

“Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit” Was Studierende aus ihrem privaten Schreiben für ihre Seminararbeiten lernen

Christina Hauk, Kathrin Mair (Universität Wien)

Betreuerin: Drⁱⁿ Karin Wetschanow (AAU Klagenfurt & Universität Wien)

Abstract:

„Schreibkompetenz von Studierenden“ und „Funktionen des Schreibens“ sind von allgemeinem Interesse und für den Schreibforschungsdiskurs relevant, allerdings stand dabei das private Schreiben von Studierenden bis jetzt kaum im Fokus der Forschung. Ziel dieser Untersuchung ist es deshalb, die Schreibgewohnheiten von Studierenden, die auch privat Texte verfassen, besser zu verstehen. Die Untersuchung geht der Frage nach, ob sich eine allgemeine Schreibpraxis, in der verschiedenen Funktionen des Schreibens erfüllt werden, positiv auf die Entwicklung einer wissenschaftlich-akademischen Schreibkompetenz auswirkt. Vier Leitfadeninterviews, die mittels inhalt-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, haben ergeben, dass das Schreiben für die Befragten zahlreiche Funktionen einnimmt. In Zusammenhang mit dem akademischen Schreiben hat sich gezeigt, dass die Interviewten vor allem hinsichtlich des Schreibprozesses vom privaten Schreiben profitieren können und sowohl die Geläufigkeit und Schreibstrategien als auch Emotionen auf das akademische Schreiben übertragen können. Eine Implikation der Untersuchung könnte deshalb eine vermehrte Anwendung von Angeboten zum privaten Schreiben im universitären Kontext sein.

Keywords: Privates Schreiben, Funktionen des Schreibens, Schreibkompetenz, akademisches Schreiben, Emotionen beim Schreiben

Einleitung

Schreiben ist eine unumgängliche Kompetenz, um im Berufsleben und in der Ausbildung voranzukommen. Auch im Studium kommt dem Schreiben eine wichtige Rolle zu: Studierende schreiben sehr viel. Ob eine Abschluss- oder Seminararbeit, eine Mitschrift, eine Kurznachricht an eine Studienkollegin oder eine E-Mail an die Professorin – Schreibenanlässe gibt es genug. Gleichermäßen greifen außerhalb der Universität manche Studierende gerne zu Stift oder Computer und verfassen Texte, sei es für ein Tagebuch oder für Geschichten, Gedichte und Blogeinträge. Dabei können die divergierenden Schreibenanlässe für die Schreibenden unterschiedliche Funktionen haben. Zum Beispiel kann das Niederschreiben als Mittel zum Persönlichkeitswachstum, als Methode, um Gedanken zu ordnen, oder als Möglichkeit, sich im öffentlichen Raum Gehör zu verschaffen, genutzt werden (McVey, 2008; Fairchild, 2013). Diese drei Schreibenanlässe können als verschiedene Anforderungen des Schreibens aufgefasst werden, die sich danach orientieren, was, für wen, wann und aus welchem Grund geschrieben wird (Ossner, 1995; Baurmann, 2002). Im Fokus dieser Untersuchung liegen diese Funktionen und welche davon das private – sei es fiktionales oder journalistisches – Schreiben für die Studierenden erfüllt. Erforscht wird außerdem, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten Schreibende zum akademischen Schreiben wahrnehmen. Es wird untersucht, welche Teilkompetenzen des Schreibens jeweils angewandt werden und ob dabei Unterscheidungen zwischen akademischem und privatem Schreiben ersichtlich werden und ob Studierende Verbindungen zwischen den beiden Arten des Schreibens her-

stellen können. Weiter wird der Frage nachgegangen, ob den Schreiber*innen bewusst ist, welche Strategie sie jeweils einsetzen.

Das Thema „Schreibkompetenz von Studierenden“ und „Funktionen des Schreibens“ ist von allgemeinem Interesse und für den Schreibforschungsdiskurs relevant. Der vorliegende Artikel geht daher der Frage nach, ob sich eine allgemeine Schreibpraxis, in der verschiedene Funktionen des Schreibens erfüllt werden, positiv auf die Entwicklung einer wissenschaftlich-akademischen Schreibkompetenz auswirkt und soll als Pilotstudie erste Erkenntnisse zu dieser Frage liefern. Um annähernd aufschlussreiche Aussagen treffen zu können, braucht es Studierende, die im Laufe ihrer Studienkarriere bereits einige wissenschaftliche Arbeiten verfasst haben und jenseits ihres Studienalltags privates und/oder journalistisches Schreiben praktizieren und damit andere Funktionen des Schreibens bedienen als im universitären Raum gefordert. Da nicht in allen Bachelorstudien schriftliche Arbeiten zu verfassen sind, werden für die vorliegende Arbeit Studierende im Masterstudium herangezogen. Untersucht wird, wie jeweils beim Schreiben vorgegangen wird und ob Methoden des Schreibens von einem Bereich in den anderen übernommen werden. Diese Fragen werden im Rahmen von Leitfadeninterviews mit vier Studierenden untersucht.

Schreiben für sich, Schreiben für Publikum

Bevor ein Blick auf verschiedene Schreibkompetenzmodelle und Funktionen des Schreibens geworfen wird, ist zu klären, wie die Unterscheidung zwischen akademischem und privatem journalistischem Schreiben getroffen wird. Es gibt viele Möglichkeiten, Schreibhandlungen in Kategorien zu unterteilen. Ein Beispiel für eine Unterteilung, die im Rahmen dieser Untersuchung relevant ist, befindet sich in Tabelle 1.

Schreibhandlungen	akademisches Schreiben	privates journalistisches Schreiben
Schreiben für sich	Fachartikel zusammenfassen,	Journal, Tagebucheintrag, ...
	wissenschaftlicher Beitrag, ...	Kommentar, Leserbrief, ...
Schreiben für ein Publikum	Bachelorarbeit	Blog Beitrag, ...
	Paper	Social-Media-Beitrag
	Proseminararbeit	Gedichte, Short Stories, ...
	Masterarbeit	Lyrik, Tagebücher

Tabelle 1: Unterteilung von Schreibhandlungen im Rahmen dieser Untersuchung, erstellt von Christina Hauk

Privates Schreiben findet in der Schreibforschung aktuell wenig Beachtung, dementsprechend kann nur sehr begrenzt auf Forschungsliteratur zu privatem Schreiben eingegangen werden. Für diese Untersuchung wird „privates Schreiben“ als Schreiben von Texten, die dem reinen Selbstzweck (Kruse & Chitez, 2014, 110) dienen, definiert. Mit „Schreiben für ein Publikum“ sind alle Texte gemeint, die entweder von einem Publikum, das einen Text mag oder nicht mag, oder die im Rahmen einer Lehrveranstaltung bewertet werden. Als „akademisches Schreiben“ werden alle Schreibarbeiten bezeichnet,

die studienbezogen sind. Eine Aufteilung (siehe Tabelle 1) in „Schreiben für sich“ und „Schreiben für ein Publikum“ ist deshalb sinnvoll, denn Schreiben für Publikum wird häufig mit Bewertung assoziiert und Bewertung wird negativ konnotiert, wie die Autorinnen Dreo und Huber (2017) in ihrer quantitativen Studie zeigen. Es zeigte sich, dass das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten für die Befragten mit sehr starken und teils ambivalenten Emotionen behaftet ist (Dreo & Huber, 2017). Andere Gefühle werden beim Zusammenfassen eines Fachartikels wahrgenommen, wo die Auseinandersetzung mit dem Thema im Vordergrund steht. Ein Beispiel für privates Schreiben für sich ist ein Tagebucheintrag, welcher dem reinen persönlichen Festhalten dient. Alle Schreibhandlungen verlangen jedoch gleichermaßen Schreibkompetenz.

Was ist Schreibkompetenz und was leistet der Begriff?

Bei der Betrachtung des Kompetenzbegriffes muss eine gewisse Unschärfe berücksichtigt werden. Der Begriff ist weit gefasst und beinhaltet unzählige Fähigkeiten, die vom Betrachtungswinkel und vom Subjekt selbst abhängen, sodass eine Theorieformulierung und eine Prüfung, ob und welche Kompetenzen vorliegen, schwierig erscheinen. Wirtz (2020) definiert Kompetenz als:

kontextspezifische(s) Leistungspotenzial oder -disposition; K. kann als eine «im Handeln aktualisierbare persönliche Handlungsdisposition [...] definiert werden (Bernien, 1997), die die erfolgreiche Bewältigung von Leistungsanforderungen oder anspruchsvollen Aufgaben determiniert. K. bez. ein Leistungskonstrukt, das stärker als das Konstrukt der Intelligenz den Handlungsbezug in realen Kontexten berücksichtigt. Die Kontextspezifität von K. impliziert, dass die Def. und Einschätzung von K. die intendierte Anwendungssituation berücksichtigen muss. Bspw. ermöglicht ein Studium den Erwerb berufsbezogener allg. Kompetenzen: Aber erst die Kenntnis des Anforderungsprofils der tatsächlich anschließend ausgeführten beruflichen Tätigkeit best., ob der Beruf kompetent ausgeführt werden kann. K. werden durch Erfahrung erworben (Lernen) und sind durch Erfahrung (Interventionen, Bildungsprozesse; Bildung) veränderbar. (Wirtz, 2020).

Wichtig bei der Definition von Kompetenz ist, dass in der Pädagogik die Begrifflichkeit aus der Sicht des Subjektes verstanden wird. Der Begriff wurde von Klafki (1985) in seinem Kompetenzmodell eingeführt. Dabei betont er die Fähig- und Fertigkeiten und den Willen, die Kompetenz in verschiedenen Bereichen freiwillig auszuführen. Klafki beschreibt Schüler*innen mit ihrem Denken und Fühlen, bezogen auf ihre Entwicklungs- und Lernprozesse. Wirtz geht von Studierenden aus, die durch Erfahrung Kompetenz entwickeln.

Wir gehen explizit auf die Schreibkompetenz ein. Im Folgenden werden Problembereiche, die sich herauskristallisiert haben, erläutert. Durch eine gewisse Unschärfe der Definition ist es nötig, sich bewusst zu machen, welche Definitionen von „Schreibkompetenz“ in der Schreibwissenschaft herangezogen werden. Unterschiedliche Definitionsversuche unterscheiden verschiedene Dimensionen. Beispielsweise übersetzt Kruse (2007, 130ff) die vier Dimensionen der Textproduktion „Content“, „Prozess“, „Produkt“ und „Kontext“ in vier Teilkompetenzen des Schreibens (siehe Abbildung 1). Er bezeichnet dabei „Fachkompetenz“ als die Fähigkeit, Inhalt zu verstehen sowie das Wissen um Recherche und Forschungsabläufe. Mit der „Prozesskompetenz“ geht er auf den Schreibprozess ein. Die „Text- und Sprachkompetenz“ bezieht er auf den Text selbst und das Wissen um die damit verbundenen sprachlichen und wissenschaftlichen Normen. Mit „Sozialkompetenz“ schließlich beschreibt er Kontextwissen und als Kenntnis der Diskursgemeinschaft.

Ein weiteres Konzept ist Beauforts Schreibkompetenzmodell (2007, zitiert nach Girgensohn & Sennewald, 2012, 34f), das neben Kruses Dimensionen noch Textsorten- bzw. Genrewissen berücksichtigt. Sie unterteilt Schreibkompetenz in folgende fünf Dimensionen, die beim Schreiben ineinandergreifen: rhetorisches Wissen, Genrewissen, thematisch/fachliches Wissen, Schreibprozesswissen und Wissen um die Diskursgemeinschaft. Kruse und Jakobs (1999) hingegen inkludieren in ihrem Modell die Kompetenzen Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien und Sprache. Auch hier wird betont, dass sich „Schreibkompetenz nicht additiv aus den einzelnen Teilfähigkeiten erklären lässt, sondern sie [...] genau in der Fertigkeit, diese Teilkompetenzen in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess zu verbinden“ besteht (Kruse & Chitez, 2014, 112).

Wie die Beispiele zeigen, ist es nicht einfach, Schreibkompetenz zu definieren. Für das vorliegende Projekt sind die Teilkompetenzen und die Hintergründe der Modelle insofern interessant, als untersucht wird, inwiefern und in welchen Bereichen ein Kompetenztransfer vom privat motivierten ins akademische Schreiben wahrgenommen wird. Des Weiteren wird darauf eingegangen, in welchen Bereichen welche Funktionen eine Rolle spielen. Bevor dies erörtert werden kann, muss auch der Begriff „Funktion des Schreibens“ näher erläutert werden.

Was meint der Begriff „Funktion des Schreibens“?

Wenn man Menschen, die viel schreiben, nach ihren Schreibmotiven fragt, so stellt sich heraus, dass das Schreiben für sie verschiedene Funktionen erfüllt. Kruse und Chitez (2014, 110) halten fest, dass die Unterschiede auch von äußeren Vorgaben abhängen: „Das persönliche Schreiben kann einer Vielzahl von Zwecken dienen, die selbst gesetzt sind, die außerhalb der curricularen Anforderungen liegen und deren Erfüllung selbst überwacht wird.“ (Kruse & Chitez, 2014, 110). Solche „selbstgesetzten Zwecke“ würden etwa Tagebücher, Reisejournale oder Berichte und Recherchen zu Artikeln erfüllen, um einige Beispiele anzuführen. Ossner (1995), Baurmann (2002) und Girgensohn und Sennewald (2012) führen aus, dass hinter dem Begriff „Funktion“ die Feststellung steht, dass Schreibprozesse in unterschiedlichen Absichten ausgeführt würden und dass diese unterschiedliche Effekte haben. Einkaufszettel oder die Do-To-Liste werden etwa als Gedächtnisstützen geführt. Ein anderes Motiv ist die Informationsweitergabe in Form eines Briefes, einer Urlaubspostkarte oder einer E-Mail. Wie beim Kompetenzbegriff sind auch bei den Funktionen des Schreibens die Grenzen weitläufig, je nach Autor*in erfolgt die Definition unterschiedlich eng. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick darüber.

Zu Beginn der Schreibforschung unterschieden James Britton et al. (1975) in Bezug auf Schreibfunktionen die Begriffe „transactional writing“, womit die Weitergabe von Informationen gemeint ist, „expressive writing“, welches das klärende Schreiben bezeichnet, und „poetic writing“, welches sich auf das literarische Schreiben bezieht (Girgensohn, 2007). Der Begriff „Funktionen“ wird in der Schreibforschung verschieden unterteilt. Otto Ludwig (1980) definiert neun Funktionen, Peter Elbow (1998) unterteilt in zwei Kategorien, Michael Klemm (2014) unterscheidet sieben Funktionen und Katrin Girgensohn (2007) wiederum stellt in ihrer Studie fünf Funktionen vor. Die Unterschiede in den verschiedenen Funktionen ergeben sich vor allem durch den gewählten Blickwinkel. Ludwig (1980) blickt aus schulischer Perspektive auf das Thema. In der Schule umfasst der Unterricht viele Alters- und

Niveaustufen von Schreibanfänger*innen bis zu fortgeschrittenen Schreiber*innen. Von den anderen Autor*innen werden Studierende betrachtet. Schreibnoviz*innen bis hin zu Schreibprofis stehen im Fokus. Das erklärt die große Bandbreite von unterschiedlichen Könnensbedingungen und damit auch die unterschiedliche Kategorisierung. Da studentisches Schreiben in der vorliegenden Untersuchung zentral ist, erscheint der Bezug auf das Modell von Girgensohn (2007) sinnvoll. Sie untersuchte Schreibgruppen an der Hochschule und hat fünf Funktionen des Schreibens definiert: die rhetorische, die heuristische, die persönlichkeitsfördernde, die kommunikative und die hedonistische Funktion (Girgensohn, 2007, 191). Sie beobachtet, dass die Schreibkompetenzen sich zunehmend verbessern, je umfangreicher Schreibkompetenzen gefördert werden. Daraus schlussfolgert sie, dass die Förderung von verschiedenen Schreibkompetenzen an der Hochschule wichtig sei. Weiter gibt sie zu bedenken: Die Begrifflichkeit „Funktionen des Schreibens“ bringe weitere Facetten ein, wie man über Schreiben nachdenken könne. Je nach Funktion wäre die Schreibaufgabe für die Studierenden unterschiedlich schwer umsetzbar (Girgensohn, 2007, 38). Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Schreibkompetenz eng mit den Funktionen des Schreibens zusammenhängt, wobei die Definitionen, wie oben erläutert, unscharf sind und ineinandergreifen. Kennzeichnend dafür ist, dass jede Schreibaufgabe spezifische Anforderungen an die Schreiber*innen stellt.

Aktueller Forschungsstand

Das akademisch forschende oder wissenschaftliche Schreiben – ob studentisch oder nach dem Studium das berufliche, akademische, journalistische Schreiben – wird viel beforscht, wie der vorausgegangene Abschnitt deutlich zeigt. Seit der „empirischen Wende“ (Becker-Mrotzek et al., 2017, 10) erlebt die junge Disziplin der forschenden Schreibdidaktik einen Aufschwung und erhält dadurch mehr und mehr eine interdisziplinäre Bedeutung. Privates, kreatives Schreiben ist bisher nur wenig erforscht, allerdings gibt es bereits Untersuchungen zu Freewriting.

Für literarisches Schreiben wurde das freie Drauflosschreiben in den 1934er Jahren etabliert (Pitschl, 2019, 29). In den 1970er Jahren wurde das „assoziative Schreiben“, wie Werder es bezeichnet (Werder, 2000), von Pete Elbow in den akademischen Betrieb in den USA eingeführt (Pitschl, 2019, 29). Freewriting wurde außerdem von der Gruppe rund um André Breton praktiziert, die das freie Drauflosschreiben nutzten, um auf ihr kreatives, schöpferisches „Ich“ zuzugreifen (Pitschl, 2019, 29).

Freewriting hat eine lange Tradition. Aus der Perspektive der Forschung ist Bräuer (1996) derjenige, der dem Prozess einen wissenschaftlichen Hintergrund gab (Pitschl, 2019). Funktionen von Freewriting, die Pitschl in ihrer Masterarbeit beschreibt, sind beispielsweise: Entkoppelung des Bearbeitungsprozesses, den Kopf frei kriegen, einen Sinnzusammenhang herzustellen, um Schreibblockaden entgegenzuwirken, zur Themenfindung oder um in den Schreibfluss zu kommen (Pitschl, 2019). Die aufgeführten Methoden wurden von den Interview-Teilnehmer*innen immer wieder angesprochen und werden von ihnen sowohl für das private als auch für das akademische Schreiben verwendet.

Bezüglich des Potenzials von kreativem Schreiben stellt Pyrin (2019, 27ff) vier Dimensionen bzw. potenzielle Wirkungen fest: Selbsterkenntnis, Lebendigkeit bzw. um den eigenen Stil zu finden, eine ästhetische Dimension und schließlich Kommunikation. Erste Untersuchungen zum Einsatz von kreativem

Schreiben im universitären Kontext zeigen außerdem, dass dadurch das kritische Denken und das akademische Schreiben verbessert werden können (Senel, 2018).

Methoden

Nach einem Überblick über die theoretische Verortung des Forschungsgegenstandes werden im folgenden Abschnitt die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen für die Interviewstudie des vorliegenden Projekts skizziert und begründet. Unterschiedliche Arten des Schreibens respektive abweichende Schreibaufgaben beinhalten divergierende Schreibfunktionen. Für das Forschungsprojekt ergeben sich deshalb zwei Forschungsfragen:

- Welche Funktionen nehmen Studierende in ihrem privaten fiktionalen bzw. journalistischen Schreiben im Vergleich zu ihrem akademischen Schreiben wahr? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
- Inwieweit nehmen die Studierenden einen Kompetenztransfer vom privaten auf das akademische Schreiben wahr?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Pilotstudie mit vier qualitativen Leitfadeninterviews geführt, um einen vertieften Einblick in die Sichtweisen der Studierenden zu erhalten. Leitfadeninterviews eignen sich besonders gut, um individuelle Handlungsmuster zu erfassen und sich mit den Einstellungen von Einzelnen auseinanderzusetzen (Riesmeyer, 2011, 224). Ziel ist es dabei, die Perspektiven der Interviewten nachzuvollziehen, um so komplexe Zusammenhänge erkennen zu können (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004, 23). Leitfadeninterviews können offen und flexibel an die Gesprächssituation angepasst werden, wobei der Leitfaden mit vorformulierten Fragen zu bestimmten Themenblöcken als Orientierung dient (Riesmeyer, 2011, 224).

Für die Erhebung der Daten wurden vier Studierende, drei Frauen und ein Mann, befragt, die privat Texte verfassen. Eine Übersicht über die von ihnen geschriebenen Textsorten befindet sich in Tabelle zwei. Die Interviewpartner*innen wurden über Bekannte und das Schreibmentoring-Netzwerk rekrutiert, wobei darauf geachtet wurde, keine Schreibmentor*innen zu befragen, da diese möglicherweise eine andere Sicht auf das Schreiben haben. Der Blick lag nicht auf professionellen Schreiber*innen, sondern auf Schreiber*innen mit längerer Schreiberfahrung. Keine Priorität hatte die Veröffentlichung der Texte. Wesentlich war das Zusammenspiel von privatem Schreiben und akademischem Schreiben und den damit verbundenen Techniken. Die Interviews dauerten zwischen 18 und 40 Minuten. Alle personenbezogenen Daten der Interviewpartner*innen wurden von uns anonymisiert.

Die Leitfadeninterviews wurden mit einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet, da sich diese besonders gut dafür eignet, um am Material bestimmte inhaltlichen Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material in Hinblick auf ausgewählte Themenblöcke systematisch zu beschreiben und zu vergleichen (Kuckartz, 2018, 97ff). Dabei wurden die Daten mittels induktiv gebildeter Kategorien und Subkategorien in MAXQDA strukturiert (Kuckartz, 2018, 97). Die Begriffe „privates journalistisches Schreiben“ und „akademisches Schreiben“ werden synonym verwendet und meist nur als „privates“ und „akademisches Schreiben“ im Text verwendet.

Ergebnisse & Interpretation

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

Funktionen des Schreibens

Zu der ersten Forschungsfrage, welche Funktionen das private bzw. das akademische Schreiben für die Interviewpartner*innen einnimmt, wurden vier Kategorien gefunden, die im Folgenden mit Beispielen näher beschrieben werden.

Persönlichkeitsförderndes Schreiben

Dem persönlichkeitsfördernden Schreiben, wie es Girgensohn (2007) beschreibt, haben wir die Funktion „Kopf freibekommen/Gedanken strukturieren“ zugeschrieben. In dieser Kategorie wurde alles codiert, was darauf hindeutet, dass die Studierenden Schreiben dazu verwenden, ihre Gedanken niederzuschreiben und sich bewusst mit diesen auseinanderzusetzen. Bei der Befragung achteten wir auf offene Fragen, um die Interviewpartner*innen nicht in eine Richtung zu führen oder zu beeinflussen. Das bedeutet, dass die Befragten die Methode des freien Schreibens von sich aus erwähnten.

Im Interview wurden den Teilnehmer*innen folgende Fragen zu ihren Schreibgewohnheiten gestellt:

- Akademische Schreiben (AS): Was ist dein Ziel beim akademischen Schreiben?
- Privates Schreiben (PS): Wenn du an dein privates Schreiben denkst, was ist dein Hauptanreiz zu schreiben?

Die Antworten, aus denen die Kategorie „Kopf frei kriegen“ erarbeitet wurde, werden in den nächsten Abschnitten beschrieben.

Maria: AS: „[...] gehe viel gezielter vor [...] sortieren [...] alles auf einem großen Blatt notiert [...]“ PS: „Ich möchte den Kopf frei bekommen [...] wenn es niedergeschrieben ist [...] kann ich vergessen [...]“

Franzi: AS: „[...] da muss ich immer: i tu wissenschaftlich schreiben denken, oder mein erster Schritt ist: also was weiß ich alles zu dem Thema [...] aufschreiben [...]“ PS: „Es hat was Therapeutisches, also für mich, ... ich löse Dinge in meinem Kopf auf – in dem ich alles rausnehme, aus dem Kopf [...]“

Michael AS: „[...] Stichwörter und dementsprechend fange ich dann an, etwas zu schreiben“ PS: „[...] Stichwörter aufschreiben [...] dann noch weiter schreiben.“

Caroline AS: „[...] eine kurze Struktur immer wieder zusammenschreiben [...]“ PS: „eine spontane Idee [...] in Stichworten [...] spontane Geschichten, spontane Zeilen, die ich dann einfach niederschreibe.“

Aus den Antworten lässt sich schließen, dass Freewriting als Schreibmethode angewandt, allerdings nicht explizit als solches von den Schreiber*innen benannt wird.

Interviewpartner*innen (Namen anonymisiert)	Textsorten
Maria	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten • Krimis • Satire
Caroline	auf Englisch: <ul style="list-style-type: none"> • Fanfiction • One-Shots • Geschichten
Franzi	<ul style="list-style-type: none"> • Tagebuch • Morgenseiten • Blogartikel
Michael	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten • Witze

Tabelle 2: Übersicht über die verfassten Textsorten privaten Schreibens

Die Methode "Kopf frei bekommen" beschreiben Girgensohn und Sennwald als "emotionale Entlastung", die auch eine persönlichkeitsfördernde Funktion hat (Girgensohn & Sennwald, 2012, 36). Intuitiv nennen die Interviewten, dass sie drauflos schreiben, ohne zu differenzieren, ob sie akademisch schreiben oder privat. Das ist ein sehr interessanter Fakt, denn offensichtlich ist den Schreiber*innen nicht bewusst, dass sie keinen Unterschied in der Herangehensweise machen, sondern intuitiv vorgehen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Barriere zwischen akademischem und privatem Schreiben im mentalen Bereich befindet. Diese Vermutung bestätigt sich in der Auswertung der anderen Kategorien.

Hedonistisches Schreiben

Gefühle spielen beim Schreiben eine wichtige Rolle. Girgensohn beschreibt diese Rolle als "hedonistische Funktion" oder "Lustgewinn" (Girgensohn, 2007). Im Folgenden werden dabei zum einen die positiven Gefühle beim Schreiben kategorisiert, zum anderen auch negative Gefühle.

Spiel mit Sprache und Lustgewinn

In den Interviews sprechen die Teilnehmer*innen davon, dass sie beim Schreiben mit Sprache spielen. In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, in denen sich die Studierenden auf positive Gefühle beim privaten Schreiben beziehen. Dabei wurde unter anderem Spaß und eigene Erheiterung angesprochen. Die nachstehend angeführten Beispiele bilden das hedonistische Schreiben als Lustgewinn ab.

Die Fragen aus dem Interviewleitfaden lauten: Welches Ziel verfolgst du mit AS/PS?

Franzi PS: „Weil es Spaß macht mit Sprache zu spielen, ist halt doch irgendwann lustig“

Maria PS: „Wenn die Buchstaben auf dem Papier erscheinen, kommt ein tolles Gefühl auf, das Gefühl etwas geschaffen zu haben.“

Michael PS: „Na ja, wie gesagt, drum schreibe ich so gern etwas Lustiges, weil ich selbst dabei amüsiere, dann ist es ein lustvolles Schreiben.“

Caroline PS: „Wenn ein gewisser Witz drinnen ist, das gefällt mir und auch, wenn ich dann Leute zum Lachen bringen kann“

Die Antworten zeigen, dass den Teilnehmer*innen das Spiel mit der Sprache, Vergnügen und Humor besonders wichtig sind. Analysiert man etwas genauer, so wird beim privaten Schreiben ebenfalls auf Struktur und Qualität geachtet, wie Michaels Aussage deutlich macht: „Wenn's geistreich sein soll, muss man sich ja viel überlegen [...] Also je höher das Niveau, desto näher sind sich das akademische und das private Schreiben“.

Kreatives Schreiben bietet den Schreiber*innen die Möglichkeit für Veränderung. Wenn man schreibt, um Spaß zu haben, gibt es ein positives Gefühl. Das Schreiben wird auf eine andere Ebene gehoben. Spielerisch bedienen sich die Schreiber*innen einer Technik, die auch Autor*innen anwenden. Dieses Handwerkszeug ist eine Möglichkeit, innere Bilder, Erfahrungen und das eigene Wissen in Zusammenhang zu bringen.

Negative Gefühle beim Schreiben

Diese Funktion ordnen wir ebenfalls dem hedonistischen Schreiben zu, wobei die Kehrseite zu den positiven Gefühlen codiert wurde. Auffällig ist, dass sich die Antworten meist auf das akademische Schreiben beziehen.

Aus dem Interviewleitfaden: Wie gehst du beim privaten/akademischen Schreiben vor? Welche Gefühle verbindest du damit?

Die folgenden Aussagen unterstreichen unsere Annahmen:

Franzi AS: „Wenn ich es nach außen getragen habe, dann waren es nicht so gute Erfahrungen“

Maria AS: „Oh, keine positiven; nein schon am Beginn des Seminars weiß ich, dass ich was abgeben muss und dann kommt das erste Mal das miese Gefühl hoch“

Michael AS: „In letzter Zeit ist beim wissenschaftlichen Schreiben ist Zeitdruck dazu gekommen, dass es eben fixere Abgabefristen gibt“

Caroline AS: „ich schätze, wenn man regelmäßig schreibt, dann kanns nur leichter sein, weil man dann nicht immer solche Schreibblockaden hat“

Wenn man die Aussagen zusammenfasst, so stehen schlechte Erfahrungen, miese Gefühle, Zeitdruck und Schreibblockaden in enger Beziehung zum akademischen Schreiben. In Bezug auf das private Schreiben wurden in den Interviews kaum negative oder frustrierende Empfindungen angesprochen, beziehungsweise haben die Studierenden Methoden gefunden, um mit Schreibproblemen umzugehen.

Diese Ergebnisse bestätigen, was Dreo und Huber (2017) in ihrer quantitativen Studie gefundenen haben. Akademisches Schreiben ist oft mit negativen oder ambivalenten Gefühlen verbunden, während beim privaten Schreiben Positives überwiegt.

Rhetorische Funktion

Im Gegensatz zum lustvollen privaten Schreiben steht oft das wissenschaftliche Schreiben. Im Bereich akademisches Schreiben werden Aussagen getroffen, die zeigen, dass Studierende Schreiben zum Erkenntnisgewinn nutzen und um Wissen zu generieren. Die Frage aus dem Interviewleitfaden lautete: Was kann man deiner Meinung nach beim Schreiben lernen?

Franzi AS: „Oh, alles; also sich selbst kennenlernen, Wissen generieren, ich lerne auch durch das Schreiben“

Girgensohn beschreibt dies mit „die rhetorische Funktion“ (Girgensohn, 2007), wobei ihre Definition nicht klar darlegt, wie diese Funktion von der kommunikativen Funktion zu unterscheiden ist und wo die Autorin die Grenze zwischen der kommunikativen und der heuristischen Funktion des Schreibens zieht. James Britton (1975) beschreibt diese Funktion als „transactional writing“: Damit ist sachliches, eindeutiges und adressatengerechtes Kommunizieren gemeint (Britton, 1975, zitiert nach Girgensohn 2007).

Anerkennung durch das Publikum

Das Publikum spielt beim privaten und beim akademischen Schreiben eine bedeutende Rolle. Es geht nicht um Genrewissen oder um den Textsortenbezug (Girgensohn & Sennewald, 2012). Diese Funktion beschäftigt sich mit dem „Ich-kann-es-Effekt“ – die Selbstbestätigung und die Bestätigung des Publikums, die sich die Schreiber*innen aus ihrem privaten Schreiben holen. Diese Funktion geht über die von Girgensohn und Sennewald (2012, 108ff) genannte „kommunikative Funktion“, die die Aufbereitung von Information für ein Publikum als Textziel ansieht, hinaus. Bei dieser Kategorie ist zudem noch die Reziprozität mit dem Publikum zentral, da auf die Reaktion des Publikums Bezug genommen wird

und die Wirkung, die der eigene Text bei Leser*innen entfacht, im Zentrum steht. Die Anerkennung vom Publikum ist wichtig. Die Befragten beschreiben, dass sie sich über die Rückmeldung der Leser*innen freuen. In Bezug auf wissenschaftliches Schreiben wird auch ein Feedback, welches von den Lehrenden eines Seminars kommt, begrüßt. Einige Beispiele dafür sind:

Michael AS: „Also ich frage dann schon die Professoren um Tipps oder auch was sie hören wollen,“
PS: „Wenn ich was privat schreibe, dann kann ich das eh im kleinen Rahmen oder vor einigen Leuten vortragen.“

Caroline PS: „Meine Fanfiction habe ich auf den zwei großen Fanfictionseiten hochgeladen und die Reviews waren eigentlich sehr positiv, das hat mir dann auch selber wieder gutes Feedback gegeben, und das hat mich dann auch gefreut, wenn das, was ich schreibe, jemandem gefällt oder zum Lachen bringt, das ist dann nett.“

Maria PS: „Aber, andererseits bin ich dann schon stolz, wenn ich die Geschichten zum Lesen weitergebe und ich positive Rückmeldungen erhalte.“ Und: „Ich glaube, das ist die Kunst beim Schreiben, egal was man für einen Text oder Textsorte verfasst; die Spannung ist das Um und Auf, um den Leser bei der Stange zu halten, ohne ihn zu langweilen.“

Franzi AS: „es muss schon wer kommen und sagen, mach so, mach das so, das ist das Handwerkszeug, oder jemand, der sagt, he ich will deine Meinung, sag was sagst du zu dem Thema, ganz egal ob es jetzt stimmt oder ned, sondern sag a mal – schreib einmal; zu dem Thema“ [...] „richtiges Feedback – das muss man halt einfordern und das muss man halt auch lernen – das habe ich am Anfang auch nicht gemacht“

Ein wichtiges Ergebnis der Fallstudie zeigt, dass die positiven Rückmeldungen auf Produkte privaten Schreibens auch zum akademischen Schreiben anspornen. Dieser „Ich-kann-es-Effekt“ wird auch von Schriftsteller*innen beschrieben, die in den Reaktionen des Auditoriums und der Presse Bestätigung finden. Die Anerkennung durch ein Publikum, sei es privat oder akademisch, motiviert zum Schreiben.

Kompetenzen und Transfer zwischen akademischen und privaten Schreiben

Die zweite Forschungsfrage setzt sich mit dem Kompetenztransfer auseinander. Es wurde in den Interviews einerseits erhoben, welche Kompetenzen beim privaten bzw. dem akademischen Schreiben wichtig sind und andererseits explizit nach Gemeinsamkeiten und ähnlichen Fähigkeiten beim Schreiben gefragt.

Die Fragestellungen dazu lauten:

- Welche Gemeinsamkeiten gibt es dabei für dich zwischen privatem und akademischem Schreiben? (Nachfragen bezüglich Herangehensweise, Techniken, Motivation, Textkonventionen etc.)
- Welche Unterschiede nimmst du zwischen dem privaten und dem akademischen Schreiben wahr?
- Gibt es für dich Fähigkeiten, die man sowohl beim akademischen als auch beim privaten Schreiben benötigt? Welche?
- Hilft dir das private Schreiben beim akademischen Schreiben?

Aus den Interviews lassen sich vier Bereiche zusammenfassen, die sich darauf beziehen, wo ein möglicher Kompetenztransfer zwischen privatem und akademischem Schreiben stattfindet: Schreibpraxis/Geläufigkeit, Selbstvertrauen, Wortschatz und Schreibstrategien. Im Folgenden werden diese Kategorien näher beschrieben, ihre Verortung im Schreibkompetenzmodell von Kruse (2007) erläutert und der Bezug zu den Schreibfunktionen hergestellt.

Schreibpraxis/Geläufigkeit

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die darauf hinweisen, dass durch mehr Übung die Geläufigkeit beim akademischen Schreiben besser ist. Ein Beispiel dazu ist das folgende Zitat von Maria:

wenn die Buchstaben auf dem Papier erscheinen kommt ein tolles Gefühl auf, das Gefühl etwas geschaffen zu haben. Schreiben ist erlernbar, wer viel schreibt, der sammelt Erfahrung und Kenntnis

Hier wird wiederum das Schreibprozesswissen thematisiert. Bezüglich der Schreibfunktionen ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine einzige zu nennen. So spielt dabei sowohl die „rhetorische“ als auch die „heuristische Funktion“ des Schreibens eine Rolle.

Selbstvertrauen

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die sich damit auseinandersetzen, dass privates Schreiben gut für das Selbstvertrauen ist und es positive Auswirkungen auf das akademische Schreiben hat.

Maria meint beispielsweise im Interview:

andererseits bin ich dann schon stolz, wenn ich die Geschichten zum Lesen weitergebe und ich positive Rückmeldungen erhalte.

Dieser Aspekt ist insofern interessant, als der akademische Schreibprozess bei vielen Lernenden mit negativen oder ambivalenten Gefühlen verbunden ist (Dreo & Huber, 2017, 110). Die Studierenden in der Untersuchung gaben jedoch an, dass sie dem Schreiben allgemein, sowohl privat als auch akademisch, positive Gefühle entgegenbringen. Der Aspekt, dass privates Schreiben einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl hat, kann bei Schreibberatungen angewandt werden, in dem die Schreibenden dazu angehalten werden, außerhalb der Universität zu schreiben. Außerdem könnten zum Beispiel verschiedene anonymisierte kurze Texte mit Adjektiven wie „spannend“ oder „interessant“ von Kommiliton*innen kommentiert werden, um das Selbstvertrauen durch die Anerkennung anderer, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, zu stärken.

Wortschatz

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die sich mit der Sprache und dem Wortschatz auseinandersetzen. Caroline sagt dazu beispielsweise:

Das einzig andere was mir noch einfällt und das auch nur in Englisch, weil ich privat auch Englisch schreibe, dass ich meinen Wortschatz in diesem Gebiet voll ausnutzen kann, ich sitze dann da und grinse vor mich hin, wenn mir wieder eine gute Formulierung einfällt, auf die ich besonders stolz bin und die besonders gut passt.

Diese Kategorie bezieht sich auf die „Text- und Sprachkompetenz“ (Kruse, 2007), die auf der Ebene des Schreibprodukts angesiedelt sind. Girgensohns „rhetorische Funktion“ steht im Zusammenhang dazu, da auch sie die adressaten- und normgerechte Ausdrucksweise als für diese Funktion nennt. In Bezug auf Briton ist von „poetic writing“ zu sprechen, wobei die Verwendung der Sprache im Vordergrund steht.

Schreibstrategien

In dieser Kategorie wurde alles codiert, was darauf hinweist, dass Schreibstrategien in verschiedenen Funktionen des Schreibens übertragen werden. Beispiel von Maria:

Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit. Mein privates Schreiben ist nicht so „aufgeräumt“ – gegliedert, wie wenn ich eine Seminararbeit verfassen muss. Aber das unsortierte Schreiben, wie ich es privat gestalte, das ist hilfreich, um an verschiedenen Ecken wissenschaftlicher Arbeit ansetzen zu können

Hier kommt wiederum die Prozesskompetenz ins Spiel, da das Wissen um die eigenen Schreibstrategien eine Rolle spielt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem in der Dimension „Schreibprozesswissen“ ein Kompetenztransfer wahrzunehmen ist, da sich die Kategorien 1), 2) und 4) darauf beziehen. Die vier oben genannten Kategorien zeigen, wo ein Kompetenztransfer stattfinden kann. Die Interviewpartner*innen gehen bei der Frage nach Gemeinsamkeiten von privatem und akademischem Schreiben zunächst davon aus, dass diese beiden Bereiche getrennt zu betrachten sind. Laut den Aussagen interagieren diese nicht miteinander. Caroline bzw. Michael sagten dazu beispielsweise: „Das sind für mich eigentlich zwei komplett verschiedene Bereiche, die einzige Überschneidung, die ich bis jetzt hatte, war eine thematische Überschneidung.“ und „Also eher nicht, wobei natürlich, wenn’s geistreich sein soll, muss man sich ja viel überlegen, dann wieder ja“. Obwohl die Interviewpartner*innen explizit von wenigen Gemeinsamkeiten sprechen, besteht doch die Möglichkeit eines Kompetenztransfers, wie aus den Interviews hervorgeht. Für die Praxis bedeutet das, dass man Schreibnoviz*innen mittels Fragen oder Reflexion und Austausch mit den Kolleg*innen bewusst machen sollte, welche Fähigkeiten beim Schreiben genutzt werden. Dadurch würde ihnen der Kompetenztransfer bewusster und der Zugang zum akademischen Schreiben dadurch erleichtert.

Des Weiteren ist den Befragten oft nicht bewusst, welche Fähigkeiten angewandt werden. Die Anwendung von Schreibmethoden ist automatisiert worden, die entsprechende Kompetenz wurde zuvor erlernt (vgl. Wirtz, 2020). Dies kann mit dem Fahrradfahren verglichen werden: Beim Fahrradfahren wird die Kompetenz, das Gleichgewicht zu halten, gebraucht. Nach einiger Zeit wird nicht mehr darüber nachgedacht, wie Gleichgewicht gehalten und bei Gefahr gebremst wird oder ob Handzeichen gegeben werden. Strategien werden gefühlsmäßig eingesetzt. Auf das Schreiben übertragen, kann dieses Beispiel mit der Kompetenz Fühlen gleichgesetzt werden. Am Beispiel von Freewriting erklärt: Es wird von den befragten Schreiber*innen sowohl im privaten als auch im akademischen Schreiben eingesetzt, um zu strukturieren, Wissenslücken aufzudecken oder Fragen zu finden. Freewriting ist eine gelernte Strategie, die automatisiert wurde und nicht mehr als solche wahrgenommen wird. Daraus lässt sich schließen, dass eine Strategie instinktiv genutzt wird, nachdem Schreiber*innen sie verinnerlicht haben und gute Erfahrungen damit in Verbindung bringen. Für die Schreibberatung sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass es typenabhängig ist, welche Methoden für den*die Einzelne*n funktionieren, da nicht jede*r vom Freewriting überzeugt ist.

Fazit

Ausgangspunkt der Untersuchung war es herauszufinden, was Studierende antreibt, die auch privat schreiben, und welche Funktionen und Kompetenzen des privaten Schreibens in Bezug auf das akademische Schreiben eine Rolle spielen. Die Interviews haben gezeigt, dass das private und das akademische Schreiben für die Befragten eine persönlichkeitsfördernde, eine hedonistische und eine rhetorische Funktion erfüllen. Das Erfinden von Geschichten und das akademisch-wissenschaftliche Schreiben haben außerdem gemeinsam, dass mit beiden Vorgängen einem Publikum etwas kommuniziert werden soll (kommunikative Funktion) und dass auf die Anerkennung durch die Leser*innen gehofft wird. Sie richten sich beide an eine Leserschaft, die auch als Diskursgemeinschaft gesehen werden kann. Fanfiction ist genauso speziell wie ein Fachartikel, wobei beide Textsorten das Publikum ansprechen sollen. Studierende erwerben mit ihrem privaten Schreiben Genrekompetenz, denn ihnen wird bewusst, dass Schreiben eine situierte, kommunikative Handlung ist, die einen bestimmten Personenkreis adressiert und eine konkrete Funktion erfüllt.

Einige Gemeinsamkeiten zwischen privatem und akademischem Schreiben lassen sich in den Interviews feststellen. Die Frage, ob ein Kompetenztransfer wahrgenommen werden kann, ist eindeutig mit Ja zu beantworten, wobei die Übertragungen der Kompetenzen vorwiegend im Bereich des Schreibprozesses ersichtlich werden. Die Befragungen zeigen, dass privat schreibende Studierende mehr Übung im Schreiben haben und positive Gefühle damit verbinden. Hinzu kommt, dass die Schreiber*innen Methoden anwenden, welche oft in Schulunterricht und Schreibdidaktik unterrichtet werden, zum Beispiel Freewriting. Wenn die Teilnehmer*innen direkt auf den Kompetenztransfer angesprochen werden, wird dieser eher negiert. Am Ende des Interviews oder auf Nachfrage erkannten die Befragten Gemeinsamkeiten und stellten Verbindungen zwischen Schreibaufgaben der beiden Bereiche her.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass privates und akademisches Schreiben häufig als zwei verschiedene Bereiche angesehen werden, wenn nicht bewusst über Gemeinsamkeiten nachgedacht wird.

Unsere Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass Schreibende die Ähnlichkeiten von Schreibfunktionen und -kompetenzen nutzen können, indem Kompetenzen aus dem einen Bereich ganz bewusst in den anderen übertragen werden. Angebote zu privatem Schreiben an den Universitäten etwa können gezielt dazu eingesetzt werden, um Selbstvertrauen aufzubauen oder den Wortschatz zu erweitern und würden in weiterer Folge positive Auswirkungen auf das akademische Schreiben haben.

Eine Limitation des Projekts ist die kleine Stichprobenzahl, weshalb sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern lassen. Sie können trotzdem dahingehend interpretiert werden, dass ein unbewusster Kompetenztransfer stattfindet. Um ein besseres Verständnis über die verschiedenen Facetten des privaten Schreibens zu erhalten, könnte eine größer angelegte Untersuchung weitere Einblicke bieten.

Literatur

- Baurmann, J. (2002). Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Becker-Mrotzek, M., J. Grabowski, & T. Steinhoff (2017). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann.
- Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Eds.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen (17–84). Münster: Waxman.
- Dreo, K., & B. Huber (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden - eine quantitative Studie. JoSch 14, 107-116.
- Elbow, P. (1998). Writing without teachers. New York: Oxford University Press.
- Fairchild, R. A. (2013). Educational pedagogy explored: Attachment, voice, and students' limited recognition of the purpose of Writing. Journal of Arts and Humanities, 2(6), 11-19.
- Flick, U., E. von Kardorff, & I. Steinke (2004). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Girgensohn, K. (2007). Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: DUV.
- Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klemm, M. (2011). Schreibberatung und Schreibtraining. In K. Knapp (Ed.), Angewandte Sprachwissenschaft. Ein Lehrbuch (120 - 142). Tübingen: Francke.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolventinnen entlassen? In M. Becker-Mrotzek, & K. Schindler (Hrsg.), Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (117 – 143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O., & E. Jakobs (1999). Schreiben an der Hochschule. Ein Überblick. In O. Kruse, E. Jakobs, & G. Ruhmann (Eds.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (19-32). Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, O., & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald. Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (107 – 126). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Ludwig, O. (1980). Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. Zeitschrift für germanistische Linguistik, 8, 75 – 92.
- McVey, D. (2008). Why all Writing is Creative Writing. Innovations in Education and Teaching International, 45(3), 289-294.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann, & R. Weingarten (Eds.), Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte (29-50). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pitschl, S. (2019). Freewriting und das Schreibphasenmodell – der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz – eine Interviewstudie mit Schreibmentor*innen des Center for Teaching and Learning der Universität Wien (Masterarbeit). Universität Wien, Österreich.

Pyerin, B. (2019). Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt, & J. Vogelsang (Eds.), *Methoden der Journalismusforschung* (223-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wirtz, M. (2020). Kompetenz. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 14.04.2020, von [<https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz/>]