hauptsache, die sind nett und stören nicht. Ja.

331

332 JW: Du hast kein Feedback der Tutorin erbeten, nicht wahr?

333

334 P1: Nee.

335

336 JW: Wie bewertest du das Textfeedback der anderen Teilnehmer?

337

338 P1: Oh, ich fand das super. Ich muss sagen, ich hab sogar einen Teil davon
339 benutzt. Da hat eine Teilnehmerin das komplett korrigiert oder zumindest so
340 geschrieben, wie sie es für richtig hält und genau so habe ich es jetzt auch in
341 meiner Arbeit stehen. Jetzt natürlich mit Literaturangabe und so. Und das fand
342 ich sehr gut, weil sie hat so einen ganz tollen Ausdruck gehabt, wo ich
343 gedacht habe: „Ja, so möchtest du auch gerne schreiben.“

344

345 JW: Hat es dein weiteres Arbeiten danach noch beeinflusst?

346

347 P1: Ja (.) ja schon. Ich hab dann immer ein bisschen auf die Wortwahl
348 geachtet, dass es sich gut anhört und nicht so platt, so wie man es spricht.
349 Das fand ich gut. In der zweiten Runde hab ich auch noch ein paar Tipps
350 bekommen, wie ich das machen soll und das hab ich dann auch gemacht.

351

352 JW: Gut, das war es auch schon. Vielen Dank für das Interview.

INTERVIEW 2: PERSON 2

Datum der Aufnahme	16. September 2010
Dauer der Aufnahme	24:12 Min
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld, K5-129
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Womit hast du die Arbeitsphase im Schreibwohnzimmer gefüllt?

P2: An den ersten beiden Tagen leider auch erst mit E-Mails, weil ich mein Stellen-Wirr-Warr klären musste, dann habe ich aber ein bis zwei Kapitel geschrieben an dem Theorieteil meiner Arbeit. Immer Kapitel für Kapitel.

JW: Also ab dem zweiten Tag und den dritten dann richtig?

P2: Ja, den dritten Tag richtig und den zweiten Tag zur Hälfte und den ersten Tag auch zur Hälfte.

JW: Du hast also geschrieben, ja?

P2: Ja.

JW: Wie hast du das Schreiben im Schreibwohnzimmer erlebt?

P2: Sehr angenehm. Nicht mühsam. (.) Nicht schwerfällig. Ich war sehr motiviert, weil die anderen auch geschrieben haben.

JW: Wie viel konntest du schreiben?

P2: Ich fand es enorm, dafür dass wir oft nur zwei Stunden oder knapp zwei Stunden Zeit hatten, wie viel ich, selbst wenn ich nur die Hälfte davon geschrieben habe, da schaffen konnte. (3) Einmal habe ich sogar ein ganzes Grobkapitel dort verfasst.

JW: Wie bewertest du die Qualität der verfassten Texte?

P2: Ja, zwei habe ich während des Wohnzimmers da auch noch mal überarbeitet und danach auch, aber (3) nicht schlecht. Eigentlich schon ganz gut.

JW: Wenn du in einer Arbeitsphase warst, wie lange am Stück konntest du dich konzentrieren?

P2: Ich konnte mich die ganze Zeit konzentrieren, die wir Zeit hatten, hätte ich jetzt nicht vorher diese E-Mails gemacht. Aber immer wenn ich geschrieben habe, konnte ich mich konzentrieren, aber ich musste erst das andere klären, sonst hätte ich nicht anfangen wollen.

Anhang C.6

48 JW: Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du
49 platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliche Schreiben im
50 Schreibwohnzimmer gemacht hat?

51
52 P2: (4) Neun bis zehn.

53
54 JW: Kannst du sagen, warum?

55
56 P2: Weil das so unheimlich effektiv war, das hat mich beflügelt.

57
58 JW: Du hast ja letztes Mal gesagt, dass dir schreiben unter Druck nicht so viel
59 Freude macht. Das war ja jetzt auch ein Setting, in dem du unter Druck
60 geschrieben hast.

61
62 P2: Ja, das ist, finde ich, aber ein anderer Druck. Das ist nicht dieser Druck
63 „Schaffe ich es überhaupt meine Bachelorarbeit fertig zu kriegen und
64 abzugeben?“ Wenn nicht, kann ich meinen Masterplatz nicht annehmen. Das
65 ist ein anderer Druck. Das war ja mehr so ein produktiver Arbeitsdruck und ihr
66 seid ja auch nicht meine Prüfer.

67
68 JW: Du hast gesagt, du konntest dich recht gut konzentrieren. Wie würdest du
69 deine Konzentration allgemein bewerten? Hat dich im Schreibwohnzimmer
70 etwas abgelenkt?

71
72 P2: Ja, mich haben die E-Mail abgelenkt, erst. Und sonst nur einmal kurz,
73 dass meine Nachbarin nach vorne gegangen ist. Das hat sich schnell geklärt,
74 weil ihr dann leise wart. Nee, im Schreibwohnzimmer hat mich gar nichts
75 abgelenkt. Am ersten Tag, als dann plötzlich zwei, drei auf einmal
76 aufgestanden sind. Als es so unruhig wurde.

77
78 JW: Wie bist du damit umgegangen?

79
80 P2: Ich hab kurz aufgehört, habe mir das angeguckt. Dann habe ich überlegt,
81 ob ich auch was aus der Cafete oder zur Toilette möchte. Irgendwas davon
82 habe ich dann auch gemacht, also ich habe die Situation auch genutzt.

83
84 JW: Du hast schon gesagt, dass dich die E-Mails abgelenkt haben. Hast du
85 denn während des Arbeitens noch ablenkende Gedanken gehabt?

86
87 P2: Nein, ich glaub, als die E-Mails geschrieben waren, dann nicht.

88
89 JW: Wie hast du dich im Schreibwohnzimmer gefühlt?

90
91 P2: Gut. So allgemein?

92
93 JW: Ja. Deine allgemeine emotionale Lage.

94
95 P2: Total stabil.

96
97 JW: Warst du übermäßig freudig oder traurig oder gestresst?

98
99 P2: Nein, ich war höchstens übermäßig motiviert und effektiv oder effizient. Ich
100 weiß nie, was der Unterschied ist. Also, so beflügelnd konstruktiv, produktiv.

101

Anhang C.6

- 102 JW: Du hast schon gesagt, dass es dir sehr viel Freunde gemacht hat im
103 Schreibwohnzimmer. Eine neun bis zehn. Gab es trotzdem noch attraktivere
104 Aktivitäten, die du zeitgleich lieber gemacht hättest?
105
- 106 P2: Nein, über die habe ich nicht nachgedacht. Es gibt generell seit August
107 eine attraktivere Handlung und die heißt Urlaub in einer warmen
108 Sommerregion. Aber die war ja nicht wirklich als Alternative vorhanden.
109
- 110 JW: Gab es eine attraktivere Handlung, die realistisch wäre, die du lieber
111 gemacht hättest?
112
- 113 P2: Nein, an den drei Tagen nicht. Nein.
114
- 115 JW: Wie schwer oder wie leicht ist es dir gefallen, dich für eine Aufgabe in der
116 Arbeitsphase zu entscheiden?
117
- 118 P2: Das Entscheiden war kein Problem. Ich bin kapitelweise vorgegangen.
119 Erst eins, dann zwei, dann drei.
120
- 121 JW: Hattest du schon zu Hause überlegt, was du machen möchtest?
122
- 123 P2: (3) Nach dem ersten Tag, glaube ich. Aber vor dem ersten Tag noch nicht.
124 Aber ich hatte da vorher schon angefangen, Textbausteine in Word zu fügen,
125 vorher.
126
- 127 JW: War für dich sehr klar, dass es nur diese eine Aufgabe gibt oder hättest
128 du auch etwas anderes machen können?
129
- 130 P2: Ich hätte vielleicht auch was anderes machen können. Internetrecherche
131 oder vielleicht Literaturrecherche. Aber nein. Ich wollte Text produzieren und
132 das fing an mit dem ersten Kapitel. Und sobald dann eine Grobfassung da
133 war, kam dann das nächste Kapitel.
134
- 135 JW: An welche Methoden des Schreibwohnzimmers kannst du dich erinnern?
136
- 137 P2: Ich kann mich erinnern an- Beim ersten Tag, die habe ich nicht
138 mitbekommen. Das muss ich dazu sagen. Ich kann mich erinnern an dieses
139 Brainstorming oder ich hab, glaube ich, eine Diagramm gemacht. Alles, was
140 mir zu dem Thema einfällt. Das war am zweiten Tag und am dritten Tag- Ah
141 ja, da war die Aufgabe mit in einer Minute so viel schreiben, wie man kann.
142 Oder in fünf Minuten. Das ging aber bei mir nicht so gut. Ich glaube, weil ich
143 das alles noch nicht so im Kopf hatte. Da konnte ich nicht so viel schreiben.
144
- 145 JW: Wie war der Ablauf des Schreibwohnzimmers der einzelnen Tage?
146
- 147 P2: Begrüßung, Stimmungskurve, (3) i c h g l a u b e, was man vom Tag
148 vorher mitgenommen hat und was man heute vor hat. Dann als erstes die
149 Übung zum Angebot, wenn man die machen möchte und dann schreiben.
150 Dann am Ende Ausklang, noch mal besprechen, wie es war, was man sich
151 aufschreiben will für morgen, was man sich mitnimmt oder wie man geht und
152 ja, was man sich aufschreiben möchte.
153
- 154 JW: Gab es während der Arbeitsphase Angebote?
155
- 156 P2: Ja, es gab einmal ein Angebot zur Gymnastik, ein stillschweigendes
157 Angebot mit Aushang. Da war ich aber so gut im Schreiben drin, dass ich das

Anhang C.6

158 noch nutzen wollte, obwohl ich schon verspannt war in den Schultern, hätte
159 ich das gerne genutzt. Vorher (5) Gab es noch irgendein Angebot? Ich glaube,
160 es gab noch irgendein Angebot. Auch zum Beispiel Feedback zu bekommen
161 oder rauszugehen und etwas zu besprechen.

162
163 JW: Hast du davon etwas in Anspruch genommen?

164
165 P2: Ja, ich habe mir Textfeedback geben lassen zum ersten Kapitel. Ich
166 glaube, sonst nichts.

167
168 JW: Hat es dir etwas gebracht?

169
170 P2: Ja, sehr viel. Dass schon mal nicht alles Käse ist, was ich beim ersten Mal
171 runter geschrieben habe. Dass es jemand Fachfremdes, vor allem, versteht.
172 Das ist mir sehr wichtig, weil ich möchte nicht nur für Experten schreiben und
173 das Feedback ist sehr wichtig für mich. Deshalb benutze ich auch eher
174 allgemeine Begriffe als Fachbegriffe. (4) Ja, und Stellen, die ich kürzen kann.
175 Das ich für mich auch sehr wichtig, weil es noch ein bisschen lang ist, zwei
176 Seiten für Relevanz und Einleitung.

177
178 JW: Ich werde jetzt die einzelnen Elemente des Schreibwohnzimmers noch
179 einmal nennen. Ich möchte dich bitten, zu bewerten, ob sie dir (a) allgemein
180 sinnvoll erscheinen und (b) hilfreich für dich persönlich waren.
181 Wir haben immer angefangen mit einem Austausch zu Beginn. Dazu gehört
182 das Punkten am Anfang, dann ein kurzes Blitzlicht „Wie geht's euch heute?“ in
183 der großen Gruppe und anschließend immer noch einen Austausch zu zweit.
184 Wie war das insgesamt und wie hilfreich war es für dich persönlich?

185
186 P2: Insgesamt finde ich hilfreich. Finde ich gut. Für mich persönlich war es
187 nicht so relevant, weil für mich Losschreiben am Wichtigsten war. (10) Doch,
188 ich fand es aber gut, mich vergleichen zu können mit den anderen und auch –
189 auch wenn das jetzt blöd klingt – wenn jemand nicht so erfolgreich war, dann
190 habe ich mich beruhigt gefühlt, weil ich vielleicht doch etwas geschafft hatte
191 oder so. Oder die haben mich mitgezogen, durch ihren Elan. Also war es
192 doch, sehr informativ für mich.

193
194 JW: Es gab ja verschiedene Elemente in diesem Einstieg. Was würdest du
195 sagen, war am hilfreichsten für dich?

196
197 P2: Wie die anderen vorankommen, was sie sich vorgenommen haben. Also,
198 relativ wichtig auch.

199
200 JW: Dann gab es als nächsten Schritt diese Schreibübung zur Arbeitsphase.
201 Die du mitgemacht hast, war am zweiten Tag das Brainstorming mit
202 Anregungen zum Sortieren und am letzten Tag fünf Minuten schreiben zum
203 Thema. Wie hast du die Schreibübungen insgesamt empfunden und wie
204 hilfreich waren sie für dich persönlich?

205
206 P2: Ich fand das Brainstorming für mich sehr hilfreich, weil ich wusste, was ich
207 nicht vergessen darf, was alles in das Kapitel muss. Deshalb vermute ich,
208 dass es allgemein sehr hilfreich ist. Das Freewriting war für mich nicht
209 hilfreich, weil in dem Moment war das Wissen noch nicht in meinem Kopf. Ich
210 wollte ja ein neues Kapitel machen, aber dazu brauchte ich erst die
211 Textbestandteile, die ich in anderen Dokumenten hatte und die musste ich
212 erst zusammen sammeln, die wichtigsten. Ich wusste noch nicht, was da drin
213 steht, also konnte ich noch nicht losschreiben.

Anhang C.6

- 214
215 JW: Was hättest du dir statt dessen lieber gewünscht?
216
217 P2: Vielleicht so eine Exzerprierübung, Prioritätenübung, also das Wichtigste
218 aus einem Text, aus verschiedenen Texten heraus zu ziehen.
219
220 JW: Hast du das Angebot denn als verpflichtend empfunden oder hättest du
221 auch sagen können „Nein, ich mache das nicht mit!“?
222
223 P2: Nein, nicht als verpflichtend. Ich hab das v e r s u c h t, aber ich habe für
224 mich gemerkt, diese fünf Minuten waren für mich zu lang. Da war einfach
225 nichts im Kopf. Das war aber in Ordnung.
226
227 JW: Dann kam die Arbeitsphase, darüber haben wir ja schon gesprochen, was
228 es da für Angebote gab. Zum Schluss gab es dann noch immer einen
229 gemeinsamen Abschluss, da haben wir dann bepunktet, wie die Zeit war und
230 haben uns dann über Ziele und Aufgaben des Schreibwohnzimmers
231 ausgetauscht mit Hilfe von USB-Stick und Papierkorb und den kleinen Post
232 Its. Wie hast du es allgemein empfunden und wie hilfreich war es für dich
233 persönlich?
234
235 P2: Ich glaube, das ist sehr, sehr sinnvoll. Noch sinnvoller als der Einstieg,
236 glaube ich. Weil der Einstieg ist nur, finde ich, so ein emotionales Ankommen
237 und Einstimmen und Aufwärmen, aber das fand ich super. Zum Beispiel was
238 da bleibt, dass es erst mal aus dem Kopf ist, dass es erst mal fertig ist. Auch
239 wenn es diese banale E-Mail-Sache ist, wenn man das erledigt hat. Und was
240 man mitnimmt, finde ich, genauso wertvoll: Was man als nächstes machen
241 will. Oder was man nicht vergessen darf. Oder was jetzt kommt. Und was
242 haben wir dann gemacht?
243
244 JW: Dann haben wir auf Post Its aufgeschrieben-
245
246 P2: [Das fand ich überhaupt total super, dass man quasi noch seinen Tag so
247 resümieren konnte und sich das selber so mitteilen konnte für den nächsten
248 Tag, um dann vielleicht auch motivierter zu sein, wenn man die Nachricht von
249 einem selbst von gestern liest. Und was haben wir noch gemacht?
250
251 JW: Gepunktet.
252
253 P2: Ja, finde ich gut. Fast noch besser als am Anfang, um zu sehen, ob man
254 Fortschritte gemacht hat und um zu sehen, dass sie gestiegen ist, weil man
255 produktiv war. Aber (.) wenn ich sage „Besser als am Anfang“, dann braucht
256 man sie am Anfang natürlich auch, sonst hat man ja den Vergleich nicht.
257
258 JW: Wie wichtig war es für dich, dass eine ausgebildete Schreibberaterin
259 anwesend war?
260
261 P2: Ich glaube, das ist wichtig. (.) Einmal, um das zu leiten und die Gruppe so
262 zusammen zu halten und zu moderieren und anzuleiten. Auch als Autorität so
263 ein bisschen. Und für zum Beispiel Textfeedback- (5) -ist es, glaube ich, sehr
264 wichtig, weil es sonst schnell aus den Fugen gerät, wenn man sich nur selbst
265 organisiert und dann mehr so, glaube ich, kommen und gehen und mehr
266 Unruhe.
267
268 JW: Welchen Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben?
269

Anhang C.6

270 P2: Einen großen. So ein bisschen Rückhalt so als würden die Rückhalt
271 geben beim Schreiben, obwohl die natürlich gedanklich nicht mit meinem Text
272 beschäftigt waren, aber die waren da und mussten auch schreiben. Das ist
273 irgendwie tröstend, erleichternd.

274

275 JW: Stell dir vor, es wären mehr oder weniger Leute anwesend gewesen. Wie
276 hätte sich das auf deine Arbeitsphase ausgewirkt?

277

278 P2: Schwer zu sagen. Ich glaube, es geht auch mit weniger und es geht auch
279 mit mehr, wenn alle konzentriert arbeiten. Ich glaube, je mehr, desto schneller
280 kommt da Unruhe rein. Das muss aber nicht sein, wenn alle eine gute
281 Arbeitsweise haben. Wenn es anonym wird, dann finde ich es nicht mehr so
282 gut. Dann ist es ja so ähnlich, wie in der Bib. Dann geht, glaube ich, dieses
283 Zusammengehörigkeitsgefühl verloren. Es sollte noch so groß sein, dass man
284 den Einstieg und den Ausstieg machen kann mit allen.

285

286 JW: Hättest du dir andere Teilnehmer gewünscht?

287

288 P2: Nein. (3) Hatten wir überhaupt Männer?

289

290 JW: ((lacht)) Nein.*

291

292 P2: Das ist das einzige, was mir einfällt, aber die haben mir auch nicht gefehlt.

293

294 JW: Wie bewertest du das Textfeedback der Tutorin und wie hat es dein
295 weiteres Arbeiten beeinflusst?

296

297 P2: Habe ich grade schon ein bisschen gesagt. Sehr wertvoll war das für
298 mich. Es hat mich motiviert, auf jeden Fall, dass ich nicht totalen Humbug
299 schreibe, mit dem jemand anderes nichts anfangen kann, der in der Thematik
300 nicht drin ist.

301

302 JW: Hat sich das auf dein Arbeiten direkt danach ausgewirkt?

303

304 P2: (3) Ich denke schon. Es hat mich sehr beflügelt, bestärkt, positiv bestärkt.

305

306 JW: Wie bewertest du im Gegensatz dazu, das Textfeedback der anderen
307 Teilnehmer?

308

309 P2: Das war eine andere Textpassage, das muss man dazu sagen. Das war
310 die Definition. (5) Das war etwas allgemeiner, ein bisschen unverbindlicher
311 vielleicht. Etwas gröber, weil diese Lesephasen, die waren nicht so lang und
312 dafür waren es drei Seiten. Und bei der ersten, da habe ich auch gemerkt,
313 dass sie ganz lange auf der ersten Seite kleben geblieben ist. Da habe ich ihr
314 gesagt, sie soll nur schnell überfliegen, weil mir andere Fragen wichtiger
315 waren. Aber sie hatte so Rechtschreibfehler und so Kleinigkeiten angemerkt,
316 ich wollte aber eher wissen, ob ich zu viele Definitionen habe oder zu viel Info.
317 Das hat sie dann aber auch verstanden und dann weitergelesen. (.) Ich habe
318 Feedback bekommen, (3) aber ich weiß nicht (3), ob es so aussagekräftig ist,
319 wie das von der Schreibberaterin. Das war eher so: „Nee, ist alles in Ordnung,
320 kannst du so lassen.“

321

322 JW: Das Feedback war am Ende des Schreibwohnzimmers. Hat es danach
323 dein weiteres Arbeiten beeinflusst?

324

Anhang C.6

325 P2: (6) Ja, es hat es insofern beeinflusst, dass ich noch mal beide Dozenten
326 gefragt habe. Zum Beispiel, ob ich die Definitionen auch übersetzen soll. Und
327 die eine Kommilitonin meinte, für sie ist das gut, sie findet das hilfreich vom
328 Englischen ins Deutsche zu übersetzen. Aber es ist nicht üblich, man muss es
329 nicht mehr machen. Und bei mir fällt dann auch Text weg und das ist besser.
330 Also war auch die Info vom Dozenten spezifischer und etwas hilfreicher in
331 diesem Fall.

332
333 JW: Vielen Dank für das Interview.

334
335 P2: Ich wollte noch zu einer Sache was nachschieben, ganz am Anfang, dass
336 ich nicht so gut unter Druck schreiben kann. Da habe ich ja gesagt, im
337 Schreibwohnzimmer ist das etwas anderes, weil das ein anderer Druck ist.
338 Aber, was ich noch sagen wollte, ich müsste mich diesem Druck auch nicht
339 beugen. Ich könnte ja genauso gut die ganze Zeit E-Mails beantworten, es
340 würde ja keiner merken. Also, das ist kein Druck, dem ich nachgeben muss.
341 Wenn ich natürlich mein Masterstudium anfangen möchte, muss ich natürlich
342 meine BA-Arbeit abgeben. Aber trotzdem ist der Druck im
343 Schreibwohnzimmer eigentlich nicht relevant für mich.
344

INTERVIEW 2: PERSON 3

Datum der Aufnahme	17. September 2010
Dauer der Aufnahme	13:42 Min
Ort der Aufnahme	Privat
Interviewerin	Jantje Witt (JW)
Transkribierende	Jantje Witt (JW)

INTERVIEWVERLAUF

JW: Womit hast du die Arbeitsphase im Schreibwohnzimmer gefüllt?

P3: Ja, mit dem Vorankommen meiner Bachelorarbeit. Ich habe da einige Kapitel geschrieben.

JW: Wie hast du das Schreiben im Schreibwohnzimmer erlebt?

P3: Als sehr angenehm und super. Irgendwo hatte man da so einen Druck, dass man die drei Tage voll nutzen will, weil man weiß, dass man sonst nicht viel macht, aber obwohl dieser Druck da war, war es trotzdem angenehm da zu schreiben. Es war nichts Unfreiwilliges. Also, so ein Widerspruch halt.

JW: Wie viel hast du ungefähr geschrieben?

P3: Wie viel habe ich geschrieben? Also, ich habe einen Teil der Bachelorarbeit schon vorher geschrieben und im Schreibwohnzimmer habe ich sie zu Ende gebracht. (3) Ich kann das jetzt gar nicht so auf Seiten schätzen, aber ich habe da so sechs, sieben Kapitel geschrieben, also einiges.

JW: Hast du mehr geschrieben oder mehr überarbeitet?

P3: Ich habe mehr geschrieben.

JW: Wie bewertest du die Qualität der im Schreibwohnzimmer produzierten Texte?

P3: Ja, das ist ja erst eine Rohfassung, ich muss das jetzt noch mal überarbeiten. Aber ich bin total froh, dass ich überhaupt was geschrieben habe, deswegen ist es ja eigentlich gut so.

JW: Die Arbeitsphasen im Schreibwohnzimmer waren so zwei bis zweieinhalb Stunden. Wie lange konntest du dich in dieser Zeit am Stück konzentrieren?

P3: (.) Ja, ich habe das ja als druckloses Schreiben empfunden, deswegen konnte ich mich ganz gut konzentrieren auch während der zweieinhalb Stunden und wenn man mal auf Toilette gehen musste oder was trinken- Das war ja auch sehr nett mit der Kaffeemaschine und den Plätzchen.- Dann konnte man sich ja selbst seine Pause gönnen, und es hat trotzdem nicht so abgelenkt wie zu Hause, weil ja auch andere Leute mit im Raum waren, vielleicht macht man es deshalb nicht so häufig oder so.

Anhang C.7

49 JW: Hast du zwischendurch eine Pause gemacht?

50

51 P3: Ja.

52

53 JW: Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 das Optimum ist, wo würdest du
54 platzieren, wie viel Freude dir das wissenschaftliche Schreiben im
55 Schreibwohnzimmer gemacht hat?

56

57 P3: (.) Ja, obwohl ich so ein Schreibmuffel bin, hat mir das- Ich würde sagen,
58 eine neun.

59

60 JW: Wow, beim letzten Mal hast du Schreiben allgemein mit einer eins
61 bewertet.

62

63 P3: Ja, genau. Aber das im Schreibwohnzimmer war ja anders, ne?!

64

65 JW: Konntest du dich auf das Arbeiten im Schreibwohnzimmer konzentrieren
66 oder hat dich etwas abgelenkt?

67

68 P3: Ja, meine privaten Probleme haben mich abgelenkt, dennoch konnte ich
69 das nutzen, weil ich unter diesem Zeitdruck stand: „Nur da kann ich was
70 schaffen.“

71

72 JW: Wie bist du damit umgegangen, wenn du ablenkende Gedanken hattest?

73

74 P3: Ja, dann hab ich wieder irgendwas von einem Text, den ich schon
75 geschrieben habe, gelesen, um wieder reinzukommen. (3) Oder hab mir die
76 anderen Leute angeguckt, die so fleißig schreiben und dann wollte ich auch
77 weiter schreiben.

78

79 JW: Wie hast du dich im Schreibwohnzimmer gefühlt?

80

81 P3: Gut, also das Klima war total gut, es waren nette Leute, die Tutorin war
82 nett und ja.

83

84 JW: Mit was für Gefühlen bist du ins Schreibwohnzimmer gegangen?

85

86 P3: Mit positiven, weil ich mir das von Anfang an so vorgestellt habe. Ich
87 dachte, dass da Leute sitzen und schreiben an ihren Arbeiten und so war es ja
88 auch u n d deshalb bin ich ja auch schon positiv reingegangen.

89

90 JW: Du hast schon gesagt, dass es dir sehr viel Freunde gemacht habt im
91 Schreibwohnzimmer. Gab es trotzdem noch attraktivere Aktivitäten, die du
92 zeitgleich lieber gemacht hättest?

93

94 P3: Ja, ich mach ja alles lieber als Schreiben, aber ich weiß ja, dass ich mir
95 das nicht erlauben kann. (3) Ich weiß nicht, wie ich die Frage beantworten soll.
96 Klar hätte ich irgendwas anderes lieber gemacht, aber konnte ich nicht oder
97 durfte ich nicht. So vom Zeitdruck und so.

98

99 JW: Am zweiten Tag bist du eher gegangen, weil es dir nicht so gut ging. Wie
100 war es für dich, diese Entscheidung zu fällen?

101

102 P3: Sehr schwer und es hat mich auch geärgert, weil ich da auch den
103 restlichen Tag nichts mehr gemacht habe, aber mir blieb keine andere Wahl.

104

Anhang C.7

- 105 JW: Du hast schon gesagt, dass dich Gedanken abgelenkt haben. Gab es
106 außerdem noch störende Reize in der Umgebung?
107
- 108 P3: Nein, eigentlich nicht. Vielleicht wenn jemand dazwischen mal immer was
109 für alle gesagt hat, wie zum Beispiel XX, aber sonst eigentlich nicht.
110
- 111 JW: Konntest du dich nach diesen Einwürfen wieder gut weiterarbeiten? Oder
112 konntest du es ganz ausblenden?
113
- 114 P3: Ja, also während wie was gesagt habe, hab ich immer gedacht
115 „Hoffentlich ist sie gleich fertig.“ Aber danach konnte ich gleich weiterarbeiten.
116
- 117 JW: Wie schwer oder wie leicht ist es dir gefallen, dich für eine Aufgabe in der
118 Arbeitsphase zu entscheiden?
119
- 120 P3: (.) Wie für eine Aufgabe?
121
- 122 JW: Dich zu entscheiden, was genau du in der Arbeitsphase machst.
123
- 124 P3: Ach so, das ist mir leicht gefallen, weil ich immer so an Teilkapiteln
125 geschrieben habe und die habe ich chronologisch gemacht.
126
- 127 JW: Zum Schreibwohnzimmer selbst: An welche Methode des
128 Schreibwohnzimmers kannst du dich erinnern?
129
- 130 P3: ((lacht)) (5)* Also, zum Schluss, dass man das Geschriebene gegenseitig
131 korrigiert, dass es so rum gegeben wird. Dass man verschiedene Feedback-
132 anliegen hat, also nicht zig Sachen, sondern konkret. Zum Beispiel ein
133 inhaltliches Feedback oder an den Sprachstil oder Formal, irgendwie sowas.
134 Ja, und am Anfang, das mit der Zeichnung, wo man grade steht, wo man hin
135 will. Sowas. Dass man dann auch nicht unbedingt schreibt, sondern dass mit
136 einer Zeichnung ausdrückt. Und dann Feedback zum Schreibseminar, das mit
137 den Punkten, wie man sich fühlt, ob das gut ist oder nicht. (.) Dann hatten wir,
138 glaub ich, auch das mit Cluster gemacht. Oder bringe ich das durcheinander
139 mit dem anderen Seminar? Ich weiß es nicht, weil ich die so kurz hinter
140 einander hatte. (5) Und sonst? Ach ja, dass man ein Brief aus der Sicht der
141 Arbeit schreibt an den Verfasser und dass man noch an jemanden einen Brief
142 schreibt, wie man mit der Arbeit vorgehen möchte.
143
- 144 JW: Kannst du beschreiben, wie der Verlauf eines einzelnen
145 Schreibwohnzimmers war?
146
- 147 P3: Ja, am Anfang wurde immer gewartet bis ungefähr alle da sind, zeitlich.
148 Und dann wurde man begrüßt. Am ersten Tag war das ein bisschen länger,
149 aber ist ja klar, weil es auch die Einführung war. Und dann haben wir so eine
150 E i n s t i m m u n g s a u f g a b e gemacht, also irgend so eine Aufgabe
151 bekommen, um dann rein zu kommen ins Schreiben, dass alle erst mal
152 ankommen. Dann war Schreibphase und am Ende haben wir dann noch mal
153 gesprochen, wie man sich gefühlt hat.
154
- 155 JW: Welche Angebote gab es während der Arbeitsphase?
156
- 157 P3: Während der Arbeitsphase gab es das Angebot, wenn man nicht weiter
158 gekommen ist, konnte man mit der Tutorin raus gehen und mit ihr sprechen.
159 Oder man konnte auch der Tutorin zwei, drei Seiten geben zum durchlesen,
160 dass man ein Feedback bekommt.

Anhang C.7

161
162 JW: Welche davon hast du genutzt?
163
164 P3: Auf jeden Fall das mit den zwei, drei Seiten, um ein Feedback zu
165 bekommen und das andere nicht.
166
167 JW: Was hat es dir gebracht?
168
169 P3: Ja, sehr viel, weil dann wusste ich ja noch mal, was ich noch mal
170 überarbeiten muss.
171
172 JW: Hat es dein weiteres Schreiben beeinflusst?
173
174 P3: Nee, das nicht. Es hat mich eher gefreut, weil ich auch davon
175 ausgegangen bin, dass die Tutorin professioneller ist als ich. Und hab mich da
176 auch (.) wohl gefühlt.
177
178 JW: Ich werde jetzt die einzelnen Elemente des Schreibwohnzimmers noch
179 einmal nennen. Ich möchte dich bitten, zu bewerten, ob sie dir (a) allgemein
180 sinnvoll erscheinen und (b) hilfreich für dich persönlich waren.
181 Wir haben immer angefangen mit einem Austausch zu Beginn. Dazu gehört
182 das Punkten am Anfang, dann ein kurzes Blitzlicht „Wie geht’s euch heute?“ in
183 der großen Gruppe und anschließend immer noch einen Austausch zu zweit.
184 Wie war das insgesamt und wie hilfreich war es für dich?
185
186 P3: Die Stimmungskurve und so weiter, das mit den Punkten, das fand ich
187 jetzt nicht so relevant, weil am Anfang war es bei fast allen so, dass es eher
188 so mittig war und am Ende ist meistens bei allen rausgekommen, dass es
189 besser war. Weiß nicht. Das fand ich nicht so sinnvoll. Das mit dem Blitzlicht
190 auch nicht so.
191
192 JW: Und den Austausch zu zweit?
193
194 P3: Ja, die Sachen fand ich auch nicht so gut.
195
196 JW: Dann gab es als nächsten Schritt diese Schreibübung zur Arbeitsphase.
197 Das war am ersten Tag das Schreiben eines Briefes, am zweiten Tag das
198 Brainstorming mit Anregungen zum Sortieren und am letzten Tag fünf Minuten
199 schreiben zum Thema. Wie hast du die Schreibübungen insgesamt
200 empfunden und wie hilfreich waren sie für dich persönlich?
201
202 P3: Ja, am meisten davon hat mir die fünf Minuten schreiben gefallen, weil ich
203 da überlegen musste, wie ich so vorgehen will. Ja, und wenn die Übungen
204 während des Schreibens nicht so sinnvoll fand, wenn ich im Nachhinein
205 darüber nachdenke, fand ich die eigentlich ganz gut. Da ist man dann auch in
206 den Schreibprozess reingekommen.
207
208 JW: Dann kam die Arbeitsphase, darüber haben wir ja schon gesprochen, was
209 es da für Angebote gab. Zum Schluss gab es dann noch immer einen
210 gemeinsamen Abschluss, da haben wir dann bepunktet, wie die Zeit war und
211 haben uns dann über Ziele und Aufgaben des Schreibwohnzimmers
212 ausgetauscht mit Hilfe von USB-Stick und Papierkorb und den kleinen Post
213 Its. Wie hast du es allgemein empfunden und wie hilfreich war es für dich
214 persönlich?
215

Anhang C.7

216 P3: Ja, zu den Punkten habe ich mich schon geäußert und das mit den Zielen,
217 ist vielleicht gar nicht so schlecht, damit man sich das so vor Augen hält.

218

219 JW: Wie wichtig war es für dich, dass eine ausgebildete Peer Schreibberaterin
220 anwesend war?

221

222 P3: (3) Ich glaub, das war schon ziemlich wichtig, weil sonst nimmt man das,
223 glaub ich, nicht so ernst. Also, obwohl die Tutorin nicht so einen Druck
224 gegeben hat, also gar nicht, hat man das irgendwie dann so ernster
225 genommen.

226

227 JW: Welchen Effekt hatte die Gemeinschaft auf dein Schreiben?

228

229 P3: Ich glaube, dass hatte den Effekt, dadurch, dass ich das Klima als
230 angenehm empfunden habe, dass ich da dann gerne hingegangen bin,
231 obwohl ich nicht gerne schreibe.

232

233 JW: Stell dir vor, es wäre mehr oder weniger Teilnehmer anwesend gewesen.
234 Wie hätte das deine Arbeitsphase verändert?

235

236 P3: Bei den mehr kommt es darauf an, ob es nicht zu überfüllt gewesen wäre
237 in dem Raum. Ich fand das ziemlich angenehm, so wie es war. Und bei den
238 weniger hätte ich das nicht als schlimm empfunden.

239

240 JW: Gibt es eine Zahl, was dein Minimum und was dein Maximum wäre?

241

242 P3: Auf den Raum bezogen?

243

244 JW: Nicht unbedingt, nur in Bezug auf das Klima in der Gruppe.

245

246 P3: Ich kann das nicht so gut beurteilen. Vielleicht- Das Minimum wäre zwei
247 und das Maximum zehn?

248

249 JW: Hättest du dir andere Teilnehmer gewünscht?

250

251 P3: Nein, ich fand das in Ordnung. Ich fand es witzig, dass es nur Frauen
252 waren, aber es war in Ordnung. Die waren auch alle ruhig beim Schreiben.

253

254 JW: Wie bewertest du das Textfeedback der Tutorin?

255

256 P3: (.) Ja, als sehr gut. Es ist ehrlich rüber gekommen und nicht, dass sie
257 einen nur lobt und so, aber wenn Kritik geäußert wurde, dann war das so,
258 dass man nicht beleidigt war. Das war schon ganz gut.

259

260 JW: Hat es dein weiteres Arbeiten beeinflusst?

261

262 P3: Ja, ich hab mir das dann noch mal durchgesehen und es dann
263 umgeändert.

264

265 JW: Wie bewertest du, im Vergleich dazu, das Textfeedback der anderen
266 Teilnehmer?

267

268 P3: Ja, es kommt immer darauf an, von wem man das Feedback bekommen
269 hat. Bei einigen Teilnehmern habe ich das ernst genommen und bei anderen
270 habe ich es dann nicht so ernst genommen.

271

Anhang C.7

272 JW: Hat das dein weiteres Arbeiten beeinflusst?

273

274 P3: Nein.

275

276 JW: Vielen Dank für das Interview.

Anhang D.1

Bereich 1 (Schreiben) und Bereich 2 (Regulationsprozesse)

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
P1	Sehr konzentriert gearbeitet	Konzentriert im Schreibprozess	Text
P1	Gefühl, viel geschafft zu haben	Produktiv im Schreibprozess (Quantität)	Konkrete Textproduktion 3 ¹
P1	Zeit zum konkreten Schreiben	Konkrete Textproduktion	Produktiv im Schreibprozess (Quantität) 9
P1	Sehr konzentriert	Konzentriert im Schreibprozess	Produktiv im Schreibprozess (Qualität) 4
P1	Gefühl, viel geschafft zu haben	Produktiv im Schreibprozess (Quantität)	Produktiv im Schreibprozess (Qualität) 4
P1	Nicht ablenken lassen	Keine Ablenkung	Wenig Produktiv im Schreibprozess (Qualitativ)
P1	Zwei bis zweieinhalb Stunden gearbeitet	Begrenzter Zeitrahmen	Text als Rohfassung 2
P1	Vieles und Gutes geschafft = Produktiv	Produktiv im Schreibprozess (Quantität und Qualität)	Aufmerksamkeitskontrolle²
P1	Vier Seiten Rohfassung produziert, nur noch kontrolliert werden	Produktiv im Schreibprozess (Quantität)	Konzentriert im Schreibprozess 4
P1	Qualität des Textes ist in Ordnung, ganz okay	Produktiv im Schreibprozess (Qualität)	- z.B. durch gemeinsamen Einstieg
P1	Ganze Zeit gearbeitet, nur fünf Minuten Kaffeepause in der Mitte	Begrenzter Zeitrahmen	Klarheit über anstehende Aufgaben 4
P1	9/10 Freude am Schreiben	Freude am Schreibprozess	- z.B. chronologisch
P1	Kälte hat abgelenkt	Ablenkung durch Umgebung	Bewusstsein über begrenzten Zeitrahmen 6
P1	Fragen der anderen haben abgelenkt	Ablenkung durch andere Teilnehmer	Druck im Schreibwohnzimmer 6
P1	Unbekannte Geräusche haben abgelenkt, z.B. die Sirene	Ablenkung durch Umgebung	- angenehm
P1	Toiletten- oder Kaffeepause hat abgelenkt	Ablenkung durch Pause	- produktiv
P1	Wortfindungsphase hat abgelenkt	Ablenkung durch Stocken im Schreibprozess	- durch begrenzten Zeitrahmen
P1	Begrenzter Zeitrahmen hilft von der	Ablenkung überwinden durch begrenzten	- Freiwilligkeit (3)
			Kein Druck durch Tutorin

¹ Die Zahlen geben eine Mehrfachnennung an.

² Erst nachdem die Kategorien induktiv gebildet wurden, werden die Handlungskontrollmechanismen nach Kuhl eingefügt. Alle entstandenen Kategorien lassen sich darunter zusammenfassen.

Anhang D.1

	Ablenkung weg zu kommen, meistens	Zeitrahmen	
P1	Bei Wortfindungsphasen erst mal ein Wort hingeschrieben, kann später noch ersetzt werden	Text als Rohfassung	Alternativhandlungen Bewusste Wahl von Alternativhandlung/ Kompromiss 3
P1	Keine ablenkenden Gedanken	Keine Ablenkung durch Gedanken	Alternativhandlungen irrelevant 4 - wegen Zeitmangel - wegen persönlicher Bedeutungszuschreibung am Schreiben
P1	War motiviert	Motiviert im Schreibprozess	
P1	Wohl gefühlt		
P1	Nette Leute anwesend	Motiviert durch angenehme Atmosphäre	
P1	Netter Einstieg	Motiviert durch gemeinsamen Einstieg	Motivationsregulation Motiviert im Schreibprozess durch 7 - angenehme Atmosphäre - gemeinsamen Einstieg - Produktivität (3) - schreibende Gruppe
P1	Konnte sich durch den Einstieg gleich auf das Schreiben konzentrieren	Konzentriert im Schreibprozess durch gemeinsamen Einstieg	Angenehme Atmosphäre durch 6 - nette Teilnehmer - nette Tutorin - positive Stimmungslage - positive Erwartungen erfüllt
P1	Atmosphäre war nicht ablenkend	Keine Ablenkung durch Atmosphäre	
P1	Diplomarbeit ist persönlich wichtig und deshalb attraktiv	Attraktivität des Schreibens durch persönliche Bedeutungszuschreibung	Freude am Schreiben/ Produktivität 5 Schreiben ist - nicht-mühsam - angenehm
P1	Wenn Ergebnisse sichtbar sind, macht es schreiben zu sehr attraktiver Handlung, fast so wie fernsehen	Motiviert durch Produktivität	
P1	Am letzten Tag attraktivere Handlung gewählt, weil sie wichtig war zum ablenken, runterkommen, auftanken	Bewusste Wahl von Alternativhandlung	
P1	Kompromiss, erst zwei Stunden arbeiten, dann attraktivere Handlung	Kompromiss mit Alternativhandlung	Andersartigkeit des Schreibwohnzimmers
P1	Umgebungsgeräusche kaum bemerkt	Wenig Ablenkung durch Umgebung	
P1	Kurze Gedanken bei Äußerungen von Nachbarn, aber insgesamt nicht störend	Wenig Ablenkung durch andere Teilnehmer	
P1	Planung der Aufgaben für das Schreibwohnzimmer schon zu Hause = zwei Themen konkret schreiben	Klarheit über anstehende Aufgaben	
P1	Lust zu den geplanten Aufgaben	Freude am Schreibprozess	Enkodierungskontrolle/ Affektregulation/ Umgebungskontrolle
P1	Nacheinander die Aufgaben	Klarheit über anstehende Aufgaben	

Anhang D.1

	abgearbeitet	(chronologisch)	Ablenkung durch
P2	Erst musste private Fragen geregelt werden	Ablenkung durch private Anliegen	<ul style="list-style-type: none"> - andere Teilnehmer 4 (1x wenig) - private Anliegen/ Gedanken 4 - Umgebung 2 - Wunsch nach Pause - Stocken im Schreibprozess
P2	Dann ein bis zwei Kapitel der Arbeit	Produktiv im Schreibprozess (Quantität)	
P2	Die ersten beiden Tage zur Hälfte genutzt, den dritten Tag komplett	Begrenzten Zeitrahmen nur teilweise genutzt	
P2	Zeit zum konkreten Schreiben genutzt	Konkrete Textproduktion	
P2	Schreiben war angenehm	Angenehmes Schreiben	Ablenkung überwunden durch 5
P2	Schreiben war nicht mühsam	Nicht-mühsames Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - rezipieren fertiger Textteile - leicht - für persönliche Gedanken genutzt - Bewusstsein des begrenzten Zeitrahmens - schreibende Gruppe
P2	Selbst sehr motiviert, weil die anderen auch schreiben	Motiviert durch schreibende Gruppe	
P2	Enorm viel geschrieben, in einer Arbeitsphase fast ein komplettes Kapitel in Rohfassung	Produktiv im Schreibprozess (Quantität)	
P2	Qualität der Text gut, sind noch im Schreibwohnzimmer überarbeitet	Produktiv im Schreibprozess (Qualität)	Keine Ablenkung durch 5
P2	Komplette Zeit konzentriert, aber erst Privates abarbeiten, um den Kopf frei zu haben	Begrenzter Zeitrahmen; Konzentriert im Schreibprozess; Ablenkung durch private Anliegen erledigt	<ul style="list-style-type: none"> - störende Gedanken - Umgebung - Atmosphäre
P2	9-10/10 Freude am Schreiben	Freude am Schreiben	Wenig Ablenkung durch 4
P2	Schreiben war unheimlich effektiv, das hat beflügelt	Motiviert durch Produktivität	<ul style="list-style-type: none"> - andere Teilnehmer (2) - schreibende Gruppe - Umgebung
P2	Druck im Schreibwohnzimmer war nicht lähmend sondern ein produktiver Arbeitsdruck	Produktiver Arbeitsdruck im Schreibwohnzimmer	
P2	Ablenkend nur zuerst die E-Mails, dann kurz die Nachbarin, sonst war das Schreibwohnzimmer nicht ablenkend	Ablenkung durch private Anliegen;; Ablenkung durch andere Teilnehmer	
P2	Einmal Ablenkung, als viele auf einmal aufgestanden sind	Ablenkung durch andere Teilnehmer	
P2	Kurz beobachtet, Situation genutzt	Ablenkung persönlich genutzt	
P2	Keine ablenkenden Gedanken, nachdem die E-Mails erledigt waren	Keine Ablenkung durch Gedanken	

Anhang D.1

P2	Gut gefühlt	Positive Stimmungslage
P2	Übermäßig motiviert und effektiv, konstruktiv und produktiv gefühlt	Motiviert durch Produktivität
P2	Keine attraktivere Handlung	Keine attraktivere Handlung
P2	Kapitel chronologisch abgearbeitet, also kein Entscheidungsproblem	Klarheit über anstehende Aufgaben
P2	Der Wunsch für das Schreibwohnzimmer war konkret schreiben	Konkrete Textproduktion
P2	Druck im Schreibwohnzimmer ist Freiwillig	Freiwilligkeit zum Druck
P2	Im Schreibwohnzimmer könnte ich auch die ganze Zeit was anderes machen	Freiwilligkeit zum Arbeiten im Schreibwohnzimmer
P3	Vorangekommen mit der Bachelorarbeit	Produktiv im Schreibprozess
P3	Einige Kapitel geschrieben	Produktiv im Schreibprozess (Quantitativ)
P3	Angenehme Atmosphäre	Angenehme Atmosphäre
P3	Druck, drei Tage zu nutzen	Druck durch begrenzte Zeit
P3	Angenehmer Druck	Angenehmer Druck
P3	Freiwilligkeit zum Druck	Freiwilligkeit zum Druck
P3	Sechs, sieben Kapitel geschrieben	Produktiv im Schreibprozess (Quantitativ)
P3	Rohfassung produziert, muss noch überarbeitet werden	Wenig Produktiv im Schreibprozess (Qualitativ); Text als Rohfassung
P3	Froh, dass überhaupt was geschrieben wurde, deshalb schon gut	Froh über Produktivität (Quantitativ)
P3	Druckloses Schreiben	Kein Druck
P3	Zweieinhalb Stunden konzentrieren mit eigenen Pausen	Begrenzter Zeitrahmen
P3	Nicht so abgelenkt wie zu Hause, wegen der anderen Anwesenden	Wenig Ablenkung durch schreibende Gruppe
P3	Selbst ein Schreibmuffel macht aber 9/10 Freude am Schreiben	Große Freude am Schreiben

Anhang D.1

P3	Schreibwohnzimmer ist anders	Andersartigkeit des Schreibwohnzimmers
P3	Abgelenkt von privaten Problemen	Ablenkung durch private Gedanken
P3	Eigener Zeitdruck: „Nur da kann ich was schaffen.“	Begrenzter Zeitrahmen
P3	Bei Ablenkung eigene Texte noch mal gelesen	Ablenkung durch rezipieren überwunden
P3	Bei Ablenkung andere Leute anschauen und dann der Wunsch, weiterzuarbeiten	Ablenkung überwunden durch schreibende Gruppe
P3	Gutes Klima	Gute Atmosphäre
P3	Nette Leute	Gute Atmosphäre – Teilnehmer
P3	Nette Tutorin	Gute Atmosphäre – Tutorin
P3	Positive Einstellung im Vorfeld, weil Erwartungen genau erfüllt wurden	Positive Erwartungen erfüllt
P3	Viele Handlungsalternativen können oder dürfen nicht wahrgenommen werden wegen Zeitdruck	Alternativhandlungen wegen Zeitdruck belanglos
P3	Am zweiten Tag eher gegangen hat geärgert, aber es gab keine Wahl	Bewusste Wahl von Alternativhandlungen
P3	Es gab keine störenden Reize aus der Umgebung	Keine Ablenkung durch Umgebung
P3	Nur kurz durch Aussagen der anderen Anwesenden	Wenig Ablenkung durch Teilnehmer
P3	Während der Ablenkung genervt, danach schnell wieder im Arbeiten	Ablenkung leicht überwunden
P3	Leicht gefallen, Aufgabe zu wählen, chronologisches Vorgehen	Klarheit über anstehende Aufgaben

Bereich 3 (Methoden) Rahmen

	Paraphrase	Kategorie	Inhalt
P1	Ablauf: Einstieg mit Ankommen „Wie geht’s euch?“, Schreibübungen (Free Writing, Brief an eine Freundin), Schreibphase, Ausklang mit Stimmungsskala und Post-it-Briefen	Ablauf	1. Ankommen 2. Schreibübung 3. Schreibphase 4. Abschluss
P2	Ablauf: Begrüßung, Stimmungskurve, Ergebnisse von gestern und Ziel für heute austauschen, Schreibübung, Arbeitsphase, Ausklang mit Reflexion und Ziele für Morgen	Ablauf	1. Ankommen 2. Schreibübung 3. Arbeitsphase 4. Abschluss
P3	Verlauf: Warten bis alle da sind, Begrüßung (beim ersten Mal etwas länger), Einführungsaufgabe, um ins Schreiben zu kommen, Schreibphase, am Ende sprechen, wie man sich fühlt	Ablauf	1. Ankommen 2. Schreibübung 3. Arbeitsphase 4. Abschluss
P1	Abschluss gut, um zu sortieren, was kann weg, was nehme ich mit	Abschluss	Sortieren der Aufgaben/ Ziele
P1	Abschluss hilft zu sehen, was Gutes geschafft und woran noch gearbeitet werden muss	Abschluss	Sortieren der Aufgaben/ Ziele → positive Rückmeldung
P2	Ausstieg wichtiger als Einstieg	Abschluss	+
P2	Ausstieg war super, weil intensive Reflektion, was habe ich geschafft, was muss ich noch schaffen	Abschluss	Reflexion der Aufgaben/ Ziele
P2	Post-It-Briefe waren super, zum resümieren und zur Motivation am nächsten Tag	Abschluss	Post-It Briefe +: Motivation
P2	Stimmungskurve war besser als am Anfang, um den Fortschritt sehen zu können	Abschluss	Stimmungskurve: Vergleich +
P3	Zielformulierung gar nicht schlecht, um sich das vor Augen zu halten	Abschluss	Ziele +
P1	Ankommen war gut, um zu wissen, wo man selber steht und wo die anderen	Ankommen	+, eigener und der anderen Standpunkt
P1	Austausch war sehr gut, auch über Themen	Ankommen	Austausch auch über die Themen
P1	Austausch sowohl zu zweit als auch in der Gruppe gut	Ankommen	Austausch (Gruppe, zu zweit)+

Anhang D.2

P1	Austausch zu zweit aber intensiver	Ankommen	Austausch zu zweit +, intensiv
P1	Skalierung gut, um zu sehen, wo es hingehen soll	Ankommen	Skala gute Orientierung
P1	Ziele vorher festlegen ist gut	Ankommen	Ziele
P2	Einstieg war gut, persönlich nicht so relevant nur gut, um sich vergleichen zu können	Ankommen	Eigener Standpunkt im Vergleich zu den anderen
P2	Wichtig war die Rückmeldung der anderen zum Vorankommen und zu Zielen	Ankommen	Eigener Standpunkt im Vergleich zu den anderen, Ziele
P2	Einstieg ist nur Ankommen und Einstimmen	Ankommen	Nur emotionale Einstimmung
P3	Stimmungskurve nicht so relevant, weil es bei allen mittig war und am Ende meistens besser	Ankommen	Stimmungskurve -
P3	Blitzlicht auch nicht so sinnvoll	Ankommen	Blitzlicht -
P3	Austausch zu zweit nicht so gut	Ankommen	Austausch -
P2	Während der Arbeitsphase: Gymnastik (stillschweigend, um nicht zu stören = gut), Textfeedback, Gespräch mit der Tutorin	Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Gymnastik • Textfeedback TUT • Gespräch TUT
P1	Während der Schreibphase: Aerobic, Gespräch mit der Tutorin, Textfeedback von der Tutorin	Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Gymnastik • Gespräch TUT • Textfeedback TUT
P3	Während der Arbeitsphase: Gespräch mit der Tutorin, Texte der Tutorin geben zum Feedback	Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch TUT • Textfeedback TUT
P1	Methoden: Blitzlicht „Wie geht’s euch?“, Free Writing, Stimmungsskala	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht • Freewriting • Stimmungsskala
P1	Die Auflistung auf die Frage: „An welche Methoden kannst du dich erinnern?“ ist hier nicht Paraphrasiert, sondern direkt zusammengefasst worden.	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht • Free Writing • Brief an die Freundin • Stimmungsskala • Post-It Briefe
P2	Methoden: Brainstorming, Free Writing (funktionierte nicht so gut)	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Free Writing (-)
P2	Die Auflistung auf die Frage: „An welche Methoden kannst du dich erinnern?“ ist	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmungskurve

Anhang D.2

	hier nicht Paraphrasiert, sondern direkt zusammengefasst worden.		<ul style="list-style-type: none"> • Zielformulierung (Austausch?) • USB/ Papierkorb
P3	Methode: Texte gegenseitig rumgegeben und korrigiert, Zeichnung „Wo komme ich her, wo will ich hin, wo stehe ich?“= mal Malen statt Schreiben, Stimmungsskala punkten, Blitzlicht „Wie man sich fühlt“	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Peertextfeedback-Mühle • Vorstellung anhand von Zeichnungen • Stimmungsskala • Blitzlicht
P3	Die Auflistung auf die Frage: „An welche Methoden kannst du dich erinnern?“ ist hier nicht Paraphrasiert, sondern direkt zusammengefasst worden.	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch
P1	Schreibübungen schon bekannt	Schreibübung	
P1	Schreibübungen gut, um ins Schreiben zu kommen	Schreibübung	Ins Schreiben kommen
P1	Free Writing zum Thema war am besten, um zu sehen, ob das Thema verstanden ist	Schreibübung	Free Writing ++
P1	Schreibübungen waren verpflichtend	Schreibübung	Pflicht
P1	Im Schreibwohnzimmer gelernt, sich selbst zu motivieren durch Free Writing	Schreibübung	Free Writing, Motivierend
P1	Free Writing hilft zu sammeln, was man vom Thema weiß und so ins Schreiben zu kommen	Schreibübung	Free Writing +, zum Sammeln
P2	Brainstorming war hilfreich, für Überblick zum Kapitel	Schreibübung	Brainstorming +
P2	Free Writing war nicht hilfreich, weil vorher zu wenig Input da war	Schreibübung	Free Writing -
P2	Wunsch: lieber Exzerpierung, Prioritäten setzen	Schreibübung	
P2	Schreibübung als nicht verpflichtend empfunden, nach einiger Zeit was anderes gemacht	Schreibübung	Keine Pflicht
P3	Free Writing hat gut gefallen, zum Überlegen der Vorgehensweise	Schreibübung	Free Writing +
P3	Im Nachhinein betrachtet durch Schreibübungen gut ins Schreiben gekommen	Schreibübung	+
P1	Durch Peer Schreibberaterin Input bekommen, etwas neues Lernen	Tutorin	Input geben
P1	Peer Schreibberaterin soll wissen, wovon sie redet	Tutorin	Kompetenz
P2	Peer Schreibberaterin war wichtig, zur Leitung und Gruppenführung	Tutorin	Führung
P3	Wichtig, dass Peer Schreibtutorin da war	Tutorin	+
P3	Durch Peer Schreibtutorin ernster genommen	Tutorin	Autorität
P3	Peer Schreibtutorin hat keinen Druck ausgeübt	Tutorin	Kein Druck

Gruppe

	Paraphrase	Kategorie	Inhalt
P1	Schreiben in Gemeinschaft = Gruppenzwang	Effekt:	Zwang zum Schreiben
P1	Zu Hause schaut man nach ablenkenden Elemente, im Schreibwohnzimmer sieht man alle Schreiben und muss dann selbst auch schreiben	Effekt:	Fokussieren auf das Schreiben
P1	Effekt auf den Einzelnen: Wenn alle Schreiben, ist man motiviert	Effekt:	Motivation zum Schreiben
P2	Gemeinschaft gibt Rückhalt beim Schreiben, obwohl alle mit eigenen Texten beschäftigt waren	Effekt:	Rückhalt
P2	Gemeinschaft wirkt tröstend, weil sie auch schreiben	Effekt der Gruppe:	Tröstend
P1	Wichtig für andere Teilnehmer: nett und nicht stören	Eigenschaften:	Sympathie, Konzentration
P2	Wichtig für Teilnehmer: konzentriert arbeiten, sonst kommt Unruhe rein	Eigenschaften:	Konzentration
P3	Klima in Gemeinschaft angenehm	Eigenschaften:	Sympathie
P3	Die anderen waren alle ruhig	Eigenschaften:	Konzentriert
P1	Wenn mehr Teilnehmer anwesend gewesen wäre, wäre es vielleicht ablenkend oder es entstände noch mehr Gruppenzwang	Größe:	Mehr: evtl. ablenkend oder motivierend
P1	Bei weniger keine Ahnung	Größe:	Weniger k.A.
P2	Gruppengrößer ist kleiner und größer möglich	Größe:	weniger +, mehr +
P2	Bei großer Anonymität geht das Zusammengehörigkeitsgefühl verloren	Größe:	Zu groß wird Anonym
P3	Gruppengröße war angenehm, mehr evtl. zu überfüllt, weniger wäre okay	Größe:	Weniger +, mehr -
P3	Akzeptable Gruppengröße von 2 bis 10	Größe:	2-10
P1	Die Teilnehmerzusammensetzung war gut	Zusammensetzung:	+
P3	Teilnehmermischung war in Ordnung	Zusammensetzung:	+
P3	Witzig dass keine Männer da waren	Zusammensetzung:	Keine Männer

Peer Textfeedback

	Paraphrase	Kategorie	Inhalt
P1	Textfeedback der anderen genutzt	Bewertung (TN):	
P1	Textfeedback der anderen Teilnehmer war super	Bewertung (TN):	++

Anhang D.2

P2	Textfeedback der anderen: Allgemeiner und unverbindlicher, weniger konkret eher eine allgemeine Zustimmung	Bewertung (TN): Inhalt:	+/- Positive Rückmeldung, allgemeine Rückmeldung
P3	Textfeedback der Teilnehmer: Kommt drauf an von wem, nur z.T. ernst genommen	Bewertung (TN):	+/-
P3	Kein Einfluss auf das Schreiben durch Textfeedback der anderen	Bewertung (TN):	Nicht hilfreich
P2	Textfeedback der Tutorin bekommen, Feedback war hilfreich	Bewertung (TUT):	+
P2	Peer Schreibberaterin war Autorität beim Textfeedback, gibt organisatorischen Halt	Bewertung (TUT):	Autorität
P2	Textfeedback der Tutorin: Wertvoll,	Bewertung (TUT):	+
P3	Textfeedback der Tutorin genutzt	Bewertung (TUT):	+
P3	Feedback der Tutorin gilt als professionell	Bewertung (TUT):	Professionell
P3	Textfeedback der Tutorin: Ehrlich, nicht nur Lob, Kritik war nicht beleidigend, insgesamt gut	Bewertung (TUT):	Ehrlich, Konstruktiv
P3	Ratschläge der Tutorin im Text umgesetzt	Bewertung (TUT):	Hilfreich
P1	Anregungen zum Ausdruck übernommen	Inhalt:	Ausdruck
P1	Durch Peertextfeedback auch später mehr auf die Wortwahl geachtet	Inhalt:	Wortwahl
P2	zur Einschätzung der Güte des Textes, Fachfremde versteht den Text, Anregungen zum kürzen	Inhalt:	Allgemeineinschätzung des Textes, Verständnis für Fachfremde, Text kürzen
	weil insgesamt verständlich auch für Fachfremdes	Inhalt:	Verständlichkeit
P2	Feedback hat positiv bestärkt	Inhalt:	Positive Rückmeldung
P2	Einfluss durch Feedback: Konkrete Fragen an beide Dozenten, dort genau beantwortet	Inhalt:	Konkretisierung von Fragen an Dozenten
P3	Textfeedback der Tutorin hat geholfen, zu wissen, was noch mal überarbeitet werden muss	Inhalt:	Hinweise zu Überarbeitung
P3	Wohl fühlen mit dem Feedback der Tutorin	Inhalt:	Angenehme Rückmeldung
P3	Freude über das Feedback	Inhalt:	Positive Reaktion auf das Feedback

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, **Jantje Witt**, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlich zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen sind als solche gekennzeichnet und die Literaturquellen vollständig angegeben.

Bielefeld, den 08.02.2011

Jantje Witt

Unterschrift