



# Schreibherausforderungen: Ins Schreiben kommen und im Schreiben bleiben – die Selbstregulation beim Schreiben wissenschaftlicher Texte in den Qualifizierungsphasen

Katrin B. Klingsieck<sup>1,\*</sup> & Christiane Golombek<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Paderborn

<sup>2</sup> Technische Universität Dortmund

\* Kontakt: Universität Paderborn,  
Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung  
mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung,  
Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie,  
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn  
katrin.klingsieck@uni-paderborn.de

**Zusammenfassung:** Das Schreiben von wissenschaftlichen Texten ist mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden, die die Bewältigung einer Schreibaufgabe häufig mühselig erscheinen lassen. Dieser Beitrag führt das wissenschaftliche Schreiben als eine Form des komplexen Problemlösens ein. Er betrachtet das wissenschaftliche Schreiben als ein rhetorisches Problem und zeigt auf, welche Ressourcen und Strategien im Rahmen des Schreibprozesses eingesetzt werden, um dieses Problem zu lösen. Der Fokus liegt dabei auf der Rolle der Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben. Aus prominenten Kompetenz- und Phasenmodellen des Schreibens abgeleitet, stellt der Beitrag grundlegende Strategien einer erfolgreichen Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben vor, die individuell eingesetzt werden können, um ins Schreiben zu kommen und im Schreiben zu bleiben.

**Schlagwörter:** Schreiben, Selbstregulation, Schreibprozess, Schreibstrategien, komplexes Problemlösen



Das wissenschaftliche Schreiben, das heißt, das Schreiben von wissenschaftlichen Texten, hat in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Studium, Phasen wissenschaftlicher Qualifikation, disziplinärer und interdisziplinärer Diskurs) ähnliche Funktionen. Zum einen dient es dem Wissenserwerb, der Wissensvermittlung und als Kommunikationsmittel im wissenschaftlichen Diskurs. Zum anderen fungiert es in den Qualifikationsphasen, und nicht selten darüber hinaus, als eine Form der fachlichen Enkulturation und der akademischen Sozialisation. Darüber hinaus wird es in Prüf- und Bewertungssituationen als eine Form der Leistungserfassung genutzt. In allen diesen Funktionen ist das wissenschaftliche Schreiben mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden.

Die expliziten Herausforderungen ergeben sich aus dem Zweck des Schreibens, das heißt, aus dem Ziel eines Textes und den Adressat\*innen, für die dieser Text verfasst wird. Gilt es zum Beispiel, einen systematischen Überblick über Forschung in einem breiten Feld für Leser\*innen eines Lehrbuchs zu geben? Oder einem Fachpublikum die Ergebnisse einer komplexen Untersuchung vorzustellen? Oder eine neue Methode als gewinnbringend für Forschung und Praxis einzuführen? Oder – in Prüf- und Bewertungssituationen wie in Qualifizierungsphasen – Personen, die den Text lesen und beurteilen, von der Güte des Textes und dem darin aufgehenden Wissensstand zu überzeugen? Die Antworten auf diese Fragen bestimmen nicht nur den Inhalt und den Stil des Schreibprodukts, sondern auch den Schreibprozess, das heißt das Problemlösen und die Selbstregulation auf dem Weg zum fertigen Schreibprodukt.

Im Gegensatz zum Schreibprodukt ist der Schreibprozess dabei eher durch implizite Herausforderungen gekennzeichnet. So laufen Prozesse wie das Planen und das Überwachen eines Schreibprozesses oder auch die Selbstmotivation zunächst nicht bewusst ab. Sie werden häufig erst bewusst, wenn der oder die Schreibende beim Schreiben auf Probleme stößt oder bereits eine gewisse Expertise bei bestimmten Schreibaufgaben erworben hat. Dieser Beitrag<sup>1</sup> führt im ersten Kapitel das wissenschaftliche Schreiben als einen Prozess des komplexen Problemlösens ein und zeigt die Rolle der Selbstregulation auf. Im zweiten Kapitel werden die Strategien der Selbstregulation vertiefend dargestellt und anhand von Methoden konkretisiert. Die zwei Kapitel stehen zwar nicht unverbunden nebeneinander, können jedoch unabhängig voneinander gelesen werden.

## 1 Die Rolle der Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben

### 1.1 Wissenschaftliches Schreiben als das Lösen eines komplexen rhetorischen Problems mittels eines dynamischen Zusammenspiels mehrerer Kompetenzdimensionen

Aus kognitions- und pädagogisch-psychologischer Sicht kann das wissenschaftliche Schreiben dem komplexen Problemlösen zugeordnet werden (vgl. Glaser, Keßler, Palm & Brunstein, 2010; Rijlaarsdam et al., 2005). Die Schreibaufgabe stellt demnach das Problem dar, welches es zu lösen gilt. Komplexe Probleme sind durch fünf Merkmale gekennzeichnet (Dörner, 1989):

- (1) Das Problem ist komplex in dem Sinne, als dass mehr als ein Aspekt zur Lösung des Problems herangezogen werden muss. Beim Schreiben sind dies etwa Aspekte wie Fachwissen, Planungsvermögen und Schreibfertigkeiten.

---

<sup>1</sup> Hervorgegangen ist der Beitrag aus einer Keynote, den die Erstautorin im Rahmen der BiProfessional Summer School 2018 „SchreibHerausforderungen“ an der Universität Bielefeld gehalten hat. Die Keynote richtete sich daher insbesondere an Doktorand\*innen, die im Rahmen des Förderprogramms „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an ihrer Dissertation arbeiten. Der Beitrag richtet sich jedoch an alle diejenigen, die im Rahmen von Qualifizierungsphasen (z.B. im Studium, während der Promotion oder der Habilitation) an Texten arbeiten.

- (2) Diese Aspekte sind untereinander stark vernetzt; zum Beispiel steht das Fachwissen beim Schreiben in Verbindung mit den jeweiligen Fachkonventionen bei der Darstellung der Inhalte.
- (3) Die Aspekte weisen eine Eigendynamik auf, das heißt, sie können sich auch ohne Zutun des Problemlösenden ändern. Beim Schreiben betrifft dies zum Beispiel das Erscheinen einer neuen Literaturressource, die im eigenen Text beachtet werden muss, jedoch einige Stränge der bisher aufgebauten Argumentation zerschlägt.
- (4) Die zur Lösung des Problems benötigten Informationen müssen erst beschafft werden, weil sie nicht vorhanden sind oder in der aktuellen Situation nicht verfügbar. Beim Schreiben betrifft es zum Beispiel die Literaturrecherche oder das Durchführen von Studien zur Beschaffung von Informationen.
- (5) Komplexe Probleme enthalten mehrere, teilweise widersprüchliche Ziele. Beim Schreiben kommt es zum Beispiel nicht nur darauf an, das Ergebnis einer Studie oder eines Gedankengangs zu präsentieren, sondern häufig auch, den Leser\*innen die eigene wissenschaftliche Kompetenz zu beweisen.

Dass das Schreiben ein Problemlöseprozess ist, ist bereits seit den 1980er-Jahren eine prominente kognitionspsychologische Perspektive (z.B. Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Im kognitiven Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) wird das Bewältigen einer Schreibaufgabe als das Lösen eines rhetorischen Problems verstanden (vgl. Flower & Hayes, 1981). Dazu laufen, laut dem Modell, hierarchische, ineinandergreifende Denkprozesse ab. Die Schreibaufgabe stellt, zusammen mit dem eventuell bereits produzierten Text, die Aufgabenumgebung dar. In diese fließen Fragen danach ein, wie das themenspezifische Wissen präzise und in einer Form und Ausdrucksweise, die den Fachkonventionen bzw. der Leserschaft gerecht wird, auf den Punkt gebracht werden kann. Die Aufgabenumgebung steht in Interaktion mit Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozessen, welche wiederum durch den Abruf von im Langzeitgedächtnis gespeichertem Wissen beeinflusst werden. Das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen umfasst Wissen über das Thema, die Leserschaft und über Schreibpläne, die zur Bewältigung der Aufgabe genutzt werden können. Diese Schreibpläne – von Hayes und Flower (1980) auch als *stored writing plans* bezeichnet – repräsentieren Skripts im Sinne von Herangehensweisen, die sich zum Beispiel bei der Lösung einer vorherigen Schreibaufgabe bewährt haben und im Gedächtnis gespeichert sind. Sie können im Falle einer neuen, jedoch ähnlichen Schreibaufgabe angewandt werden. Liegt für eine neue Schreibaufgabe kein geeignetes Skript vor, auf das zurückgegriffen werden kann, so muss zunächst ein neues entwickelt werden (vgl. Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes & Flower, 1980). Eine weitere zentrale Instanz in dem kognitiven Schreibprozessmodell ist der Monitor. Er stellt die individuellen Unterschiede zwischen Schreibenden dar und ist zum Beispiel dafür verantwortlich, das Schreibprozesse in unterschiedlicher Weise sequenziert werden (Hayes, 2012, S. 373).

Auch beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes werden bestimmte Merkmale des Textes (z.B. was der Text enthalten sollte, wie er formuliert, formatiert usw. sein sollte) bereits durch die Schreibaufgabe, das heißt, den zu entstehenden Text, vorgegeben. Folglich kann die Aufgabe selbst wertvolle Hinweise für die Planung des Schreibens enthalten. Sollen zum Beispiel die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung einem Fachpublikum in einem Artikel verfügbar gemacht werden, so werden zuerst die Daten ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert; anschließend wird ein Text zur Darstellung der Ergebnisse verfasst, der den Konventionen des Fachs und der Zeitschrift, in der der Artikel erscheinen soll, gerecht wird. In diesem Prozess wird das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen aktiviert und zur (inhaltlichen und strategischen) Bewältigung der Aufgabe abgerufen. Inhaltliches Wissen wird anschließend in Schriftsprache übersetzt. Die durch diesen Prozess der Verschriftlichung entstandenen Textteile werden

wiederum überarbeitet, um der Lösung der Schreibaufgabe näher zu kommen. Werden die drei Kernelemente des Schreibprozesses nach Hayes und Flower (Planen, Aufschreiben, Überarbeiten) erfolgreich koordiniert und durchlaufen, tragen sie zur Bewältigung der Schreibaufgabe und somit zur Lösung des rhetorischen Problems bei.

Dabei gibt es Unterschiede in der Art und Weise, wie das abgerufene Wissen im Text verarbeitet wird. So finden sich Texte, in denen aufgabenrelevantes Wissen in erster Linie verschriftlicht und wiedergegeben wird. Dies beschreibt in Anlehnung an das Modell kognitiver Schreibentwicklung (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008) typischerweise die Stufe des *knowledge telling*. Auf der nachfolgenden Stufe des *knowledge transforming* findet bereits eine tiefere und über die reine Wissensdarstellung hinausgehende Verarbeitung statt. So wird der bisher geschriebene Text aktiv weiterentwickelt und auch dazu genutzt, neue Ideen, die wiederum in den Text einfließen können, zu generieren. Auf der letzten Stufe des *knowledge crafting* (Kellogg, 2008) versuchen Schreibende, den Text unter Berücksichtigung der möglichen Leserschaft des Textes zu gestalten. Die Überlegungen, mit welcher Perspektive mögliche Leser\*innen den eigenen Text lesen und die darin enthaltenen Aussagen interpretieren könnten, rücken auf dieser Stufe also zusätzlich in den Fokus. Hieran wird deutlich, wie wichtig der Umgang mit den Inhalten eines Textes ist. Das rhetorische Problem gilt dann als gelöst, wenn die Inhalte unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung und der Leser\*innen ausgewählt und arrangiert werden.

Die zentralen Anforderungen beim Lösen eines komplexen, rhetorischen Problems werden in dem Modell kompetenten Schreibens von Kruse (2003) systematisiert. Kruse unterscheidet in dem Modell zwischen verschiedenen Dimensionen, die bei der Textproduktion kompetent orchestriert werden müssen. Bei der Kontext-Dimension stehen der Inhalt des Textes und die Fragen danach, wie Schreibende an relevante, fachspezifische Informationen gelangen und diese weiterverarbeiten, im Vordergrund. Die Dimension legt den Schwerpunkt somit auf fachliche Kompetenzen, wie etwa die Forschungs-, Recherche- und Literaturkompetenz. Die Produkt-Dimension umfasst hingegen rhetorische und genrespezifische Fertigkeiten beim Schreiben und legt dadurch den Fokus auf die Sprachkompetenzen der Schreibenden. In der Kontext-Dimension spielen die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur Reflexion sozialer, kultureller und technischer Aspekte des Schreibens eine zentrale Rolle und können unter dem Konzept der Sozialkompetenz verortet werden. In der vierten Dimension, der Prozess-Dimension, thematisiert Kruse (2003) Aspekte des Schreibprozesses. Beschrieben wird hier im Wesentlichen die Kompetenz, den Schreibprozess zielführend zu steuern. Dies kann unter der Nutzung von Projektmanagementwissen, Zeitplanung und der Einbindung von Feedback erfolgen. Wie diese zielführende Orchestrierung unterschiedlicher Dimensionen und die Steuerung unterschiedlicher Prozesse beim Schreiben eigenständig umgesetzt werden können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

## 1.2 Der Schreibprozess

Der vorausgegangene Abschnitt hat veranschaulicht, dass das wissenschaftliche Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, der mit hohen kognitiven Anforderungen einhergeht. Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive kann der Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen in den selbstregulatorischen Fertigkeiten von Schreibenden gesehen werden. Selbstregulatorische Fertigkeiten umfassen den eigenständigen und zielführenden Einsatz von kognitiven, metakognitiven, motivationalen und verhaltensbezogenen Ressourcen und Strategien (z.B. Boekaerts, 1999; Brunstein & Spörer, 2010; Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Zimmerman, 2000). Dabei beinhalten kognitive Komponenten konzeptuelles wie auch strategisches Wissen. Sie können sowohl die Zielsetzung als auch Planungsprozesse beeinflussen. Motivationale und volitionale Komponenten sind essenziell, um Handlungen anzustoßen und aufrecht zu erhalten. Metakognitive Komponenten werden für die Überwachung, Steuerung und Reflexion des

Denkens und Verhaltens benötigt. Dass diese Komponenten hochgradig miteinander vernetzt sind und in Interaktion miteinander stehen, wird deutlich, wenn man komplexe selbstinitiierte Prozesse wie etwa das selbstregulierte Lernen betrachtet.

Zimmerman (2000) beschreibt die Selbstregulation beim Lernen als einen zyklischen Prozess, der in drei Phasen abläuft. In der *präaktionalen Phase* werden die Lernaufgabe analysiert und die Herangehensweise mit Rückgriff auf kognitive Komponenten geplant. In der darauffolgenden *aktionalen Phase* wird die eigentliche Lernhandlung umgesetzt. In dieser Phase spielen die metakognitiven Komponenten eine zentrale Rolle. Fällt beispielsweise durch eine Strategie, die der Prozessüberwachung dient, auf, dass die zuvor gewählte kognitive Strategie nicht zielführend ist oder aber das Lernumfeld zu ablenkungsreich ist, kann bereits in diesem Moment aktiv gegengesteuert werden, indem etwa die kognitive Strategie gewechselt oder – falls es die Ressourcen ermöglichen – ein anderer Arbeitsplatz gewählt wird. Die *postaktionale Phase* findet nach der Handlungsausführung statt und dient der Reflexion und abschließenden Bewertung der Lernhandlungen und -ergebnisse. Aus der Bewertung können Hinweise für die Planung und Ausführung nachfolgender Lernhandlungen gewonnen werden. Dies zeigt, dass die drei Phasen nicht rein sequenziell ablaufen. Vielmehr beeinflussen sie einander hinsichtlich der Strategieauswahl und des -einsatzes. Bis zur erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe werden die Phasen immer wieder durchlaufen. Da es sich insgesamt um einen äußerst dynamischen Prozess handelt, gleicht keine Phase der anderen. So wird sich beispielsweise eine aktionale Phase aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen, etwaiger Konsequenzen aus den in einer postaktionalen Phase gewonnenen Bewertungen usw. nicht exakt wiederholen.

Zimmerman und Kitsantas (2007) haben dieses zyklische Prozessmodell zur Erklärung des selbstregulierten Schreibens angepasst. Auch in diesem Modell wird zwischen einer präaktionalen Phase (in der das Schreiben geplant wird), einer aktionalen Phase (in der geschrieben wird) und einer postaktionalen Phase (in der die Handlungen in den vorausgegangenen Phasen reflektiert und bewertet werden) unterschieden. Dabei werden in der präaktionalen Phase Strategien benötigt, die beispielsweise der Analyse der Aufgabe (z.B. Welche Art von Text verlangt die Aufgabe von mir?), der Ableitung von Schreibzielen sowie der Entwicklung der eigenen Motivation dienlich sind. In der aktionalen Phase können anschließend (z.B. in Abhängigkeit des Ergebnisses der Aufgabenanalyse oder basierend auf vorangegangenen Erfahrungen mit ähnlichen Schreibaufgaben) Schreibstrategien ausgewählt oder Schreibskripts (vgl. Hayes & Flower, 1980) umgesetzt werden. Gleichzeitig kommen in dieser Phase metakognitive Strategien zum Einsatz, die dazu dienen, den Fortschritt beim Schreiben oder auch das Verhalten und die Konzentration auf die Aufgabe zu überwachen. Abschließend wird auch beim Schreiben in der postaktionalen Phase der Strategieeinsatz hinsichtlich seiner Effektivität bewertet. Zum Beispiel werden Einschätzungen dessen herangezogen, ob die eingesetzten Strategien gut gewählt waren oder ob die Schreibphase eher nicht zufriedenstellend verlief. Auch hieraus können Hinweise für die nächste Planungsphase vor dem Schreiben gewonnen oder auch gespeicherte Schreibpläne verfeinert werden. Abbildung 1 auf Seite 661 stellt diesen Schreibprozess dar.

### 1.3 Die Entwicklung der Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben

Bei der Selbstregulation des Schreibens bedarf es zum einen effektiver Strategien zur Bewältigung der unterschiedlichen Schreibphasen und zum anderen der Fertigkeit, diese Strategien flexibel und in Abhängigkeit von den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe einzusetzen. Die Entwicklung eines eigenständigen und zielführenden Einsatzes von Strategien kann dabei aus sozialkognitiver Perspektive als stufenweiser Prozess beschrieben werden (vgl. Schunk & Zimmerman, 1997). Auf der ersten Stufe werden zu-

nächst kompetente Modelle bei dem Einsatz einer Strategie beobachtet. Alternativ können genaue Instruktionen für den Einsatz einer Strategie zu Rate gezogen werden. Die beobachtete oder beschriebene Strategie wird auf der zweiten Stufe nachgeahmt. Erst wenn die Strategie verinnerlicht wurde und als kontrollierbar wahrgenommen wird, ist die dritte Stufe erreicht. Die vierte Stufe ist erreicht, wenn Lernende dazu fähig sind, Strategien systematisch unter der Berücksichtigung individueller und kontextueller Bedingungen einzusetzen.

Auch Hasselhorn und Gold (2013) skizzieren den Strategieerwerb als einen stufenweisen Entwicklungsprozess, allerdings aus der Perspektive des stufenweisen Überwindens verschiedener Defizite. So beschreibt etwa das Mediationsdefizit den Umstand, dass eine Strategie trotz der Demonstration eines kompetenten Modells nicht von Lernenden eingesetzt werden kann. Wenn Lernende dazu fähig sind, eine Strategie einzusetzen, dies aber nur dann tun, wenn sie explizite Hinweise zur Strategienutzung erhalten, handelt es sich um ein Produktionsdefizit. Fällt eine Lernleistung geringer aus, als es unter Anbetracht der eingesetzten Strategie zu erwarten gewesen wäre, deutet dies auf ein Nutzungsdefizit hin. Dieses Defizit kann zum Beispiel darin begründet sein, dass die Strategie noch nicht ausreichend automatisiert wurde, wodurch wiederum die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stärker belastet wird.

Die beschriebenen Prozesse finden sich bei der Selbstregulation des wissenschaftlichen Schreibens wieder. So reicht etwa das reine Wissen darüber, dass es eine bestimmte Schreibstrategie gibt, nicht dafür aus, dass diese auch eingesetzt wird. Vielmehr muss die Strategie erst ausprobiert und verinnerlicht werden. Somit liegt ein wichtiger Aspekt des individuellen Schreib(lern)prozesses darin, dass Schreibende zunächst erfahren müssen, welche Strategie in welcher spezifischen Schreibsituation einen Nutzen hat und welche nicht. Die bisherigen individuellen Erfahrungen mit dem Schreiben beeinflussen, welche Strategien wie eingesetzt werden können. So benötigen Schreibende mit weniger Schreib Erfahrung metakognitive Strategien zunächst für die Schreibhandlung an sich. Erst wenn zunehmend Schreibroutinen ausgebildet wurden, werden Kapazitäten frei, um die metakognitiven Strategien zur Bewältigung komplexerer Anforderungen (wie z.B. der Reduzierung der Diskrepanz zwischen der erwünschten und der tatsächlichen Schreibleistung) einzusetzen (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Auch wenn es heute – nicht zuletzt durch Förderprogramme wie den „Qualitätspakt Lehre“ des Bundes und der Länder – viele schreibdidaktische Angebote an Universitäten und auch im privaten Sektor gibt, verbleibt die Herausforderung, das Schreiben eigenständig zu planen, zu beginnen und zu Ende zu führen, dennoch bei jedem bzw. jeder Schreibenden selbst. Im folgenden Kapitel wird die individuelle Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben, auch anhand konkreter Methoden, vertiefend dargestellt.

## 2 Individuelle Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben: Konkrete Methoden für den Schreibprozess

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass zwischen einer ersten Idee und dem Abschluss einer Schreibaufgabe<sup>2</sup> ein komplexer und langer – nicht selten auch anstrengender – Prozess, der von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfallen kann, liegt. Am Anfang eines Schreibprojekts hilft es, sich von dem Gedanken frei zu machen, dass es *den* idealen Schreibprozess gibt. Vielmehr geht es darum, seinen eigenen Weg zu finden und sich zu trauen, diesen individuell zu gestalten (vgl. Scharlau & Klingsieck, 2018). Im Folgenden wird das strategisch geplante Schreiben als eine Möglichkeit der individuellen Selbstregulation beim Schreiben vorgestellt. Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen hierfür ist der individuelle Schreibplan. So wie der Planung

---

<sup>2</sup> Im Folgenden wird aufgrund der Komplexität von wissenschaftlichen Schreibaufgaben wie beispielsweise Dissertationen der Begriff „Schreibprojekt“ gewählt.

als essenzieller Teil der meisten Selbstregulationsmodelle im wahrsten Sinne wegweisende Funktion zukommt, fungiert ein Schreibplan wie ein Kompass, der bei der Navigation durch das Schreibprojekt unterstützt. Das wissenschaftliche Schreiben nach einem Schreibplan verläuft nach den drei Prinzipien des Planens (präaktionale Phase), Schreibens (aktionale Phase) und Bewertens (postaktionale Phase; vgl. Zyklisches Modell der Selbstregulation beim Schreiben von Zimmerman & Kitsantas, 2007, in Kap. 1.2).

Dabei ist zu bedenken, dass sowohl der Schreibprozess von der Idee bis zum fertigen Text als auch jede Schreibeinheit innerhalb dieses Prozesses nach den drei Phasen ablaufen. Die folgenden Abschnitte führen auf beiden Ebenen durch die drei Phasen und geben zudem in Textboxen Umsetzungsvorschläge konkreter Methoden. Die dargestellten Methoden wurden im Rekurs auf die pädagogisch-psychologische Forschung zu Selbstregulation, insbesondere zu Prokrastination (Höcker, Engberding & Rist, 2017; Klingsieck & Golombek, 2016), Lernstrategien (Mandl & Friedrich, 2006) und Motivationsregulation (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2012; Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007), sowie auf die Schreibratgeber „Demystifying Dissertation Writing“ (Single, 2009) und „Write No Matter What“ (Jensen, 2017) entwickelt. Der Einsatz der Methoden hat sich in zahlreichen Workshops für Doktorand\*innen erfolgreich bewährt. Abbildung 1 ordnet den Phasen die konkreten Strategien sowie die entsprechenden Textboxen zu.

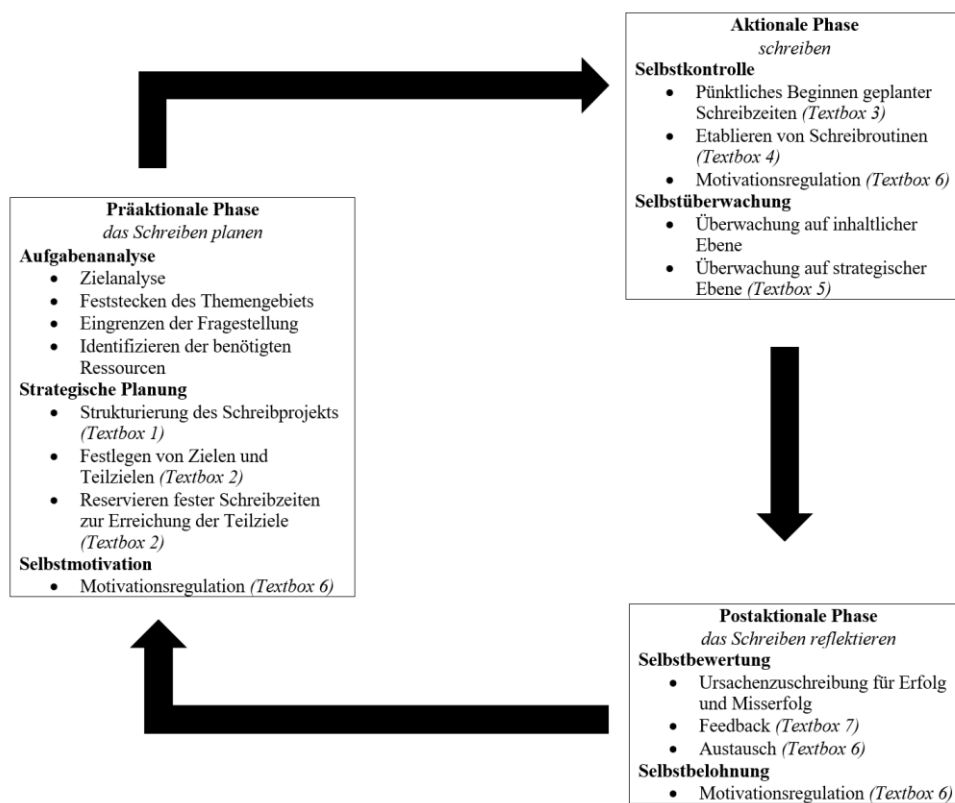


Abbildung 1: Zyklisches Modell der Selbstregulation beim Schreiben von Zimmerman & Kitsantas (2007) mit Verweisen auf die konkreten Strategien in den Textboxen

## 2.1 Präaktionale Phase: Das Schreibprojekt planen und sich selbst motivieren

In der präaktionalen Phase stehen Planungstätigkeiten und Motivierungsstrategien im Vordergrund (vgl. Zimmerman & Kitsantas, 2007; Kap. 1.2). Die Aufgabenanalyse stellt dabei die Grundlage für die folgende Planung dar. Anhand derer können Ziele in mehrere Teilziele heruntergebrochen und aus diesen Meilensteinen anschließend konkrete Arbeitspakete abgeleitet werden, für die wiederum realistische Schreibzeiten im Tagesablauf reserviert werden müssen. Das bewusste Planen fester Schreibzeiten hilft dabei, eine Schreibroutine aufzubauen. So zeigt eine Studie an Doktorand\*innen, dass vorab festgelegte kurze Schreibzeiten von 20 Minuten nicht nur die Schreibproduktivität steigerten, sondern auch zu festen Schreibgewohnheiten führten (Boice, 1989). Außerdem beugt die realistische Planung Prokrastination und Enttäuschungen vor (Höcker et al., 2017). Während die Aufgabenanalyse und die Grobplanung zu Beginn eines Schreibprojekts erfolgen, findet in regelmäßigen Abständen die detaillierte Feinplanung einzelner Abschnitte des Schreibprojekts statt. Daher werden im Folgenden zunächst Strategien zur Aufgabenanalyse und strategischen Planung vorgestellt. Da Selbstmotivationsstrategien in der präaktionalen Phase jeder einzelnen Schreibzeit eingesetzt werden müssen, werden diese Strategien erst in Kapitel 2.2 beschrieben.

### 2.1.1 Aufgabenanalyse: Das Schreibprojekt inhaltlich strukturieren

Die Aufgabenanalyse und -strukturierung ist der Ausgangspunkt für das realistische Planen des Schreibprozesses. Im Rahmen der Aufgabenanalyse können Schreibende zunächst anhand von Leitfragen reflektieren, welche Ziele sie mit dem Schreibprojekt verfolgen wollen (z.B. Welches Ziel bzw. welche [persönlichen und inhaltlichen] Ziele verfolge ich mit diesem Schreibprojekt?) und das Themengebiet des geplanten Projekts grob abstecken (z.B. Worum geht es in meinem Schreibprojekt? Was ist das Thema meines Schreibprojekts? Was soll der Titel meines Schreibprodukts sein?). Konkrete inhaltliche Leitfragen fokussieren auf die das Projekt leitende Forschungsfrage (z.B. Welche wissenschaftliche Frage möchte ich in dem Schreibprodukt beantworten?) und auf die wissenschaftlichen Ressourcen, mit denen diese Fragestellung beantwortet wird (z.B. Welche Theorien, Literatur, Methoden benötige ich, um diese Frage zu beantworten?).

Im nächsten Schritt gilt es, das Schreibprojekt zu strukturieren (s. z.B. Frank, Haacke & Lahm, 2013). Strukturierung kann auf unterschiedlichen Ebenen der Textstruktur (z.B. Textstruktur, Kapitelstruktur, Argumentationsstrang) erfolgen. Bei großen Schreibprojekten ist es hilfreich, das Schreibprojekt zunächst grob als Ganzes zu strukturieren und diese Strukturierung im Laufe des Schreibprozesses für jeden Teilabschnitt des Projekts zu wiederholen. In Textbox 1 auf der folgenden Seite wird eine Methode des Strukturierens vorgestellt, die in Anlehnung an eine Methode des Schreiblabors der Universität Bielefeld weiterentwickelt wurde.



**Textbox 1***Das Schreibprojekt strukturieren mit der Klebezettelchen-Methode***Material**

- ein großes Blatt Papier
- kleine Klebezettelchen
- ein Stift

**Vorgehensweise****Schritt 1: Brainstorming (ca. 10 Minuten)**

- Schreiben Sie alle Aspekte, Fragen, Methoden, Theorien, Themen, Gedanken etc., die in dem zu planenden Abschnitt des Textes Platz finden sollen, wahllos auf die Klebezettelchen.
- Für jeden neuen Inhalt wird ein neues Klebezettelchen gewählt.

**Schritt 2: Sortieren der Ideen**

- Bringen Sie die Klebezettelchen in eine sinnvolle Reihenfolge.
- Als Zwischenschritt kann es hilfreich sein, die Zettelchen zunächst inhaltlich zu clustern und dann die Cluster in eine Reihenfolge zu bringen.
- Wenn Ihnen während des Sortierens neue Inhalte einfallen, dann können Sie neue Klebezettelchen beschriften.

**Schritt 3: Rückmeldung**

- Variante 1: Sie ziehen eine weitere Person hinzu und erzählen dieser Person die „Geschichte“, die sich aus dieser Gliederung ergibt. Ihr\*e Zuhörer\*in gibt Ihnen Feedback zu dem Gehörten. Dabei kann er oder sie sich an den folgenden Fragen orientieren: Ist die Struktur sinnvoll? Welche Übergänge sind zu abrupt? Welche Inhalte fehlen?
- Variante 2: Sie erzählen sich selbst die „Geschichte“, die sich aus dieser Gliederung ergibt. Während Sie sprechen, beobachten Sie sich selbst. An den Stellen, an denen Sie ins Stocken geraten, fehlt es ggf. an Informationen, müssen Begriffe noch geklärt werden oder die Erzählstruktur passt noch nicht.

**Schritt 4: Überarbeitung der Struktur**

- Nun können Sie die Zettelchen umkleben sowie fehlende Querverbindungen oder auch fehlende Themen ergänzen.

**Schritt 5: Übertragen der Gliederung in ein Dokument**

- Die Gliederung wird abschließend in ein Dokument übertragen.
- Zu jedem Abschnitt der Gliederung notieren Sie sich, was Sie dafür tun müssen. Solche Aktivitäten können zum Beispiel sein: Literatur recherchieren, Daten erheben, Theorie XY beschreiben, Kritik formulieren.

Da das Strukturieren der Ausgangspunkt für das realistische Planen des Schreibprozesses ist, wiederholen Sie diese Strukturierung am besten vor jedem neuen Abschnitt Ihres Schreibprojekts. Natürlich können Sie das Prozedere auch komplett auf die Arbeit in einem Dokument am Computer übertragen. Die präsentierte Variante erlaubt jedoch mehr Flexibilität. Das Strukturieren und Planen eines neuen Abschnitts Ihres Schreibprojekts sollte auf jeden Fall auch Teil Ihres Schreibplans (s.u.) sein.

## 2.2.2 Strategisches Planen: Das Schreiben planen

Während die Aufgabenanalyse festlegt, was zu tun ist, werden bei der Planung das für die festgelegten Tätigkeiten benötigte Zeitbudget den tatsächlich vorhandenen Zeitressourcen gegenübergestellt sowie festgelegt, was *wann* zu tun ist. Dazu wird zunächst das Ziel (z.B. Bachelorarbeit abgeben) in mehrere Teilziele (z.B. Gliederung erstellen, Forschungsfrage formulieren, Methodenteil schreiben, Endkorrektur) heruntergebrochen; diese wiederum werden in Meilensteinen (z.B. Theorieteil ist fertig geschrieben) formuliert. Aus diesen Meilensteinen werden konkrete Arbeitspakete (z.B. Literatur zu Theorie XY recherchieren) abgeleitet. Für diese Arbeitspakete müssen anschließend realistische Schreibzeiten im Tagesablauf reserviert werden. In Textbox 2 wird eine Methode der Schreibplanerstellung vorgestellt.

### Textbox 2

#### *Einen Schreibplan erstellen*

**Material:** eine Tabelle mit mehreren Spalten (entweder auf einem Blatt Papier oder in einer Excel-Tabelle)

#### **Vorgehensweise**

Spalte 1:

- Überschrift „Datum“
- Unterstützt bei der realistischen Analyse, wie viel Zeit tatsächlich zum Schreiben zur Verfügung steht.
- Vermerken Sie nur diejenigen Tage in dieser Spalte, an denen Sie tatsächlich Zeit haben, an Ihrem Schreibprojekt zu arbeiten.
- Tage, an denen Sie schon mehrere Stunden Zugriff auf die eigenen kognitiven Ressourcen hatten, eignen sich meist nicht als Schreibtage.

Hilfreich ist es, wenn Sie die Wochenenden ebenfalls in die Tabelle aufnehmen und farblich markieren. Dies strukturiert die Übersicht und lässt Sie relativ einfach einen Wochenüberblick einnehmen.

Spalte 2:

- Überschrift „Schreibslots“
- In dieser Spalte halten Sie fest, zu welchen konkreten Zeiten Sie an diesen Tagen tatsächlich an Ihrem Schreibprojekt arbeiten werden können und wollen.
- Achten Sie auf eine realistische Einschätzung dieser Schreibslots. Sind Sie beispielsweise kein Frühaufsteher, dann ist es nicht sinnvoll, sich um 7:00 Uhr morgens bereits die erste Schreibzeit einzuplanen.
- Wichtig ist, dass Sie sich angemessene Zeitblöcke (z.B. zwei Stunden) reservieren, in denen Sie wirklich ununterbrochen arbeiten können.

Spalte 3:

- Überschrift „Tagesziel“
- Dazu benötigen Sie die strukturierte Übersicht Ihres Schreibprojekts. Dieser Übersicht entnehmen Sie die konkreten Tätigkeiten, die Sie ausführen müssen. Dabei kann es sich um „reine“ Schreibtätigkeiten, aber auch auf darauf vorbereitende Arbeiten (z.B. Literatur recherchieren, Literatur lesen, Daten auswerten) handeln. Schätzen Sie für jede Tätigkeit ab, wie viel Zeit diese in Anspruch nehmen wird, und legen Sie die Reihenfolge der Tätigkeiten fest.

- Übertragen Sie die Tätigkeiten dann in die Schreibslots, in denen Sie diese ausführen möchten.
- Damit bringen Sie die auszuführenden Tätigkeiten in eine Reihenfolge, aus deren Struktur sich dann die Teilziele bzw. Meilensteine Ihres Schreibprojekts herauskristallisieren.

#### Anmerkungen

- Das Format des Schreibplans ist individuell.
- Vergessen Sie nicht, einen Puffer einzuplanen. Das Schreiben läuft nicht immer nach Plan. Am besten ist es, einen der Größe des Projekts angemessenen Puffer vor der endgültigen Abgabe des Schreibprodukts einzuplanen.

**Ausblick:** Der Schreibplan eignet sich als ein hilfreiches Tool in allen drei Phasen. Daher werden in den Textboxen der folgenden Abschnitte Möglichkeiten vorgestellt, wie dieser weiterentwickelt werden kann.

## 2.2 Aktionale Phase: Nach dem Schreibplan schreiben und regelmäßige Schreibzeiten einhalten

In der aktionalen Phase des Schreibens werden zwei Prozesse unterschieden – Selbstkontrolle und Selbstüberwachung (vgl. Zimmerman & Kitsantas, 2007; Kap. 1.2). Die *Selbstkontrolle* bezieht sich dabei auf unterschiedliche Motivationsregulationsstrategien, die umgesetzt werden können, um die psychische Energie zum Schreiben zu mobilisieren und zu erhalten, auch – oder gerade – wenn es Schwierigkeiten beim Schreiben gibt. Typische Motivationsregulationsstrategien beim Schreiben können sein: Steigerung des situationalen Interesses (z.B. diejenigen Aspekte des Schreibens herausstellen, die Spaß machen, wie etwa das Lesen), Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit (z.B. Betonen der persönlichen Lernmöglichkeiten, die sich durch das Beschäftigen mit dem Thema ergeben), leistungsbezogene Selbstinstruktion (z.B. Bewusstmachen, wie wichtig ein gutes Ergebnis in diesem Schreibprojekt ist), lernzielbezogene Selbstinstruktion (z.B. Bewusstmachen, wie wichtig die Kompetenzen sind, die durch das Arbeiten an diesem Schreibprojekt erlernt werden), Selbstbelohnung (z.B. sich eine schöne Tätigkeit in Aussicht stellen, sobald das Schreibprojekt abgeschlossen ist) und Umweltkontrolle (z.B. einen schönen Arbeitsplatz aussuchen, an dem man ungestört schreiben kann; vgl. Schwinger et al., 2007, 2012).

Die *Selbstüberwachung* bezieht sich auf die Beobachtung der eigenen Person und die Auswertung von Informationen über bestimmte persönliche Prozesse während des (zielgerichteten) Verhaltens. Es handelt sich dabei um einen Aspekt der metakognitiven Komponente (vgl. Kap. 1.3). Beim selbstregulierten Lernen zum Beispiel beobachten die Studierenden ihr Lernverhalten und werten die gewonnenen Informationen aus, um zu sehen, ob sie ihr Lernverhalten ändern müssen, um ihre Ziele zu erreichen (Zimmerman & Paulsen, 1995). Auch beim Schreiben dienen diese metakognitiven Prozesse dazu, den inhaltlichen Fortschritt beim Schreiben, aber auch die Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Motivationsprozesse zu überwachen und ggf. anzupassen.

### 2.2.1 Selbstkontrolle: Pünktliches Beginnen der Schreibzeiten und Schreibroutine

Im Kern geht es bei der Selbstkontrolle um das konkrete Einhalten der, zum Beispiel im Schreibplan festgelegten, Schreibzeiten und das pünktliche Beginnen dieser Schreibzeiten. Die oben skizzierten Motivationsregulationsstrategien können dabei helfen, in diesen Schreibzeiten tatsächlich das zu tun, was man sich vorgenommen hat zu tun, also die Arbeitspakete abzuarbeiten. Dem pünktlichen Beginnen kommt dabei eine große Bedeutung zu. Forschung zu einem bekannten Selbstregulationsdefizit, der Prokrastination,

zeigt, dass das pünktliche Beginnen und Beenden von geplanten Arbeitszeiten die Gefährdung durch Ablenkungen reduzieren kann (vgl. Höcker et al., 2017).

Ein recht einfacher, aber sehr wirkungsvoller Mechanismus aus der psychologischen Forschung zur Zielverfolgung, Vorsatzbildung und zum Einhalten von Vorsätzen sind die sogenannten *Wenn-dann-Pläne*, auch als *intention implementations* bekannt (Gollwitzer, 1999). Im Wenn-Teil des Satzes wird eine Situation spezifiziert. Im Dann-Teil folgt die Formulierung des gewünschten Verhaltens. Tritt die im Wenn-Teil spezifizierte Situation ein, wird das gewünschte Verhalten automatisch getriggert. Die Wirksamkeit dieser Maßnahme wird durch eine beeindruckende Bandbreite an Studien in unterschiedlichen Kontexten unterstützt. Als Beispiele seien hier die Wirksamkeit von Wenn-dann-Plänen im Kontext von Gesundheitsverhalten und akademischer Leistung genannt (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Textbox 3 führt durch die Erstellung eines Wenn-dann-Plans für das pünktliche Beginnen einer Schreibzeit.

### Textbox 3

#### *Pünktliches Beginnen mit Wenn-dann-Plänen*

#### Vorgehensweise

- Im Wenn-Teil des Satzes legen Sie ein Signal fest, welches den Dann-Teil des Satzes verlässlich triggert. Bewährt haben sich akustische Signale, z.B. das Klingeln eines Weckers oder des Handys.
- Im Dann-Teil formulieren Sie die konkrete Tätigkeit, die Sie ausführen möchten.
- Beispiele für passend formulierte Wenn-dann-Sätze:
  - Wenn mein Wecker klingelt, dann setze ich mich an meinen Laptop und öffne meinen Schreibplan.
  - Wenn mein Handy die Melodie „My way“ abspielt, dann öffne ich meinen Schreibplan und lege los.
  - Wenn mein Handy die Melodie „Ring, Ring“ abspielt, dann ist es Zeit zum Schreiben.
- Wichtig ist, dass Sie sich den Satz ein paar Mal laut vorlesen und dabei nicht das Wort „dann“ vergessen. Erst so kann sich die Verknüpfung der beiden Teile im Gehirn tatsächlich einstellen.
- Hilfreich ist es auch, sich den Satz auf einem Papier geschrieben in der Nähe des Schreibplatzes aufzuhängen.
- Eine gute Hilfe beim Formulieren der Sätze stellt die App WOOP (<http://woopmylife.org/>) dar.

Der Dann-Teil des Satzes ist besonders wirksam, wenn sich an diesen direkt eine persönliche Routine anschließt. Eine solche wird in Textbox 4 auf der folgenden Seite beispielhaft vorgestellt (vgl. dazu auch Single, 2009).

**Textbox 4***Beispiel einer Schreibroutine*

Zu Beginn einer Schreibzeit vergegenwärtigen Sie sich zunächst das zu erreichende Teilziel für die aktuelle Schreibzeit und halten Ihre Startzeit in Spalte 6 des Schreibplans fest. Nun öffnen Sie das aktuelle Dokument und speichern es unter dem Datum des aktuellen Tags. Per Suchfunktion gehen Sie an die Stelle des Dokuments, an der Sie zuletzt geschrieben haben (z.B. durch \*\*\* markiert). Dort haben Sie sich idealerweise am Ende der letzten Schreibzeit Notizen zur Weiterarbeit hinterlassen. Diese können Sie nun in Text umwandeln und kommen so ins Schreiben. Dabei sollten Sie zunächst den Fokus weniger auf den Stil, sondern mehr auf den Inhalt legen, um in den Schreibfluss zu kommen (z.B. in Anlehnung an das Freewriting nach Elbow, 1998). Der rekursive Prozess des Schreibens aus Produzieren und Überarbeiten stellt sich nach einigen Sätzen von selbst ein. Fallen Ihnen während des Schreibens weitere To-dos ein, so können Sie diese beispielsweise per Kommentarfunktion am Rand des Dokuments oder zu Beginn des Dokuments festhalten. Diese Punkte dienen als externer Speicher. Sie garantieren, dass Sie im Schreibfluss bleiben und gleichzeitig nichts vergessen, was Ihnen zwischendurch einfällt. Am Ende der Schreibzeit markieren Sie die Stelle, an der Sie den Faden in der nächsten Schreibzeit wieder aufnehmen wollen, machen sich Notizen für den Start der nächsten Schreibzeit und halten die reine Schreibzeit in Spalte 6 des Schreibplans fest. Außerdem füllen Sie Spalten 4 und 5 des Schreibplans aus.

### 2.2.2 Selbstüberwachung: Wie die Planung durch Selbstüberwachung immer realistischer wird

Die Selbstüberwachung bezieht sich beim selbstregulierten Schreiben auf zwei unterschiedliche Ebenen. Die erste Ebene ist die Selbstüberwachung von vorwiegend inhaltlichen Aspekte; z.B. stellen sich Schreibende während des Schreibens Fragen wie: „Habe ich diesen Inhalt verständlich dargestellt?“, „Habe ich alle Argumente verschriftlicht, die ich im Kopf hatte?“. Die zweite Ebene ist eine Art Fortschrittsüberwachung. Sie bezieht sich auf das realistische Planen. Auf dieser Ebene wird meist *nach* einer geplanten Schreibzeit reflektiert, indem das Erreichte mit dem eigentlich Geplanten verglichen und bei Diskrepanzen die Planung angepasst wird. Diese Selbstüberwachung führt zu einer realistischeren Planung zukünftiger Schreibzeiten, was dazu führt, dass das Geplante in diesen tatsächlich erreicht wird. Streng genommen gehört diese Form der Selbstüberwachung zur postaktionalen Phase des Schreibens, wird jedoch in diesem Kapitel zur aktionalen Phase bereits angeführt, da sie sich auf jede einzelne Schreibzeit bezieht. In Textbox 5 werden die zwei Grundbewegungen des Planens und Selbstbeobachtens anhand des Schreibplans konkretisiert.

**Textbox 5***Nach dem Schreibplan schreiben*

**Material:** eine Tabelle mit mehreren Spalten (entweder auf einem Blatt Papier oder in einer Excel-Tabelle)

**Vorgehensweise**

Zu Beginn jeder Schreibzeit öffnen Sie Ihren Schreibplan und finden in Spalte 3 Ihr Tagesziel.

## Spalte 4:

- Überschrift „Tagesziel erreicht/nicht erreicht“
- Am Ende jeder Schreibzeit bewerten Sie in dieser Spalte, ob Sie Ihr Tagesziel erreicht haben.
- Für die Bewertung hat sich das Ampelsystem bewährt (rot = nicht erreicht; gelb = teilweise erreicht; grün = erreicht).

## Spalte 5:

- Überschrift „Kommentare“
- In dieser Spalte notieren Sie eine kurze Begründung, wenn Sie das Ziel nicht oder nur unzureichend erreicht haben, oder aber eine Selbstbeobachtung.
- Typische Kommentare sind hier „zu müde“, „zu viele Anrufe dazwischen gekommen“ oder aber auch „zu viel vorgenommen“.

## Spalte 6:

- Überschrift „Reine Arbeitszeit“
- Hier können Sie Ihre reine Arbeitszeit festhalten.
- Sollten Sie einen Schreibplan über mehrere Schreibprojekte hinweg führen, kann Ihnen diese Spalte Auskunft darüber geben, wie viel Zeit Sie für bestimmte Tätigkeiten benötigen.

Abschließend notieren Sie sich, wie Sie bei der nächsten Schreibzeit versuchen wollen, die Störquellen (s. Spalte 5) zu vermeiden, und justieren Ihre Planung gegebenenfalls. Dafür ist der geplante Puffer (s.o.) hilfreich.

### 2.2.3 Selbstmotivation und Durchhalten

Für manche Menschen ist bereits das Festhalten der tatsächlichen Arbeitszeit als Motivator ausreichend, um pünktlich zu beginnen und auch bis zum Ende der Schreibzeit durchzuhalten. Ferner lassen sich die oben angeführten Motivationsregulationsstrategien auch in den Schreibplan integrieren. So lassen sich zum Beispiel die Selbstbelohnungen für erreichte Tagesziele oder Teilziele festhalten. Motivation kann auch durch gegenseitige Überwachung der Einhaltung der Schreibziele in einer Gruppe von Schreibenden erzeugt werden. Dazu hält man die Schreibziele anderer Personen ebenfalls im Schreibplan fest und tauscht sich am Ende eines vorher festgesetzten Zeitraums über den Zielerreichungsgrad sowie über Hindernisse und Ressourcen beim Schreiben aus. Textbox 6 führt diese Ideen konkret aus.

#### Textbox 6

*Sich mit dem Schreibplan motivieren*

**Material:** eine Tabelle mit mehreren Spalten (entweder auf einem Blatt Papier oder in einer Excel-Tabelle)

#### Vorgehensweise

##### Spalte 6

- Überschrift „Reine Arbeitszeit“
- Halten Sie in dieser Spalte ehrlich fest, wie viel Zeit Sie tatsächlich mit dem Schreibprojekt verbracht haben.
- Zu sehen, wie viel Zeit schon in das Schreibprojekt investiert wurde, motiviert viele Menschen.

**Spalte 7**

- Überschrift „Belohnung“
- Notieren Sie sich hier eine Belohnung für das Erreichen eines Meilensteins oder für das Erreichen eines besonders schweren Tagesziels

**Spalte 8**

- Überschrift „Tagesziel von XY“
- Notieren Sie sich in dieser Spalte die Tagesziele der Kolleg\*innen.
- Am Ende einer Woche können Sie sich darüber austauschen, ob diese Ziele erreicht worden sind oder nicht.

### 2.3 Postaktionale Phase: Austausch und Feedback

Die postaktionale Phase des Schreibens bezieht sich stärker als die beiden anderen Phasen zum einen auf jede geplante Schreibzeit, zum anderen auch auf das Schreibprojekt als Ganzes. Wie oben bereits dargestellt, laufen in dieser Phase Bewertungsprozesse in Bezug auf die Qualität des entstandenen Schreibprodukts und das eigene Vorankommen ab (vgl. Zimmerman & Kitsantas, 2007, in Kap. 1.2). Erfolge und Misserfolge werden analysiert und die Ursachen für diese bewusst und unbewusst festgehalten. Aus diesen Ursachenzuschreibungen, auch Kausalattributionen, entwickelt sich das Fähigkeits-selbstkonzept der Schreibenden, welches wiederum maßgeblich für die nächste präaktionale Phase ist. Während die postaktionale Phase einer einzelnen Schreibzeit meist alleine durchgeführt wird (s. Textbox 5), kann eine Reflexion über mehrere Schreibzeiten hinweg auch in Kooperation mit anderen Schreibenden stattfinden.

Generell kann zwischen Feedback und Austausch unterschieden werden. *Feedback* bezieht sich immer auf das Schreibprodukt an sich, also den Text. Hier beantworten Leser\*innen Fragen, die sich die Schreibenden selbst bei der Überwachung jeder Schreibphase auch stellen (z.B. Ist der rote Faden des Textes deutlich? Sind die Argumente nachvollziehbar? An welchen Stellen werden noch mehr Informationen benötigt?). Der *Austausch* hingegen bezieht sich auf die Reflexion des Schreibprozesses. Hier tauschen sich mehrere Schreibende über ihre Ziele und den Grad der Zielerreichung sowie über Hindernisse und Ressourcen beim Schreiben aus. Dies kann unstrukturiert als offene Austauschrunde oder strukturierter, etwa als kollegiale Beratung, ablaufen. Textbox 7 fasst einige Tipps für das Erhalten von ergiebigem Feedback zusammen, während Textbox 8 auf der folgenden Seite ein Beispiel für eine strukturierte Austauschrunde skizziert.

**Textbox 7**

*Tipps für den richtigen Einsatz von Feedback*

*Tipp 1:* Geben Sie Ihre Texte frühzeitig aus der Hand. Das tut in zweifacher Hinsicht gut. Sie selbst ersparen sich die Enttäuschung oder Kränkung, wenn ein fertig geglaubtes Manuskript in Ihren Augen „zerrissen“ wird. Die Qualität des Textes profitiert schon von Anfang an von unterschiedlichen Perspektiven auf den Text. Dadurch wird der Text verständlicher und Sie können Ihre Schreibkompetenz im Prozess stetig weiterentwickeln.

*Tipp 2:* Formulieren Sie ein konkretes Feedbackanliegen, z.B.: „Kannst du meiner Argumentation folgen?“, „Welche Theorien und Modelle vermisst du in diesem Teil noch?“, „Bitte achte nur auf Grammatik- und Rechtschreibung.“ Wählen Sie die Person, die Ihren Text lesen soll, anhand Ihres Feedbackanliegens aus.

**Textbox 8***Beispiel einer Austauschrunde*

Ein Schreibtandem oder eine Schreibgruppe trifft sich regelmäßig und tauscht sich in einer strukturierten Form über das Schreiben aus. Zu Beginn des Zusammentreffens berichten die Teilnehmenden, was sie sich für den zurückliegenden Zeitraum vorgenommen hatten, ob sie das, was sie sich vorgenommen hatten, erreicht haben und welche Gründe es dafür gab, wenn sie es nicht erreicht haben. Im Anschluss an diesen Austausch ist Raum für Austausch zu konkreten Themen, etwa: „Wie funktioniert der Wenn-dann-Plan?“, „Wie geht man mit Ablenkungen am Arbeitsplatz um?“. Zum Schluss werden die Ziele für den nächsten Zeitraum formuliert und ggf. gegenseitig vorgetragen. Manchmal ist es auch besonders motivierend, eine gemeinsame Schreibzeit anzuschließen.

### 3 Schlussbemerkung

Im Fokus dieses Beitrags stand die Selbstregulation als Herausforderung und Erfolgsfaktor beim wissenschaftlichen Schreiben. Aus Kompetenz- und Phasenmodellen des Schreibens wurden grundlegende Strategien einer erfolgreichen Selbstregulation beim wissenschaftlichen Schreiben abgeleitet und diese Strategien im zweiten Teil des Beitrags anhand konkreter Methoden vertieft. Zur Einleitung zurückkehrend kann festgehalten werden, dass das wissenschaftliche Schreiben nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch dem Erwerb selbstregulatorischer Kompetenzen dient. Denn unabhängig davon, wie der Schreibprozess abläuft und wie man ihn gestaltet, ist er immer ein persönlicher Lern- und Entwicklungsprozess, der neben dem Schreibprodukt eine Erweiterung der persönlichen Kompetenzen zum Ergebnis hat.

### Literatur und Internetquellen

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). Planning Process. In D. Alamargot & L. Chanquoy (Hrsg.), *Through the Models of Writing* (S. 33–64). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4_2)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boice, R. (1989). Procrastination, Busyness and Bingeing. *Behavior Research and Theory*, 27, 605–611. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(89\)90144-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(89)90144-7)
- Brunstein, J.C., & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 751–759). Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers*. New York & Oxford: University Press.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Frank, A., Haacke, S., & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 45–55: Den roten Faden finden: Material und Gedanken strukturieren). Stuttgart, Weimer: J.B. Metzler.



- Glaser, C., Keßler, C., Palm, D., & Brunstein, J.C. (2010). Förderung der Schreibkompetenz bei Viertklässlern. Spezifische und gemeinsame Effekte prozess- und ergebnisbezogener Prozeduren der Selbstregulation auf Indikatoren der Schreibleistung, Strategiebeherrschung und Selbstbewertung *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 177–190. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000015>
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54, 493–503. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P.M., & Sheeran, P. (2006). Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-Analysis of Effects and Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29, 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Höcker, A., Engberding, M., & Rist, F. (2017). *Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden – Ein Ratgeber*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02706-000>
- Hofer, B.K., Yu, S.L. & Pintrich, P.R. (1998). Teaching College Students to Be Self-regulated Learners. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice* (S. 57–85). New York: The Guilford Press.
- Jensen, J. (2017). *Write No Matter What: Advice for Academics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kellogg, R.T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Klingsieck, K.B., & Golombek, C. (2016). Prokrastination beim Schreiben von Texten im Studium. In A. Hirsch-Weber & S. Scheer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in den Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung* (S. 195–206). Wiesbaden: Springer-Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9_11)
- Kruse, O. (2003). Schreiben an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin: de Gruyter.
- Mandl, H., & Friedrich, H.F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Coujzin, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the Teaching of Writing in 8000 and Some Words. Pedagogy – Learning for Teaching. *British Journal of Educational Psychology Monographs, Series II*, 3, 127–153.
- Scharlau, I., & Klingsieck, K.B. (2018). *Schreiben im Psychologiestudium*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social Origins of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1)
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not All Roads Lead to Rome – Comparing Different Types of Motivational Regulation Profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269–279. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.006>
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 57–69. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>

- Single, P.B. (2009). *Demystifying Dissertation Writing: A Streamlined Process from Choice of Topic to Final Text*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2007). A Writer's Discipline: The Development of Self-regulatory Skills. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and Motivation* (S. 51–69). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_005](https://doi.org/10.1163/9781849508216_005)
- Zimmerman, B.J., & Paulsen, A.S. (1995). Self-Monitoring during Collegiate Studying: An Invaluable Tool for Academic Self-Regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, (63), 13–27. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Caveats and Recommendations about Self-Regulation of Writing. A Social Cognitive Rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115–122. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0921>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Klingsieck, K.B., & Golombek, C. (2020). Schreiberausforderungen: Ins Schreiben kommen und im Schreiben bleiben – die Selbstregulation beim Schreiben wissenschaftlicher Texte in den Qualifizierungsphasen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 655–672. <https://doi.org/10.4119/hlz-2499>

Eingereicht: 02.05.2019 / Angenommen: 26.09.2019 / Online verfügbar: 26.10.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Tackling the Challenges of Self-regulated Writing

**Abstract:** Writing scientific texts is associated with a multitude of challenges. They often make the writing process seem painstaking. This paper introduces scientific writing as a form of complex problem solving. It understands writing as a rhetorical problem and identifies the resources and strategies used in the writing process to solve this problem. It focuses on the role of self-regulation in writing. Derived from prominent models of writing, the paper presents basic strategies for successful self-regulation in scientific writing that can be applied individually to begin with and to keep writing.

**Keywords:** writing, self-regulation, writing process, writing strategies, complex problem solving