
Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium

Monique Honegger

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Abstract

Schreiblehrende und Schreibberatende erleben häufig, dass Studierende einen Widerstand verspüren, ihre unbeendeten Texte anderen zu zeigen. Aus schreibdidaktischer Perspektive macht es Sinn, der Zeigeblockade auf den Grund zu gehen. Für die Analyse der Zeigeblockade dienen einerseits Erklärungsansätze aus diversen Forschungsrichtungen, andererseits Ergebnisse einer Pilotumfrage als Grundlagen. Das Phänomen der Zeigeblockade veranschaulicht unter anderem die Fremdsteuerung, die in den Augen der Studierenden ihr Schreiben bestimmt.

Studierende in Schreibworkshops und Schreibzentrums-Klienten/-innen äussern sich oftmals folgendermassen: «Eigentlich kann ich meine Texte nie jemandem zeigen, bevor sie fertig sind.» Oder: «Ich geniere mich, meine Texte zu zeigen, vor allem solche, die nicht fertig sind.» (Studierende PHZH, 2005, in einem Online-Forum) Weil die Zeigeblockade zum Schreib- und Schreibbegleitungsalltag gehört, soll sie aus schreibdidaktischer Perspektive analysiert werden. Schliesslich stellt das Austausch von unbeendeten Texten eine zentrale Voraussetzung sowohl für einen selbstgesteuerten Schreibprozess als auch für eine erfolgreiche Schreibberatung dar. (Vgl. Kruse, Ruhmann 2006, 29f.)

Zwei Leitfragen führen durch den vorliegenden Text:

1. Weshalb zögern Schreibende, ihre unbeendeten Texte anderen zu zeigen?

2. Was können Schreibbegleitende tun, damit Studierende die Zeigeblockade und deren Überwindung als zu ihrem persönlichen Schreibprozess zugehörig erleben?

Nach einem Blick auf Gründe für die Zeigeblockade beim Schreiben wird betrachtet, wie Studierende das als Zeigeblockade bezeichnete Phänomen selber erleben. Abschliessend gilt es zu erörtern, welche Konsequenzen die Ergebnisse auf die Schreibbegleitung haben.

Charakteristik der Zeigeblockade

Der Widerstand, eine unbeendete Version des eigenen Texts zu zeigen, zeigt sich häufig indirekt.

Schematisierend können in Schreibberatungssituationen fünf Arten der Zeigeblockade unterschieden werden:

- *Es gibt gar keinen Text, den die Schreibende zeigen kann.*

Die Studierende bringt keinen Text in die Beratung mit, obschon ein Text in zahlreichen Beratungssettings als Grundlage dient. Als Gründe für den fehlenden Text erwähnt die Schreibende diverse, von Computerproblemen bis hin zu persönlichen Gründen.

- *Es existiert zwar eine Version des Textes, diese wird jedoch nicht gezeigt.*

Erste Wörter oder Sätze oder mehr liegen vor; dieser Text wird jedoch nicht gezeigt. Die Schreibende begründet ihre Weigerung unter anderem damit, dass die vorliegende Textvariante zu unausgegoren sei, um als Gesprächsgrundlage dienen zu können.

- *Die Schreibende zeigt ihre Textversion, spricht aber nicht darüber.*

Die Studierende hat die aktuelle Fassung zur Beratung mitgebracht und legt sie vor. Dennoch spricht sie nicht über den Text und bringt die oben genannten Gründe vor (zu unausgegoren etc.). Ebenso wenig scheint sie die Kommentare der Beraterin wahrzunehmen.

- *Die Schreibende nimmt die Rückmeldung auf die vorliegende Textversion an, integriert die Inhalte der Rückmeldung aber nicht in die Weiterarbeit am Text.*

Die Schreibende nimmt die Kommentare zu ihrem unbeendeten Text entgegen. Es entstehen aber anschliessend keine neuen Textversionen, die inhaltliche Schwerpunkte des Feedbacks sichtbar integrieren. Stattdessen sorgt sich die Schreiberin grundsätzlich über den gesamten Text und ihre eigenen Schreibkompetenzen.

Hintergründe von Zeigeblockaden

Fragen wir nach Gründen für die Zeigeblockade, bieten zahlreiche Disziplinen Erklärungsansätze an. In der Folge werden Entwicklungspsychologie, Textlinguistik und Schreibdidaktik betrachtet.

Zuerst zur Entwicklungspsychologie. Ab dem Alter von drei Jahren beginnt ein Kind, das von ihm erstellte Produkt mit dem Selbstwert zu verbinden. Hieraus kann eine Zeigeblockade resultieren. Max beispielsweise, 5-jährig, will sein eben gemaltes Bild niemandem zeigen. Indem Max das Bild nicht zeigt, erspart er sich, mit negativen Beurteilungen konfrontiert zu werden. Unabhängig vom Produkt, das sie schaffen, beginnen

Kinder und/oder Heranwachsende, was sie erschaffen, mit ihrem Selbstwert zu verbinden. (Vgl. Hilgers, 1996, 190f.)

Eine 15-jährige Heranwachsende schreibt in ihr Tagebuch: «Ich schreibe etwas, damit etwas steht, auf dem ich stehen kann.» An dieser Aussage zeigt sich, dass die Verbindung von Produkt und Selbstwert etabliert ist. Der Text dient hier als Grundlage für das «ich». Während der Pubertät steigt die Sensibilität der Schreibenden für ihre Texte noch, gleichzeitig auch der Widerstand der Schreibenden, ihre Texte zu zeigen. (Vgl. Fix 2000, 45)

Bereiter arbeitet mit fünf Phasen, um die Schreibentwicklung zu veranschaulichen. (Bereiter 1980). Studierende an Hochschulen befinden sich grösstenteils in der Phase, die Bereiter «Unified Writing stage» nennt. (Vgl. Bereiter 1980, S. 87) Das Spezifische der Phase des «Unified Writing» besteht unter anderem darin, dass sich Schreibende während des Schreibens auf die eigene innere Auseinandersetzung mit dem Text konzentrieren. «Once one is able to integrate one's own evaluative reading skills with one's writing skills, [...] an important feedback loop is established.» (Bereiter 1980, 87) Die Etablierung der eigenen «inneren Feedback-Instanz» kann dazu führen, dass der Text einzig nach Beendigung einer bewertenden Instanz gezeigt wird. Eine Studierende schildert ihre Schreiberfahrungen im Gymnasium folgendermassen: «Zu Gymnasiumszeiten habe ich Texte, Aufsätze und kleinere Arbeiten nie jemandem zum Durchlesen gegeben. Ich wollte das einfach für mich alleine machen und wartete auf das Feedback der Lehrperson.» (Studentin PHZH, 2004) Wenn Schreiblernende die Phase des «Unified Writing» durchlaufen, vermeiden sie Feedback von anderen zu ihren entstehenden Texten verstärkt. Die Schreibenden stellen eine Zeit lang den kommunikativen Kontext von Texten in den Hintergrund und rücken den inneren Dialog mit sich selber ins Zentrum. Dies kann dazu führen, dass sie innerhalb eines langen Schreibprozesses weder Einschätzungen zum entstehenden Text noch Einschätzungen zu ihrer Schreibfähigkeit erhalten. Die Zeigeblockade kann demnach als temporäre Begleiterscheinung der Etablierung des auf sich selbst-bezogenen Feedback-Loops betrachtet werden.

Eine nächste Erklärungsmöglichkeit für die Zeigeblockade bietet sich in denjenigen Diskursen der Textlinguistik, die ergründen, was ein Text ist. Bei dieser Frage rückt der kommunikative Auftrag jedes Textes in den

Mittelpunkt. Der Erfolg der kommunikativen Absicht kann überprüft werden, indem der Text gelesen wird.

(...) What we have put down on paper are little dark marks, a copy of which you are now looking at. As for our thoughts, they remain where they always were, inside our brains. (...) (Sperber/Wilson 1986, S. 134)

Jeder Text konstituiert sich in seiner kommunikativen Wirkung fortlaufend neu und existiert in seiner Bedeutung «nur» in den Köpfen der Sprachbenutzenden, d. h. der Schreibenden und der Lesenden. Um die kommunikative Wirkung eines Textes zu testen (vgl. Nussbaumer 1993, 134–136 und 299) benötigen Schreibende also Lesende und deren Feedback. Weil die kommunikative Feuerprobe eines Textes im Zeigen des unbeeendeten Textes besteht, wundert es wenig, dass Schreibende Zeigeblockaden erleben. Feedback kann zudem verwirren: Schreibende besitzen eine Vorstellung des entstehenden Textes im Kopf, falls das Feedback auf einen gänzlich anderen Text (nämlich auf denjenigen auf dem Papier oder denjenigen im Kopf der Lesenden) referiert, kann dies die Schreibenden verunsichern. Die Zeigeblockade begründet sich also durch den Respekt der Schreiberin vor der kommunikativen Feuerprobe ihres entstehenden Textes.

Der Diskurs der Schreibdidaktik liefert weitere Erklärungsmöglichkeiten. Obschon sich keine Untersuchung findet, die das Zeigen unbeeendeter Texte thematisiert, bieten Untersuchungen über Revisionen und Überarbeiten Hinweise.

Fix konstatiert hinsichtlich der Überarbeitungskompetenz von Sek-I-Schülerinnen und -Schülern: «Im Prinzip muss von einer «ernüchternden Inkompetenz» ausgegangen werden.» (Fix 2000, 44) Überarbeitungskompetenz korreliert mit dem Zeigen unbeeendeter Texte. In den Schulsystemen des deutschsprachigen Schulraums erlangen die meisten Lernenden (noch) keine Gewohnheit, ihre Texte anderen zu zeigen und dann weiter zu revidieren. (Vgl. Baurmann 2002, 90; Feilke 1993, 30). Dieser Missstand ist umso erstaunlicher, als das Konzept des gemeinsamen Textüberarbeitens (beispielsweise durch Schreibkonferenzen) in der Schreibdidaktik seit längerem bekannt ist und empfohlen wird. Fix sieht eine Ursache für die Erfolglosigkeit dieser Konzepte darin, dass sich die Motivation, etwas zu überarbeiten (womit auch das Zeigen gemeint ist), und der emoti-

onale Widerstand, etwas zu überarbeiten, gegenseitig behindern: «Ohne eine motivationale Basis und gegen einen emotionalen Widerstand gelingt es kaum, Revisionsstrategien zu erwerben.» (Fix 2000, 45) Falls Texte in der Unterrichtspraxis dennoch anderen gezeigt und anschließend revidiert werden, beschränkt sich diese Revision oftmals auf die Ebene der Textoberfläche, d. h. auf Aspekte der Rechtschreibung, Interpunktion und Grammatik. (Vgl. Feilke 1993, 30)

Zusammenfassend lässt sich die Frage, weshalb Studierende ihre unbeeendeten Texte nicht gerne zeigen, auf vier Gründe zurückführen.

- Die Beziehung der Schreibenden zu ihrem Text ist eng, unabhängig davon, wie gut entwickelt der entstehende Text ist. Die Bewertung des Textes wird mit dem Selbstwert verbunden.
- Schreibende in der Phase des «Unified Writing» entdecken den Feedback-Loop mit sich selber als Lesende. Dies bewirkt, dass sie Feedback von aussen nicht einfordern.
- Die Feuerprobe für Texte besteht darin, sie einer Leserin zu geben. Die Schreibenden haben Respekt vor dieser Feuerprobe. Dieser Respekt kann bis zur Blockade gehen.
- In der Schulpraxis findet erfolgreiches Textzeigen mit positiven Auswirkungen auf die Revisionspraxis und die Textgesamtqualität selten statt. Darum haben zahlreiche Studierende noch keine erfolgreiche Praxis darin erworben, ihre Zwischentexte anderen zu zeigen.

Blick in die Praxis:

Wie Studierende das Zeigen von Texten erleben

Die Pilotumfrage, deren Ergebnisse hier diskutiert werden, wurde im April 2007 durchgeführt. Angeschrieben wurden 130 Studierende im Hauptstudium. 62 Studierende einer Pädagogischen Hochschule nahmen anonym und freiwillig daran teil. Von den Teilnehmenden waren etwas mehr als die Hälfte (37) jünger als 25; 51 von ihnen waren Frauen.

Mit Blick auf die Schulpraxis und den Diskurs der Deutschdidaktik wurde oben festgestellt, dass die Studierenden noch keine erfolgreiche Praxis darin erworben haben, ihre Texte anderen zu zeigen. In der Pilotumfrage geben jedoch rund 80 Prozent der Befragten an, ihre Textentwürfe regelmässig anderen Personen zu zeigen. (Tab 1) Diese Zahl ist hoch, sie relativiert sich

jedoch durch die Angaben, die zum tatsächlich stattgefundenen letzten Zeigen gemacht werden. (Tab. 8)

Danach befragt, welches die Gründe seien, die entstehenden Texte anderen nicht zu zeigen, wählen mehr als drei Viertel der Befragten die Aussage «keine Zeit». Den Grund «Weil ich meinen Entwurf niemandem zeigen will» geben nur 3 Prozent an. (Tab. 2)

Als Hauptgrund, den Text anderen zu zeigen, geben rund 80 Prozent der Studierenden an, dass der Text dann «besser wird». (Tab. 3) Nur ein Viertel wählt die Antwort: «Ich lerne etwas.» Der Endtext, die erzielte Leistung, wird demnach als zentraler angesehen als der persönliche Lern- oder Schreibprozess.

Auf die Frage, worin der unangenehmste Aspekt des Feedbacks bestehe, gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie negative Kritik zu den Textqualitäten bekomme: «Jemand findet meinen Text schlecht geschrieben.» (Tab. 4) Dieses Ergebnis legt einen Grund für die Zeigeblockade nahe.

Dass das Textzeigen noch nicht zur Schreibroutine der Befragten gehört, impliziert folgendes Ergebnis: Rund 40 Prozent der Befragten erachten es als unangenehmen Effekt des Textzeigens, dass sie jemanden um etwas bitten müssen. (Tab. 4) Die nicht vorhandene Routine im Textzeigen und Feedbackerteilen, resp. Feedbackverwerten veranschaulicht auch die Antwort eines Studierenden in der Umfrage: «Der unangenehmste Aspekt, jemandem den Text zu zeigen, besteht nicht darin, dass die Person eine unbeendete Arbeit sieht, sondern dass aus dem Feedback mehr Arbeit resultiert.» (Studierende, Texte Schreiben und Zeigen, 2007)

Tabelle 1: Zeigen Sie Ihre schriftlichen Arbeiten, die Sie fürs Studium verfassen, bevor Sie diese abgeben, anderen Menschen?

N (62)	Antwort	Prozent
23	Ja, immer.	37
13	Ja, häufig.	21
16	Ja, manchmal.	16
7	Nein, selten.	11
1	Nein, fast nie.	2
1	Nein, nie	2

Tabelle 2: Welche Gründe gibt es, wenn Sie die Entwürfe Ihrer Arbeiten anderen Menschen nicht zeigen?

N (62)	Antwort	Prozent
33	Weil ich keine Zeit habe.	53
21	Weil niemand Zeit hat, meinen Entwurf zu lesen.	34
20	Weil es nicht nötig ist.	32
4	Weil ich meinen Entwurf niemandem zeigen will.	4
0	Weil es nicht erlaubt ist.	0

Tabelle 3: Was ist für Sie das Angenehmste, wenn Sie ein Feedback zu einem Text erhalten, den Sie abgeben müssen?

N (62)	Antwort	Prozent
6	Ich spare Zeit und Arbeit.	11
14	Ich lerne etwas.	24
49	Die Arbeit wird besser.	85
0	Ich weiss nicht.	0

Tabelle 4: Was ist die unangenehmste Begleiterscheinung, wenn Sie sich Feedback zu einem Text einholen?

N (62)	Antwort	Prozent
3	Jemand sieht meinen unbeendeten Text.	5
31	Jemand findet meinen Text schlecht geschrieben.	50
1	Ich kann das Feedback nicht richtig akzeptieren, weil es mich verletzt.	2
23	Ich muss jemanden um etwas bitten.	37
1	Ich weiss nicht recht, was ich mit dem Feedback anfangen soll.	2

Dass entstehende Texte durch Zeigen einer Feuerprobe unterzogen werden, wurde weiter oben als Grund für Zeigeblockaden festgehalten. Die Umfrageergebnisse (Tab. 1 und 3) lassen darauf schliessen, dass die Studierenden um die Notwendigkeit dieser Feuerprobe wissen. Zudem herrscht Einigkeit (85 Prozent) darin, dass der Text durch Feedback «besser wird». (Tab. 1 und Tab. 3)

Differenzierter auf das Bewusstsein über den «Feuerproben»-Aspekt des Textzeigens lässt sich schliessen, wenn betrachtet wird, welche Personen die Befragten als am kompetentesten für Feedback erachten. (Vgl. Tab. 5) Die Gruppe der Schreibberatungsprofis (Dozierende und Schreibzentrum) wird von einem Drittel genannt. Der Freundeskreis, die Familie

oder die Wohngruppe werden jedoch erheblich häufiger als kompetenter bezeichnet. Diese Bewertung der Studierenden weist darauf hin, dass die Studierenden die Feuerprobe lieber mit emotional nahe stehenden Menschen und mit zeitlich, räumlich niederschwellig ansprechbaren Lesenden durchführen. Weiter zeigt sie, dass Studierende das Feedback von Peers zu schätzen wissen.

Leider fehlt der Umfrage-Anlage die Frage, wem die Studierenden effektiv ihre Texte geben. Daher muss bei der Auswertung dieser Frage (Tab. 4) vermutet werden, dass die Studierenden in ihren Antworten Kompetenzzuschreibung und Realität (d.h. von wem sie tatsächlich Feedback erhalten) miteinander vermischen.

Tabelle 5: Vom wem erhalten Sie Ihrer Meinung nach das Feedback, das Ihnen für Ihre Arbeit am meisten bringt?

N (62)	Antwort	Prozent
23	Von Studierenden im selben Jahrgang.	37
8	Von Studierenden, die schon weiter im Studium sind.	13
8	Von praktizierenden Lehrpersonen.	13
18	Von Dozierenden an unserer Hochschule	30
11	Von guten Freundinnen oder Freunden.	18
23	Von meinen Mitbewohnern/-innen oder der Familie.	37
12	Von ausgebildeten Schreibberatern/-innen (Schreibzentrum).	20

Zahlreiche Bemerkungen der Befragten geben Hinweise darauf, dass sie ihren Schreibprozess nicht stark reflektieren. Die Studierenden monieren etwa unisono, dass zuwenig formale Richtlinien vorhanden seien. «In den meisten Fällen sind wir schlecht über die Vorgaben informiert (Seitenzahl, inhaltliche Schwerpunkte).» Diese und ähnliche Statements zeigen, dass die Studierenden sich im Schreibprozess keine eigenen Ziele setzen, sondern für die ECTS-Punkte schreiben. Weiter kritisieren die Befragten die tatsächliche Relevanz der Texte, die sie im Studium verfassen müssen: «Schreiben verlangt Adressaten und wir schreiben häufig für uns selber oder für die Dozierenden.» Diese Bemerkung zeigt, dass sich der Schreiber selber nicht bewusst als potenzieller Adressat erlebt und Dozierende für ihn offenbar keine motivierenden Adressaten/-innen darstellen.

Generell lässt sich aus den freien Kommentaren schließen, dass sich die Studierenden kaum als Steuerungsin-

stanz ihres Schreibprozesses wahrnehmen. Sie neigen dazu, Fragen zu ihrem persönlichen Schreibprozess auf die Institution und die Lernbedingungen umzuleiten. Nachstehende Ergebnisse bestätigen dies. (Tab. 6): Offensichtlich erleben die Studierenden eher selten, dass Dozierende ihnen empfehlen, zu ihren Texten Feedback einzuholen. (Tab. 6) Die wenigen befragten Dozierenden der kleineren Parallelumfrage (rund 10 Dozierende) dagegen betonen, dass sie ihre Studierenden sehr wohl darauf hinweisen, wie nützlich es sei, Feedback einzuholen. Bringen wir diesen Widerspruch mit der Tatsache in Verbindung, dass zahlreiche Studierende wenig Erfahrung in Feedback haben, bleibt zu fragen, inwiefern die Aufforderungen, Feedback einzuholen, erfolgreich sind.

Tabelle 6: Weisen Ihre Dozierenden Sie darauf hin, dass Sie sich zu Ihrem Text Feedback holen sollen?

N(62)	Antwort	Prozent
5	Ja, immer.	8
18	Ja, häufig.	29
19	Nein, selten.	31
17	Nein, nie	28

Eingangs konstatierten wir mit Blick auf die deutschsprachige Schulpraxis, dass wenig erfolgreiche Erfahrung in Feedback beim Schreiben vorhanden ist. Wie leiten nun die Studierenden ihre Feedback-Erteilenden an? Mehr als 70 Prozent der Befragten geben an, das Feedback, das sie einholen, zu steuern. (Tab.7) Ein auf den ersten Blick eher positives Ergebnis. Ebenso erklären rund 70 Prozent der Befragten, dass ihr letztes Textzeigen weniger als drei Monate zurückliegt. (Vgl. Tab 8) Vergegenwärtigen wird uns aber, dass die Befragten im Semester vier bis zehn Texte abzugeben haben, ist das kein besonders hoher Wert. Er bedeutet vielmehr, dass Texte sehr wohl gezeigt werden (Tab.1) und Feedback gesteuert wird (Tab. 6), jedoch geschieht dies weder als automatisierter, mit dem Schreiben fürs Studium stets einher gehender Vorgang noch bei allen Studierenden.

Die Umfrage bestätigt die Befunde der Deutschdidaktik zum Textzeigen: Das verlangte Feedback beschränkt sich häufig auf die Textoberfläche resp. die Oberflächenmerkmale des Textes. (Tab. 9) Rechtschreibung gehört zusammen mit Verständlichkeit zu denjenigen Kategorien, auf welche die Befragten am meisten Feedback erbitten.

Tabelle 7: Fragen Sie eine Person gezielt nach Feedback, so dass Sie Ihren Text noch verbessern können?

N (62)	Antwort	Prozent
46	Ja, immer.	74
8	Manchmal.	13
4	Selten.	6
2	Nie.	3

Tabelle 8: Wann haben Sie das letzte Mal einen unbeeendeten Text fürs Studium jemandem freiwillig zum Lesen gegeben?

N (62)	Antwort	Prozent
23	In den vergangenen zwei Wochen.	37
22	In den vergangenen drei Monaten.	36
10	Im vergangenen Jahr.	16
2	In den vergangenen letzten zwei Jahren.	3
3	Ich kann mich nicht erinnern.	5

Tabelle 9: Notieren Sie diejenigen zwei Aspekte, die für Sie am wichtigsten sind. (Es wurden absichtlich alltagsnahe und nicht wissenschaftliche Begriffe gewählt.)

N (62)	Antwort	Prozent
31	Verständlichkeit	57
30	Rechtschreibung (ohne Interpunktion)	56
28	Roter Faden/Kohärenz	51
4	Kommasetzung (Interpunktion)	8
2	Wissenschaftlichkeit	4
6	Andere Kriterien (Einzelnennungen)	11

Bilanz und didaktische Konsequenzen

Die Umfrageergebnisse besagen, dass drei Viertel der befragten Studierende zwar angeben, ihre Texte anderen zu zeigen, ihre Zeigepraxis sich jedoch mit Blick auf das letzte stattgefundene Zeigen offenbar nur auf einen Teil der obligatorischen schriftlichen Arbeiten bezieht. Einen Hauptgrund dafür, dass sie ihre Texte nicht immer zeigen, sehen die Befragten in fehlender Zeit. Bemerkungen veranschaulichen, dass die Studierenden die institutionellen Bedingungen als suboptimal sehen und sie die Schreibaufgaben als unmotivierend erleben. Die Befragten selber bringen es nicht explizit mit einer Zeigeblockade in Verbindung, dass sie zahlreiche Texte nicht zeigen.

Angesicht dieser Ergebnisse besteht, generalisierend formuliert, das Ziel von Schreiblehrenden und -begleitenden darin, dass die Studierenden lernen, ihre aktive Rolle im Schreibprozess wahrzunehmen und sich selber als aktive Schreibende (und Zeigende) zu erleben. Hochschulen müssen deshalb in der Schreibinstruktion und -begleitung folgenden Teilzielen verstärkt Aufmerksamkeit zukommen lassen.

Studierende entwickeln eine bewusste professionelle Beziehung zu ihren Texten und ihrem Schreibprozess. Um diese Beziehung aufzubauen, müssen die Studierenden auf reflexiver Ebene ihre Selbststeuerungsmöglichkeiten entwickeln. Einen ersten Schritt zur bewussten Selbststeuerung ihres Schreibprozesses machen die Studierenden, indem sie persönliche Zielsetzungen formulieren. Was will ich lernen? Welche Bewertung strebe ich an? Wie viel Zeit will und kann ich aufwenden? In einem zweiten Schritt zeigen die Studierenden ihre entstehenden Texte wiederholt anderen und holen Feedback ein. Die Schreibenden können so die Feedbackkriterien selber steuern und unnötige Verletzungen beim Feedback vermeiden.

Studierende erleben ihre sich wandelnden Texte und deren kommunikative Wirkung innerhalb ihres Schreibens im Studium.

Wie die Umfrage zeigt, zögern Studierende, entstehende Texte ändern zu zeigen, weil die Leserin den Text «schlecht geschrieben» finden könnte. Indem wir als Schreibbegleitende und Schreiblehrende im Unterricht wiederholt konkrete Schreib-, Zeige- und Revisionserfahrungen einbauen, erleben die Studierenden, dass ein vermeintlich schlecht geschriebener Zwischentext durch externes Feedback zeitsparend optimiert werden kann.

Durch kurze Schreibübungen mit anschliessenden Feedbackübungen innerhalb der Kurse (mindestens zwei- bis dreimal pro Semester) erfahren die Studierenden, dass das Textzeigen den Schreibprozess erleichtern kann. Hierbei werden die Feedbacksettings variiert, sowohl Dozierende als auch Peers sind Feedbackerteilende. Das Feedback bezieht sich auf Zwischentexte diverser Schreibphasen. Zudem lernen Studierende lernen, wie sie Feedback erteilen und erhalten können, das sich auf mehr als die Textoberfläche erstreckt: Hier beginnt die Diskussion um inhaltliche Textqualitäten, Textnormen, Diskursvorgaben und Argumentationen.

Dieses dialogische Lernen geht mit genereller Steige-

rung der Selbststeuerungsmöglichkeiten einher, und löst folgende Forderung ein: «Fremd- und Selbsteinschätzung müssen gleichzeitig in das Unterrichts-geschehen eingeführt und dort behutsam und kontinuierlich aufgebaut werden.» (Bräuer 2000, 82)

Fazit

Zu Beginn der Ausführungen zur Zeigeblockade standen zwei Fragen:

1. Weshalb zögern Schreibende, ihre unbeeendeten Texte anderen zu zeigen?
2. Was können Schreibbegleitende tun, damit Studierende die Zeigeblockade und deren Überwindung als zu ihrem persönlichen Schreibprozess zugehörig erleben?

Dafür, dass die Studierenden eine Zeigeblockade bezüglich ihrer unbeeendeten Texte haben, wurden mehrere Erklärungen dargelegt. Das Phänomen der Zeigeblockade gehört zum Schreibprozess, der Umgang damit kann aber optimiert werden. Die Ergebnisse der Pilotumfrage zeigen, dass Studierende tendenziell keine Zeigeblockade erleben. Sie führen ihre lückenhafte Praxis des Textzeigens weitgehend auf die Institution und die Gesamtanlage der einzelnen Schreibaufträge zurück. Dass die Zeigeblockade in der Charakteristik des Schreibens angelegt ist und dass die Studierenden selber die Schreibbedingungen monieren, bietet Schreibbegleitenden einen Anhaltspunkt für ihr Handeln: Es gilt, die Studierenden zu befähigen, sich selber als aktive Steuerungsinstanzen in ihren Schreibprozessen zu erleben. Dies geschieht, indem Schreibbegleitende Studierenden die Zeigeblockade als Teil des Schreibprozesses beschreiben und mit den Studierenden zusammen eine Professionalisierung im Umgang mit der Zeigeblockade aufbauen.

In der letzten Stunde ist mir ein Licht aufgegangen. Bisher hatte ich immer erst am Ende meiner Arbeit diese mit jemandem zusammen überarbeitet. (...) Für die Zukunft nehme ich mir deshalb vor, schon ziemlich früh meine Arbeit von jemandem coachen zu lassen.

(Studierende 2004, DE 311)

Das Phänomen der Zeigeblockade zeigt, dass Entwicklungsbedarf besteht – auch auf hochschuldidaktischer Ebene: Angehende Profis müssen auf der Tertiärstufe im Studium lernen, wie sie als mündige, d. h. ihren

Lernprozess selbststeuernde Individuen inhalt- und prozessorientiertes Feedback initiieren und durchführen.

Literatur

- Baurmann, Jürgen (2002): *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Sprachdidaktik*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. S. 81–84.
- Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg/ Breisgau: Fillibach Verlag.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg/steinberg (Hrsg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum. S. 73–93.
- Feilke, Helmut (2002): *Die Entwicklung literaler Textkompetenz*. Siegen: Siegener Inst. für Sprachen im Beruf.
- Fix, Martin (2000): *Textrevisionen in der Schule*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hayes, John; Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (Hgg.) (1980) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, S. 3–30.
- Hilgers, Micha (1996): *Scham. Gesichter eines Affekts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hilgers, Micha (2006): Scham – die verborgene Dimension. In: *Supervision und Beratung*. www.dgsv.de/pdf/Vortrag_Hilgers.pdf?PHPSESSID=b88e6e6a62fe5cfd891fe8c8ab67344 - (23.6.2007).
- Honegger, Monique (2006): Schreibenlernen, Peer-feedback und E-Learning. In: *Schreiben: Kunst und Arbeitstechnik. Zeitschrift für LehrerInnenbildung* 2006/3. Innsbruck. S. 14–20.
- Kellogg, Ronald D. (2006): *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*. ARLI SigWriting2006. September 20, 2006 Antwerpen. webhost.ua.ac.be/sigwriting2006/Kellogg_SigWriting2006.pdf (29.4.2007).
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriele (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Berger, Katja; Kruse, Otto; Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für*

Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt Verlag. S.13–35.

Ludwig, Otto (1996): Der Unterricht findet nicht statt.
In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R. (1996): *Norm, Moral und Didaktik*. Tübingen: Niemeyer. S. 221–240.

Merz-Grötsch, Jasmin (2000/2001) *Schreiben als System*. Bd. 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Bd. 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Freiburg/Breisgau: Filibach.

Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 119).

Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je.
In: Sieber, Peter (Hrsg, 1994): *Sprachfähigkeiten*. Aarau: Sauerländer. S. 303–342.

Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses.
In: Bredel, Ursula u.a.: *Didaktik der deutschen Sprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Bd. 1. 208–223.