



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Schreiben in der Fremdsprache

Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion

Carmen Heine

Abstract: Selbstreflexion wird in fremdsprachigem Textproduktionsunterricht und Textproduktionsberatung basierend auf Ansätzen aus der Lehr-/Lern-Psychologie, der Schreibwissenschaft und der Übersetzungswissenschaft eingesetzt. In kompetenzorientierten und metakognitiven Aktivitäten werden Studierende dazu angeleitet, aktiv und eigenverantwortlich ihren Textproduktionsprozess zu analysieren, zu evaluieren und zu regulieren. Sie setzen ihre Erkenntnisse in Lehr-/Lern-Kontexten und während ihrer fortschreitenden Professionalisierung prospektiv und reflexiv ein. Dieser Beitrag beleuchtet Tendenzen in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, erklärt deren metatheoretische Sicht und bietet einen disziplinübergreifenden Einblick in Selbstreflexion und Selbstregulation. Er beleuchtet wie diese in fremdsprachlichen Unterrichtsfelder eingesetzt wird. Daran schließen eine Bestandsaufnahme didaktisch nutzbarer Analysewerkzeuge der Selbstreflexion und Selbstregulation und eine Diskussion an.

Self-reflection, based on pedagogical psychology, writing research and translation studies approaches, is already used in foreign language text production pedagogy and in supervision. In competence-oriented and metacognitive activities, students are instructed to actively and independently analyse, evaluate and regulate their text production processes. They apply their experiences prospectively and reflexively in learning setting and during progressive professionalization. This article highlights tendencies in foreign language writing didactics, drawing on a meta-theoretical perspective. It offers a cross-disciplinary insight into self-reflection and self-regulation in different pedagogical settings. In addition, it presents and discusses tools from self-reflection research and how they can be utilized for writing training.

Schlagwörter: *kompetenz, individuelle Schreibregulationsstrategien, Mehrsprachigkeit, Selbstreflexion, Selbstregulation; competence, foreign-language text production, self-reflection, self-regulation.

1 Einleitung

Dieser Beitrag bringt Selbstregulation und Selbstreflexion in den Strategiediskurs der Textproduktionswissenschaften ein. Diese disziplinübergreifenden Konzepte spielen beim fremdsprachlichen Schreiben und Übersetzen gleichermaßen eine wichtige Rolle, weil bewusstes Denken und Nachsinnen über Textproduktion zielgerichtetes schreibendes Handeln überhaupt erst ermöglicht. Diese Konzepte werden in Form eines einordnenden Literaturdurchgangs aufgearbeitet. Der Beitrag bezieht sich auf Ansätze aus der Lehr-/Lern-Psychologie, der Schreibwissenschaft und der Übersetzungswissenschaft und diskutiert Aspekte von Textproduktionskompetenz, prospektiver und reflexiver fremdsprachlicher Textproduktion und Mehrsprachigkeit. Er beleuchtet ferner Tendenzen in der Schreibdidaktik. Es wird eine Aufstellung von Analysewerkzeugen der Motivations- und Reflexionsforschung zu den oben genannten Feldern in Beziehung gesetzt, um zu zeigen, wie Regulation und Reflexion in fremdsprachigen Unterrichtsszenarien eingesetzt werden und in Zukunft eingesetzt werden können.

2 Prozess- und kompetenzorientierte Ansätze und Fremdsprache als Ressource

Bei einem Vergleich grundsätzlicher Tendenzen in der Schreibdidaktik stellen Schindler und Zepter (2013: 205) fest, dass es eine Unterscheidung in prozessorientierte und kompetenzorientierte Ansätze für kreative und komplexe Schreibarrangements gibt. Sie erläutern, dass beim prozessorientierten Schreibunterricht das Schreiben als Denk-, Lern- und Ausdrucksinstrument gesehen wird, während beim kompetenzorientierten Schreibunterricht das Schreiben kommunikativen und dokumentarischen Zwecken dient und sich in domänenbezogenen, konventionalisierten und erlernbaren Mustern vollzieht. Die Ansätze teilen, dass sie „dem Schreiben in der (hoch-)schulischen Ausbildung eine hohe Relevanz zuweisen“ (ebd.). Die Autorinnen interpretieren, dass Schreiben in beiden Ansätzen als Fähigkeit zu verstehen ist, die ausschließlich geistige Prozesse umfasst. Dem setzen sie ein Konzept der Sprach- und Körperarbeit entgegen. Berechtigterweise weist Göpferich (2015: 195) darauf hin, dass die Benennung „prozessorientierter Ansatz“ missverständlich ist und dem Gegensatzpaar „prozessorientiert“ vs. „produktorientiert“ zugeordnet werden könnte. Sie schlägt die Benennungen „reflexive Ansätze“ (reflective approaches) und kompetenzorientierte Ansätze (competence-oriented writing instruction) vor, weil reflexive Ansätze der Didaktik immer prozessorientiert sind, kompetenzorientierte Ansätze jedoch sowohl prozessorientiert als auch produktorientiert sein können (ebd.). Göpferich konstatiert dementsprechend schlüssig, dass

Lernende beide Ansätze brauchen und dass sie als komplementär, statt als gegensätzlich zu sehen sind.

Aus schreibwissenschaftlicher Sicht geht es bei *Reflexion* in den mit Textproduktion befassten Forschungsfeldern um Denken, Lernen, Reflektieren und Kognition und um Instrumente, mit denen die genannten Elemente aufgezeichnet und ihre Wirkweise beobachtet, eingeschätzt und interpretiert werden. Reflexion hat somit mit dem Selbst, der Eigenwahrnehmung, der Art und Weise, wie sich Lernende schreibend und dialogisch mit dieser Introspektion auseinandersetzen, zu tun. Außerdem geht es darum, wie Reflexion durch Scaffolding anzuleiten und stützend zu fördern ist. Diesem Bereich sind die späteren Kapitel dieses Beitrags gewidmet.

Wenn es um die *Kompetenz* geht, treten Elemente wie Fähigkeiten, (domänenspezifische) Anforderungen und Anforderungsarten, Eigenschaften des Individuums, Wissen, Dimensionen und Niveau(stufen) häufig auf und die Kompetenzebenen und -relationen werden in Kompetenzmodelle gefasst. Der folgende Abschnitt betrachtet die Komplementaritätsaspekte von Reflexion und Kompetenz vor der Folie bekannter Kompetenzmodelle.

2.1 Kompetenzmodelle und Aspekte der Komplementarität zwischen Reflexion und Kompetenz

Die Liste der Kompetenzmodelle der Textproduktionsforschung ist lang und divers. Vor einer kurzen Diskussion neuerer Kompetenzmodelle der Schreibwissenschaft sei angemerkt, dass frühe Modelle der Schreibentwicklung noch ohne explizite Wissenskomponente auskommen, die heute in den allermeisten Kompetenzmodellen einen festen Platz hat, aber schon einen Kompetenz-Integrationszugang (Heine 2010: 134) aufweisen. Dies zeigt, dass die Diskussion über Kompetenz und deren Entwicklungsstufen in der Schreibwissenschaft unter anderem über die Beschreibung der Reflexionsfähigkeit der Schreibenden verläuft. Daher ist auch nicht überraschend, dass die beiden letzten Schreibentwicklungsstufen bei Bereiter (1980) (unified writing und epistemic writing) reflexiv auf Produkt (Ersteres) und Prozess (Zweiteres) fokussieren. Einigen kognitiven Schreibprozessmodellen, nämlich dem kognitiven Modell für die Ontogenese der Schreibkompetenz (Feilke/Augst 1989: 302) und der Spezifikation der Wissensbereiche von Schreibaufgaben (Rothkegel 2005: 63), ist die Metakognition so selbstverständlich inhärent, dass sie ohne Beschreibung und Auseinandersetzung mit ihrer Funktion und Relevanz auskommen. Betrachtet man neuere Schreibkompetenzmodelle, fällt auf, dass sie entweder im abstrakten Modell Metakognition oder Reflexion als Element enthalten, und/oder in der deskriptiven Modellbeschreibung erläutern, was mit Reflexion und Reflektieren gemeint ist.

So eine Beschreibung findet sich im Kompetenzmodell von Knappik (2013: 8). Es ist als Diagnoseinstrument von Textkompetenz gedacht und richtet sich an Lehramtsstudierende mit dem Ziel, „durch Schreiben reflexive Professionalisierung vorzubereiten und zu ermöglichen“ (Knappik 2013: 7). Im Kompetenzmodell Schreiben von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) gibt es die explizite Wissensanforderung der Metakognition und metakognitive Fähigkeiten des Schreibens werden als Prozesse erklärt, die den Schreibprozess zum Gegenstand der eigenen Kognition machen. Die Autor*innen benennen die Steuerungs- und Überwachungsprozesse beim Schreiben mit Monitoring und Selbstregulation (15, 24). Hervorzuheben sind hier die Aussagen, dass es beim Reflektieren weniger um das Resultat (den geschriebenen Text), als um die Verfahren der Anforderungsbewältigung (die Schreibaufgabe) geht. Die Autor*innen mutmaßen, dass „Reflexionen wahrscheinlich erforderlich, in jedem Fall aber hilfreich für das Entwickeln eigener Schreibstrategien“ sind (15). Auf diesen Aspekt und auf den Stellenwert der Reflexion als Voraussetzung für die Entwicklung hin zu einem kompetenten Schreibenden weist auch Knorr (2019: 168) hin.

Ansätze aus den vorgenannten Modellen verbindet das „sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“ von Knorr (2019: 170). Das Modell richtet sich vorrangig an Lehrende. Im Modell von Knorr sind die Anforderungen des Schreibens in acht Anforderungsbereiche und die Komponente Wissen ist in vier Wissensarten unterteilt. Das Modell basiert auf dem Problemlöseansatz von Hayes und Flower (1980).

Damit schließt sich ein Kreis, denn den bei Becker-Mrotzek und Schindler erwähnten Strategien wird hier, schlüssig und dem Forschungsdiskurs entsprechend, aus der Prozesssicht ein passender Platz zugewiesen. Reflexion ist in diesem Modell über die neun Anforderungsbereiche hinweg im Element Megakognition verankert. Da die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen alle Anforderungsaspekte im Modell betrifft, ist diese Platzierung nicht zuletzt deshalb richtig, weil sie den aktuellen Stand der Forschung in diesem komplexen Bereich widerspiegelt. Das zugrundeliegende schreibdidaktische Prinzip des Modells ist *higher order concerns first* (Orientierung, Struktur und übergeordneter Fokus von Texten ist zentral) – diese Tatsache unterstreicht ebenfalls den Prozesscharakter des Modells. Das Modell von Knorr enthält im Gegensatz zu anderen Modellen keine Ausdifferenzierung von Kompetenzniveaus, dafür trägt es Aspekten der Mehrsprachigkeit und der Literalität Rechnung (vgl. hierzu auch die Forderung von Feilke 2014). Dieser sprachensensible Kompetenzansatz findet sich in der Sprachlernforschung aus einer interkulturellen Perspektive auch bei Kramersch (1998). Eine solchermaßen inklusive Betrachtungsweise kann Lehrende ermutigen, das akademische Schreiben

mehrsprachiger Schreibender weniger als Defizitmodell, sondern vielmehr dessen Stärken zu sehen (vgl. hierzu Donahue 2019: 47–49).

Das Modell bietet diagnostische Möglichkeiten und erlaubt in der Folge vermutlich seine Nutzung als Instrument zum Ausbau der Schreib-Lern-Kompetenz von Schreibenden und zur Schulung reflektierender Strategien. Hierzu stehen empirische Untersuchungen noch aus. Knorrs Beschreibung des Modelles erlaubt die Auslegung, dass sich das Modell neben seinem diagnostischen Fokus auch zur Selbsteinschätzung und zum Selbststudium von Scheiben und Schreibkompetenz eignet und idealerweise die Selbstreflexion anregt.

2.2 Übersetzungskompetenzmodelle

Ein Blick auf Übersetzungskompetenzmodelle aus den frühen 2000ern zeigt, dass die oben bereits erwähnten Strategien¹ auch für die Übersetzungskompetenzmodellierung eine wichtige Rolle spielen und dass man sich in der Übersetzungswissenschaft der Wichtigkeit von Reflexion überaus bewusst ist. Dies gilt nicht zuletzt im Kielwasser der kognitiven Wende in der Sprachlernforschung, welche die Idee mit sich gebracht hat, dass Strategien erlernt und unterrichtet werden können (Griffiths/Oxford 2014: 3).

Schreib- und Übersetzungswissenschaftler*innen betrachten entlang der Hayes und Flower'schen Denkweise Textproduktionsaufgaben als Problemlöseprozesse (Krings 2005: 351 für Übersetzen, Steinhoff 2007: 132–133 für Schreiben), für deren Lösung strategische Kompetenz (*strategic competence*) von zentraler Bedeutung ist. Das *PACTE model of translation competence* (PACTE, 2007: 331) und das *Göpferich model of translation competence* (Göpferich 2009: 21) stellen die strategische Kompetenz, die ausdrücklich als metakognitive Kompetenz beschrieben wird, sogar ins Zentrum ihrer Modelldarstellung. Dort steuert sie als lenkende Kraft die Aktivierung aller anderen Kompetenzen, um die Effizienz des Übersetzungsprozesses zu gewährleisten und die aufgetretenen Probleme zu lösen. Göpferich verankert die kognitiven (bewussten und unbewussten) strategischen Steuerungsprozesse der Reflexion (Planen, Zielsetzen, Problemlösen, Entscheiden, Inferieren und Organisieren), auch in ihrem schon 2002 veröffentlichten didaktik-orientierten Schreibprozessmodell in der Konzeptionsphase des Schreibprozesses (auf Deutsch vgl. Göpferich 2002: 250, auf Englisch vgl. Göpferich 2015: 129).

¹ Strategien werden in Schreib- und Übersetzungswissenschaft unterschiedlich definiert (Dam-Jensen/Heine 2020; Heine (im Druck)).

Die prominente Platzierung von Reflexion in den übersetzungswissenschaftlichen Modellen zeigt das Bewusstsein für die Relevanz dieses Aspekts von Textproduktion. Deren zentrale Position in Göpferichs didaktik-orientiertem Schreibprozessmodell spiegelt ihre Bedeutsamkeit für fremdsprachlichen Unterricht und Beratung. Dem obigen kurzen Modelldurchgang ist zu entnehmen, dass sich Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung gegenseitig ergänzen und bedingen.

2.3 Fremdsprache als Ressource

Eine weitere Tendenz, die sich in der deutschsprachigen Schreibdidaktik und der Schreibberatung derzeit abzeichnet, ist der Fokus auf mehrsprachiges Schreiben (Knorr/Andresen/Alagöz-Bakan/Tilmans 2015; Knorr 2016) unter Einbezug von theoretischen Konzepten wie Translingualism (García 2009), Translanguaging (ebd.), Translingual practice, Codemeshing und Codemixing (Canagarajah 2011, 2013). Deren Basis ist, dass mehrsprachige Schreibende häufig plurielle Identitäten haben und auf Repertoires in mehreren Sprachen zugreifen können (Lüdi 2003). In dieser Sicht wird die Pluralität nicht als Hinzufügung, sondern als Variantenreichtum innerhalb einer Sprache, als Übertragbarkeit und Überkreuzung mehrerer Sprachen gesehen (Hall/Cheng/Carlson 2006; Molina 2011).

Die Vorsilbe trans- (für Transfer²) in der Benennung dieser Konzepte umfasst diesen Grundgedanken. Laut Donahue meint Transfer „die Art und Weise, in der Lernende Schreibwissen erwerben und dann erfolgreich in anderen Kontexten wiederverwenden oder adaptieren oder transformieren“ (Donahue 2019: 51, Übersetzung CH). Ein weiterer Ausgangspunkt ist, dass beim fremdsprachlichen Schreiben automatisch ein mehrsprachiger Schreib- und Denkprozess abläuft.

Was dies (die Mehrsprachigkeit im akademischen Kontext, Ergänzung CH) für Erkenntnisgenerierung, Diversität von Wissen und Wissenschaftsstilen, aber auch für Lern- und Verstehens- und eben auch Schreibprozesse bedeutet, welche Probleme, aber auch welche Potentiale diese Mehrsprachigkeit mit sich bringt, muss als zentrale Herausforderung heutiger Hochschulbildung angesehen werden. (Hu 2019: 10)

In der mehrsprachigen Textproduktionsforschung wird diskutiert und anhand qualitativer Daten ermittelt, ob Mehrsprachigkeit als eine Ressource betrachtet werden kann oder ob sie als Hürde aufgefasst wird (Hornung 2014). Beispielhaft sei hier die Studie von Brinkschulte, Grieshammer und Stoian (2018) genannt, die theoretische Konzepte von Multilingualität mittels Interviews untersucht und diese in

² Einen Literaturüberblick über Strategietransfer zwischen L1 und L2 bieten Guo und Huang (2018). Forbes (2018) beleuchtet die individuellen Unterschiede zwischen Entwicklung und Transfer von Schreibstrategien zwischen L1 und L2 im Sprachenunterricht.

Schreibarrangements der mehrsprachigen Schreibberatung umsetzt. Außerdem ist hier die Habilitationsschrift zur transkulturellen Kommunikation und Mehrsprachigkeit von Dengscherz (2020) zu nennen. Diese untersucht professionelles Schreiben in mehreren Sprachen mit einer Methodenkombination aus Screen-Capturing sowie retrospektiven Interviews und kontrastiert Aktualverhalten und Habitualverhalten von mehrsprachig Schreibenden.

Die individuelle Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf jegliche – nicht nur fremdsprachige – Textproduktion über Bewusstmachung der Ressourcen, z.B. über angeleitete Selbstreflexion, zugänglich und über Selbstregulation in das individuelle Lernen integrierbar zu machen, scheint ein wichtiger Schritt in diese Richtung zu sein.

Meyer formuliert für die fremdsprachige Schreibdidaktik noch plakativer:

Schreibdidaktische Unterstützung kann sehr gut dabei helfen, Schreibprozesse bewusster und effektiver zu gestalten und alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen für einen gelingenden Schreibprozess gerade auch beim fremdsprachigen Schreiben gezielt zu nutzen. (Meyer 2019: 16)

Diese Betrachtungen zur angeleiteten Selbstreflexion bedürfen zukünftig weiterer empirischer Überprüfung.

3 Selbstreflexion und selbstregulierendes Lernen

Unterrichtende in Schule und Hochschule sehen sich mit der zentralen Frage konfrontiert, wie man Lernenden beibringen kann, ihr Handeln (hier das Textproduzieren) selbst zu reflektieren und zu regulieren, damit sie Erkenntnisse aus Reflexion und Regulation nutzbringend und prospektiv ein- und umsetzen können. Unter Reflexion wird ganz allgemein das Nachdenken über sich selbst verstanden, unter Selbstregulation versteht man im weitesten Sinne navigierendes und damit selbststeuerndes Problemlösen. Hier besteht ein direkter Anschluss zur theoretischen und der angewandten Textproduktionsforschung der Schreib- und Übersetzungsdidaktik. Bei diesem selbstregulierten Lernen geht es um Aspekte des Lernens, Entscheidens, Problemlösens und etwas, das als Ressourcenmanagement im Individuum bezeichnet werden könnte. Diese Betrachtungsweise des Ressourcenmanagements schließt direkt an den Aspekt der Mehrsprachigkeit als Ressource beim Schreiben an.

Es geht darüber hinaus um die Instrumente, Methoden und Lösungsansätze, die Psycholog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen, Schul- und Hochschullehrende unterschiedlicher Fachrichtungen vorgeschlagen haben, um Selbstregulation entweder als Disposition der einzelnen Lernenden oder als domänenabhängige, durch Erfahrung entwickelbare Fähigkeit oder als eine Kombination von beidem zu beschreiben. In der Selbstregulationsforschung werden Komponentenmodelle von Prozessmodellen der Selbstregulation unterschieden (Winne/Perry 2000). Komponentenmodelle beschreiben Selbstregulation als Ansammlung von Persönlichkeitsmerkmalen, die Voraussetzung für erfolgreiche Selbstregulation sind. Prozessmodelle beschreiben Selbstregulation als situationsabhängiges Konstrukt, das sich in aufeinanderfolgenden Phasen des Lernprozesses manifestiert (Mattern 2014: 6).

Aus der Sicht der Psychologie beschreibt Selbstregulation die Fähigkeiten von Menschen zur Selbstanalyse in Form der Beobachtung eines momentanen Zustandes, dessen Selbstbewertung in Form eines gegeneinander Abwägens von Meinungen, Erwartungen, Bedürfnissen, Emotionen und Werten mit dem gewünschten Zustand und das Treffen einer Entscheidung zur Selbstveränderung. Die Entscheidung zur Regulation erfolgt durch Rückkopplungsprozesse. Selbstregulation beinhaltet Selbstbestimmtheit im Einklang mit Einflüssen, Selbstbeherrschung, das Kontrollieren von Gefühlen und Emotionen und das laufende Entwickeln, Abwägen und Umsetzen verschiedener Ziele. Für die Psychologen Carver und Scheier (1990) ist die Selbstregulation ein komplexes, übergeordnetes Konglomerat von Funktionen (im Individuum, Hinzufügung von CH), das die psychologischen Ebenen Kognition, Problemlösen, Entscheiden, Metakognition, Motivation, konzeptionelle Anpassung, Motivation und Willensentscheidungen umfasst.

Die textproduktionsdidaktische Perspektive auf Reflexion und Regulation ist es, Lernenden zu helfen, mehr Kontrolle über ihre kognitiven Prozesse beim Textproduzieren und beim Lernen insgesamt zu erlangen (Pietrzak 2019). Aus der Perspektive der Professionalisierung (González Davies/Kiraly 2006 für Übersetzen, Knapik 2013 für Schreiben) heraus wird mit Fokussierung auf Reflexion und mit Anleitung zur Selbstregulation der Versuch unternommen, das Rollenverständnis von Lernenden zu erhöhen und damit dazu beizutragen, ihnen zu helfen, graduell Verantwortung für ihr Lernen und ihre eigene Arbeit zu übernehmen. Lernen setzt Reflexion über das zu Lernende voraus und verknüpft Denken und strategisches Handeln. O'Malley und Chamot (1990) beschreiben Lernstrategien:

(...) as metacognitive strategies, which involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed. (O'Malley/Chamot 1990: 137)

Schon 1996 haben Harris und Graham zwischen schreibdidaktischen Strategiekategorien unterschieden: Schreibstrategien auf der einen Seite und Strategien der Selbstregulation auf der anderen. In ihrem Verständnis sind Schreibstrategien sequentiell und entlang der Schreibphasen (Planen, Generieren, Organisieren und Überarbeiten) zu sehen, jedoch iterativ. Selbstregulationsstrategien sind Strategien, die Schreibende nutzen, um ihren Schreibprozess zu managen. Harris und Graham (1996: 132) unterscheiden zwischen Selbstinstruktion, Zielsetzung, Selbstüberwachung und Selbstverstärkung. Harris und Grahams Verständnis findet sich präskriptiv formuliert auch im didaktisch orientierten Prozessansatzmodell von Curry und Hewings (2003: 34), wo die vier Phasen von Harris und Graham als Elemente vorkommen, jedoch um die Elemente „reflection“ und „peer/tutor review“ ergänzt werden. Diesen wird im Modell ein fester Platz zugewiesen („reflection“ folgt dort auf „drafting“), die Modelldarstellung macht auch deutlich, dass Reflexion iterativ ist. „Reflection“ wird allerdings so erklärt: „(reflection) means letting a piece of writing sit before coming back to it with a fresh pair of eyes, and perhaps with feedback from peers or the lecturer“ (Curry/Hewings 2003: 41).

Eine ‚Ruhepause‘ für Text und die schreibende Person schärft vermutlich die Wahrnehmung von Schreibenden. Bräuer, Brinkschulte und Halagan (2016: 105) denken dies noch ein Stück weiter. Sie begreifen Reflexion über Schreiben als „die bewusste und differenzierte Auseinandersetzung mit einem vorangegangenen (Problemlöse-)Prozess“ (ebd.). Die Auseinandersetzung beinhaltet nicht nur getroffene Entscheidungen und Lösungswege, sondern auch alternative Lösungswege. Die differenzierte Auseinandersetzung meint nicht nur eine Verfeinerung des Lösungsweges, sondern richtet sich auf die Wahrnehmung von potenziellen Entscheidungsmomenten. Damit erhöht die Reflexion die Wahrnehmungskompetenz. Ich schließe mich hier den Sichtweisen von Bräuer, Brinkschulte und Halagan (2016) und Harris und Graham (1996) an. Ersteren stimme ich zu, weil ich glaube, dass in der Erhöhung der individuellen Wahrnehmungskompetenz an Entscheidungsmomenten ein Schlüssel zu lebenslangem (Schreib)Lernen und zur Entwicklung von strategischer, situationsadäquater Textproduktionskompetenz liegt. Harris und Grahams Betrachtung, Schreibstrategien, die sich sozusagen während des Prozesses ‚von außen‘ beobachten lassen, von metakognitiven Strategien zu trennen, halte ich aus schreibwissenschaftlich-beschreibender Sicht für sinnvoll. Da die metakognitiven Selbstregulationsstrategien jedoch auf die Schreibstrategien Einfluss nehmen, schlage ich die Benennung *individuelle Schreibregulationsstrategien* vor.

Dieser Vorschlag mag auch dazu aufrufen, den Strategiediskurs in der Schreibwissenschaft an Selbstregulations- und Selbstreflexionserkenntnisse angeknüpft neu zu denken. Darüber hinaus erlaubt dieser Betrachtungswinkel, den Aspekt der Indivi-

dualität weiter zu fassen und somit auch die Mehrsprachigkeit in den Strategiediskurs zu inkludieren. Aus der Frage, ob Schreibregulationsstrategien in exakt vier Komponenten zerfallen (wie bei Harris/Graham) oder ob *individuelle Schreibregulationsstrategien* womöglich situationsgebunden und kontextabhängig auftreten, idiosynkratisch und/oder idiosynkratisch-wandelbar sind, kann als Desiderat für die Schreibwissenschaft abgeleitet werden. Hier lohnt ein vergleichender Blick (Heine im Druck) auf die oben bereits erwähnten Übersetzungsstrategien auf der Makro- und Mikroebene. Siever und seine Kolleginnen und Kollegen schlagen ein Modell des strategischen Übersetzens vor (Siever 2015: 138–139). Ihre Strategien sind textnäher als die abstrakt formulierten Strategien der (deutschsprachigen) Schreibwissenschaft (Ortner 2000: 356–564; Keseling 2004: 170) und enthalten per se eine Mehrsprachigkeitskomponente, da sie, sofern es sich um interlinguale Übersetzung zwischen zwei Sprachen handelt, immer von einer mehrsprachigen Person ausgeführt werden. Eine vergleichende Untersuchung steht hier noch aus.

4 Angeleitete Selbstreflexion

Aus wissenschaftlicher und didaktischer Sicht stellen sich Fragen danach, wie Schreibregulationsstrategien im Fremdsprachenunterricht zu erfassen, zu benennen und – in der Konsequenz – in vermittelbares fremdsprachiges Schreibwissen und Schreiblernen (im Sinne Donahues 2019) zu didaktisieren sind. Dieser Sichtweise liegt der Optimierungsgedanke zugrunde, dass durch Reflexionsprozesse individuelle fremdsprachliche Textproduktionskompetenz optimiert werden kann. Da Reflexion an die Selbstwahrnehmung gebunden ist, ist diese vermutlich anleitend zu fördern.

Die Lehr-/Lernforschung bietet als Ansatz das *Scaffolding*, das nicht nur über Lehrpläne umgesetzt wird, sondern Teil von Unterrichtspraxis sein muss. Beim *Scaffolding* (Calvo 2015: 309–310) wird mit der fremdsprachigen Textproduktionsaufgabe eine Orientierungsgrundlage (Risku 2002) zur Aufgabenlösung gegeben und diese dann (sukzessive, ggf. über einen längeren Zeitraum bis zur Eigenständigkeit) wieder entfernt. Darüber hinaus sollte der Zweck von Aufgabenstellungen offengelegt werden. Schreibarrangements sind diesem Ansatz ähnlich. Sie umfassen „eine gezielte Anordnung von mehreren Aufträgen im Umgang mit Texten, die, über die jeweilige individuelle Zielstellung des einzelnen Auftrags hinausgehend, einem umfassenden, längerfristig zu erreichenden Bildungsziel zuarbeiten“ (Bräuer/Schindler 2010: 4). Bei der angeleiteten Selbstreflexion wären fremdsprachlich Schreibenden allerdings Selbstbeobachtungs- und Selbstregulationsaufgaben zusammen mit der eigentlichen Schreibaufgabe zu stellen.

Dies kann z.B. in Form von laufender Produktanalyse, lernendenorientierter Selbstanalyse und/oder lernendenorientierter Prozessanalyse erfolgen. Analysewerkzeuge hierzu werden in Kapitel 5 dargestellt. Bei der Beurteilung sollten die Erwartungen niedrigschwellig gehalten, Ergebnisse dialogisch und nicht-direktiv aufgearbeitet und wertungsfrei diskutiert werden. Die Ergebnisse aus solchen selbstreflexiven Aufgabenstellungen und Analyseszenarien können einen Einblick in die individuellen Schreibregulationsstrategien geben und Lernenden und Lehrenden helfen, ihre Strategien zu benennen und zu besprechen. Scaffolding zur Selbstreflexion macht Schreiblernende über ihre eigentliche Schreibaufgabe hinweg nicht nur reflexiv, sondern auch prospektiv handlungsfähig (Pietrzak 2019 für Übersetzen; Knappik 2013 für Schreiben). Lehrende können mit dieser Herangehensweise Entwicklungsverläufe messen und die Reflexionsfähigkeit ihrer Lernenden verstehen.

5 Analysewerkzeuge

Introspektive Verfahren der Fremdsprachenforschung (Aguado/Heine/Schramm 2013), die auch in der Selbstreflexions- und Selbstregulationsforschung angewendet und getestet werden, listen Boekaerts und Corno (2005: 209–212). Ich habe diese in Tabelle 1 zusammengetragen und mit ihren deutschen Entsprechungen versehen. Darüber hinaus habe ich adaptierte Kurzfassungen der Erläuterungen von Boekaerts und Corno dem jeweiligen Werkzeug als Beschreibung hinzugefügt (siehe Tab. 1), um einen Überblick über die Werkzeuge zu ermöglichen. Die hier gewählte deutsche Benennung Analysewerkzeug (für Assessment Tool) ist als Oberbegriff für quasi-neutrale Situations- und Selbsteinschätzungen gemeint, die immer auch Diagnose, Beurteilung und Bewertung enthalten können.

Tab. 1: Analysewerkzeuge der Selbstreflexion und Selbstregulation (Übersetzung CH)

<i>Tool</i>	<i>ANALYSEWERKZEUG (deutsch)</i>
Self-report Questionnaires	Selbsteinschätzungsfragebogen
Verfahren zur Messung persönlicher Einstellungen, häufig in Form von Likert-Item-Fragebögen.	
Observations of Overt Behavior	Verhaltensobservation
Ethnographische Feldforschungsmethode. Teilnehmende Beobachtung, a priori festgelegte Beobachtungskriterien, Stichprobenplan, Kopräsenz von Untersuchungsobjekt(en) [Personen in Situationen, Situationen, Artefakte] und Untersuchenden. Kodier- und Bewertungssystem mit a priori festgelegten Kriterien. Beobachtungsprotokoll und Verbatim-Protokoll. Qualitative und quantitative Verfahren, Grounded Theory Verfahren.	
Interview Evidence	Interviewbefunde
Strukturierte und teilstrukturierte Interviewverfahren zur Erhebung von qualitativen Daten in der Form von narrativen Auskünften der Versuchsperson über einen gegebenen Sachverhalt/eine Situation. Interviewfragen sind strukturgebendes Element. Häufig als retrospektive Introspektionsverfahren dem Schreibprozess nachgeschaltet. Prozessobservationsnotizen, Videomitschnitte, Stichwortprotokolle und andere Erinnerungsauslöser werden als Stimulation verwendet. Im Regelfall qualitative Datenanalyse.	
Think Aloud Protocols	Protokolle des Lauten Denkens
Verbalisierungen von Versuchsteilnehmern parallel zur Bewältigung einer Schreibaufgabe. Laufendes Berichten über Gedanken, Entscheidungen und Gefühle. Im Regelfall qualitative Datenanalyse.	
Traces of Mental Events and Processes	Denkspuren und Prozessspuren
Zwischenprodukte und Artefakte des Schreibprozesses, Markierungen, Notizen, Formulierungsversuche, Streichungen, Änderungen, Ergänzungen im Text. Gemeinsame Erhebung zusammen mit dem Textprodukt. Im Regelfall qualitative Datenanalyse und Triangulation mit Textanalyse/qualitativer Inhaltsanalyse.	
Keeping Diaries	Führen von Tagebüchern/Begleitnotizen
Individuelle Notizen (Online- oder Papiernotizen). Dienen metakognitiven oder motivationalen Zielen, beinhalten konkrete Motive und Handlungen, deren Umsetzung mit der Textproduktion in Zusammenhang steht. Notizen spiegeln bewusste, willentliche Entscheidungen der notierenden Person. Ziel können z.B. Erinnerungshilfe, kognitive Entlastungshilfe und Selbststeuerungselement und -überwachung sein. Im Regelfall qualitative Datenanalyse und Triangulation mit anderen Werkzeugen.	
Situational Manipulations	Situationsmanipulation
Teilnehmende werden einer manipulierten Situation (oder einer Teilsituation) ausgesetzt, bei der sie reflektierend Ausgangspunkt, erwartetes Ziel o.ä. ermitteln müssen, indem sie in einer computersimulierten Umgebung selbständig Variablen verändern und mit den veränderten Gegebenheiten umgehen müssen.	
Recording Student Motivation Strategies as they Work	Aufzeichnung von Motivationsstrategien während der Aufgabenabwicklung
Verfahren bei dem Teilnehmende ihre Einschätzungen und Gefühle (z.B. Einschätzung von Vertrauen in oder Zweifeln an in ihre eigenen Fähigkeiten) festhalten. Erhebung anhand von Prozessphasen (Orientierungsphase, Aufgabenabwicklung und Verifikationsphase). Teilnehmende werden durch einen Piepser in regelmäßigen Abständen aufgefordert ihre Empfindungen festzuhalten. Quantitative Datenanalyse.	

Nutzende der genannten Analysewerkzeuge sind Studierende oder Beratende in der gegebenen Unterrichts- oder der Reflexionssituation. Analyseobjekt ist also, was sie tun, denken und fühlen. Die jeweilige Urteilsdimension kann die Selbstbeobachtung des Beurteilten, die Einschätzung der Beurteilenden anhand des erhobenen Datenmaterials oder die Einschätzung anhand von übergeordneten Kriterien umfassen. Bei der wissenschaftlichen Erforschung fremdsprachlicher Textproduktion sind für alle in Tabelle 1 genannten Werkzeuge neben ihrer Unterrichtseinbindung

Szenarien denkbar, in welchen unter Laborbedingungen fremdsprachliche Textproduktion von einzelnen Versuchspersonen untersucht wird.

Die letzten zwei der aufgeführten Analysewerkzeuge werden im fremdsprachlichen Textproduktionsunterricht mit Studierenden bisher nach meinem Wissen nicht eingesetzt. Die sechs Werkzeuge werde ich im Folgenden aus unterrichtspraktischer Perspektive erläutern³.

5.1 Selbsteinschätzungsfragebogen

Persönliche Einstellungen zur Selbsteinschätzung z.B. bezüglich der Textproduktionsaufgabe, Aufgabenbestandteilen, Motivation, externen Einflussfaktoren und Sprachleistungseinschätzung können im Unterricht mit Hilfe von Umfragewerkzeugen (Mentimeter o.Ä.) abgefragt werden. Einschätzungen der eigenen Leistung und Abgleich derselben (mit der anderer) nach erledigter Textproduktionsaufgabe ermöglicht Studierenden einen reflektorischen Einblick in ihr Lernen (Pietraz 2019). Als Gruppenanalyse verwendet können Selbsteinschätzungsfragebogen die Heterogenität von Gruppen sichtbar machen – was im Unterricht zur Verständnissicherung zwischen Studierenden und Lehrenden beitragen kann.

5.2 Verhaltensobservation

Verhaltensobservation ist eher eine Forschungsmethode als ein im Unterricht einsetzbares Analysewerkzeug. An der Schnittstelle zwischen Unterrichtswerkzeug, Analysewerkzeug und Forschungsinstrument nutzt Shih (2019: 7) in einem quasi-naturalistischen Design Bildschirmaufzeichnung und (wo möglich) Verbalisierung zur Beobachtung von Internetrechercheprozessen während Translationsprozessen von Studierenden mit anschließender Einbindung der retrospektiv erworbenen Erkenntnisse in den Unterricht. Videokonfrontation (Karsten 2017) und Videoaufzeichnungen von Gruppenarbeit und Partnerarbeit, z.B. in Form von konversationellen Schreibinteraktionen (Lehnen 1999: 77) und Peer-Feedback-Prozessen im fremdsprachlichen Unterricht (Vestager/Heine in Vorbereitung), sind weitere Verwendungsmöglichkeiten. Diese Ansätze eint, dass Studierende ihre eigenen und die Prozesse anderer gemeinsam und/oder rückwirkend betrachten, vergleichen und ggf. bewerten können. Verhaltensbeobachtung von anderen kann zu Einsichten in fremde Strategien, Herangehensweisen und Handlungen beitragen. Trotz der Verfügbarkeit moderner Aufzeichnungstechnik in PC und mobilen Endgeräten, Schnellvorlauf und -rücklauf müssen die erhobenen Prozessdaten zum besseren

³ Diese Perspektive steht hier für fremdsprachliche Textproduktionsdidaktik allgemein und schließt die Schreibdidaktik und die Übersetzungsdidaktik ein.

Verständnis meist in Echtzeit und häufig mehrfach angesehen werden. Daher bleiben diese Formen der Verhaltensobservation bisher schwer direkt in Unterrichtssituationen einbindbar.

5.3 Protokolle des Lauten Denkens

Lautes Denken ist eine häufig verwendete Forschungsmethode bei Einzelprozessstudien. Obwohl sie bei durchgängiger Verbalisierung von Versuchspersonen einen guten Einblick in kognitive Prozesse bieten kann, ist sie nicht unumstritten, da sie Gedankenprozesse stören und im schlimmsten Fall verhindern kann. Beim Fremdsprachenlernen kann lautes Denken in der einen Sprache – bei gleichzeitiger Textproduktion in einer anderen Sprache oder in einem Sprachenmix entlasten. Gedankenprotokolle, z.B. in Form von Stichworten, die parallel zu fremdsprachigen Textproduktionsaufgaben erstellt werden, sind in der Anwendung im Unterricht ähnlich aufwendig und ggf. auch störend, wie die oben angeführte Verhaltensobservation. Gedankenprotokolle sind ebenso wie Verhaltensobservation, dank moderner mobiler Endgeräte für Unterrichtssituationen mit wenigen Beteiligten jedoch durchaus praktikabel. Vestager und Heine (in Vorbereitung) nutzten z.B. Lautes Denken bei Partnerarbeit während laufender Textfeedbackimplementierung.

5.4 Denkspuren und Prozessspuren

Neben- und Zwischenprodukte des Schreibprozesses, von Krings (2005: 349) als singuläre Momentaufnahmen in den prozessualen Raum hinein bezeichnet, können einen interessanten Einblick in Prozesse geben. Sie können als Realia oder in Verbindung mit Verhaltensobservationsdaten und anderen Notizen (siehe Kap. 5.5) zusammen erhoben und im Unterricht besprochen werden. Idealerweise dienen sie als Erinnerungstrigger für markante Prozessstellen im Textproduktionsprozess, an die sich Schreibende ohne diese Gedächtnisstütze womöglich nicht erinnern würden. Im Übersetzungsunterricht werden Studierende in der Regel dazu angehalten, Terminologielisten und z.B. Notizen zur Terminologie, im Prozess verworfene Übersetzungsalternativen und Formulierungsvarianten mit der Übersetzung aufzuheben, um ggf. später in ähnlichen Situationen oder im Falle von Rechtfertigungsnotwendigkeit bezüglich Übersetzungsentscheidungen darauf zurückgreifen zu können. Im Übersetzungsunterricht werden solche Notizen häufig verwendet, wenn in Gruppen Übersetzungsalternativen und Recherchestrategien besprochen werden. Eine ähnliche Praxis ist auch für originäre Textproduktionsaufgaben und fremdsprachliches Schreiben denkbar.

5.5 Führen von Tagebüchern oder Begleitnotizen

Beim Führen von Tagebüchern und/oder Begleitnotizen entstehen Neben- und Zwischenprodukte, die konkrete Motive und Handlungen beinhalten, deren Umsetzung

mit der Textproduktion in Zusammenhang steht. Notizen spiegeln bewusste, willentliche Entscheidungen der notierenden Person. Sie können wie die obenstehenden Denkspuren und Prozessspuren z.B. Erinnerungshilfe, kognitive Entlastungshilfe und Selbststeuerungselement und -überwachung sein. Sie sind mit weitem Abstand unter den hier aufgeführten Analysewerkzeugen die am weitesten verbreiteten und aus didaktischer Sicht gewinnbringendsten. Unter Begleitnotizen fallen neben den genannten Tagebüchern auch Arbeitsjournale und Portfolios (Bräuer 2014). Während sich Tagebücher und Arbeitsjournale gut in Beratungssituationen einsetzen lassen, eignen sich Prozessportfolios besonders gut für den Textproduktionsunterricht, da sie nicht nur fertige Produkte (z.B. Texte) enthalten, sondern den Weg, der zu diesen Produkten geführt hat, abbilden und die Selbsteinschätzung und -bewertung der Produzent*innen aufzeigen. Häufig sind Portfolios allerdings keine individuellen Leistungen, sondern Produkte des kollaborierenden Lernens und/oder das Ergebnis von Feedbackaktivitäten durch Peers und Lehrpersonen (Göpferich 2015: 207). Göpferich betont die Ebenen, auf denen Portfolios im Lehr-Lernkontext für Lehrende, Beratende und Studierende wirken:

For those who receive training in providing writing support (trained peers and teachers who offer writing-intensive seminars), portfolios can be documents in which they reflect on their conception as teachers. For those who learn writing, portfolios may be documents in which they create a self-awareness of their progress. By exchanging their portfolios or parts of their portfolios with their students and vice versa, teachers may get feedback on whether their approaches to teaching are effective. Students may learn from their teachers what they have mastered so far and what still needs to be improved. (Göpferich 2015: 207)

Portfolios dienen nicht immer ausschließlich dem Selbstzweck oder der Introspektion, sie sind tatsächlich häufig auch Bewertungsgrundlage für Studienleistungen. Diese werden zum Zweck der Präsentation an institutionelle Konventionen angepasst. Damit unterscheiden sie sich von Arbeitsjournalen und anderen flüchtigeren und individuelleren Begleitnotizformen, wie etwa den im Übersetzungsunterricht häufig verwendeten Integrated Problem Decision Reports (IPDR: Gile 2004 für Übersetzen; Heine 2019 für Schreiben), die ausschließlich zur eigenverantwortlichen Selbstreflexion oder als Erinnerungstrigger für die Besprechung von Textproduktionsprozessen im Unterricht angefertigt werden.

Eine nahe Verwandte der oben genannten Methoden ist die Schreibernbiographie. Sie umfasst persönlichere und weiterreichende Aspekte des Sich-Bewusst-Werdens und der Selbstreflexion zwischen Woher und Wohin als schreibende Persönlichkeit (Bräuer 1998: 34; Mauritz 2019: 121–137 für Deutsch als Fremdsprache; Denscherz 2020) für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen).

5.6 Situationsmanipulation

Computersimulation wird nach meinem Wissen in der Übersetzungs- und Schreibwissenschaft bisher noch nicht als Unterrichtsverfahren eingesetzt. Die Fremdsprachendidaktik hat jedoch mit CALL (Computer Assisted Language Learning) schon eine breite Anschlussbasis. Für das akademische und das professionelle Schreiben und Übersetzen sind computersimulierte Umgebungen denkbar, in denen Studierende ihre Ausgangspunkte, Ziele u.Ä. selbst ermitteln und wo sie Variablen selbst ändern können oder müssen und entlang dieser Variablen selbstreflektierend Entscheidungen treffen – was in der professionellen fremdsprachlichen Textproduktion mit ihren sich ständig verändernden Gegebenheiten tatsächlich den Regelfall darstellt. Gamification⁴ als Konzept, das in allen Lehr-/Lern-Kontexten gerade an Momentum gewinnt, ist hier ebenfalls direkt anschlussfähig.

5.7 Aufzeichnung von Motivationsstrategien während der Aufgabenabwicklung

Ein weiteres bisher noch nicht genutztes Verfahren ist die Messung von Motivationsstrategien während der Bearbeitung von fremdsprachigen Aufgabenstellungen. Während diese Analysemethode als ebenso intrusiv wahrgenommen werden kann wie das oben beschriebene laute Denken, bietet sie die Möglichkeit, Selbstwahrnehmungen in Form von Einschätzungen und Gefühlen zu erheben, die Aufschluss über subjektive Eindrücke bieten können.

In der Motivations- und Selbstreflexionsforschung geschieht dies laut Boekaerts und Corno (2005) bereits entlang von Prozessphasen. Hier bieten sich m.E. Anschlussmöglichkeiten für die Schreib- und Übersetzungswissenschaft und die Fremdsprachendidaktik, die für das bessere Verständnis für Lernen wertvoll sein können. Da extrinsische und intrinsische Motivation seit den 1990ern in Textproduktionsmodellen eine prominente Rolle spielt, in den Modellen von Göpferich (2002; 2015) ist Motivation sogar zentral, ist diese Motivation als Kerngröße auch im theoretischen Textproduktionsdiskurs von besonderem Interesse.

5.8 Ergänzende Anmerkungen

Während Analysewerkzeuge wie IPDR und Notizen als individuelle, unangeleitete Werkzeuge genutzt werden können, ist den meisten anderen hier aufgeführten Werkzeugen gemein, dass sie in einen Unterrichts- oder Beratungskontext eingebettet sein können, in dem ihre Verwendung retrospektiv in Einzelkontaktsituationen (bei Betreuung) oder im Plenum (im Unterricht) dialogisch aufgearbeitet wird,

⁴ Gamification = Nutzung von Elementen aus Spielen in spielfernen Bereichen.

wobei das Werkzeug als Stimulus zur angeleiteten Selbstreflexion dient. Es ist dieses Sprechen über das Schreiben,

das den Ratsuchenden Probleme, aber auch Möglichkeiten des eigenen Schreibens bewusst macht, den Transfer von Wissen und Fähigkeiten ermöglicht und damit zu einer eigenständigen Arbeitsweise befähigt und so auch zum Schreiben motiviert. (Göpferich/Neis/Neumann 2014: 185)

Der über die Werkzeugverwendung angeregte Dialog kann Lernenden ihre fremdsprachlichen Schreib-, Lern- und Schreiblernprozesse bewusst machen⁵, nicht zuletzt um ihnen zu helfen, SELBST potenzielle Stärken und Schwächen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um mit diesen prospektiv zu agieren. Der Aussage von Göpferich, Neis und Neumann, dass Dialog über Schreiben zum Schreiben motiviert, schließe ich mich vor der Folie meiner eigenen Erfahrungen mit der Verwendung von Werkzeugen der Selbstreflexion und Selbstregulation in Unterricht und Beratung an. Aufzeichnungen von Motivationsstrategien während der Aufgabenabwicklung, wie sie die Reflexions- und Motivationsforschung bereits nutzt (siehe Kap. 4.7), stehen in der fremdsprachlichen Textproduktionsforschung meines Wissens jedoch noch aus.

6 Diskussion

Vom Postulat der komplementär statt gegensätzlichen kompetenz- und prozessorientierten Ansätze der Textproduktionsprozessforschung ausgehend, wurde hier über die Darstellung reflexiver Betrachtungsweisen aus einem theoretischen Blickwinkel gezeigt, dass die Selbstreflexion und Selbstregulation während des Prozesses für das fremdsprachliche Textproduzieren (und Lernen) eine zentrale Rolle spielen. Ähnliches gilt für das Strategiebewusstsein von Textproduzenten und Textproduzentinnen in ein-, mehr- und fremdsprachigen Kontexten, sei es produkt-, prozess-, motivations- oder lernbasiert. Während die Relevanz der Bewusstmachung von fremdsprachlichem Textprodukt und Prozess klarer Konsens zu sein scheint, stellt sich weiterhin die Frage nach klar definierten retrospektiven, individuellen, individuell wandelbaren Strategien, die eine Brücke zwischen Produkt, Prozess und Reflexion der fremdsprachlichen Textproduktion schlagen können. Bisher bleibt dieser Betrachtungswinkel in den einschlägigen Fachbereichen an der Oberfläche, vereint textproduktive und reflexive Ansätze trotz gleichen Analysewerkzeugen in

⁵ Das Potenzial von Sprechen über Texte und Prozesse zur Bewusstmachung und als Aneignungshilfe beschreiben detaillierter auch Dam-Jensen und Heine (2009) für fremdsprachliches Schreiben und Übersetzen und Feilke, Lehnen, Schüler und Steinseifer (2016: 170).

den Feldern *bisher nicht* in systematisch-interdisziplinären Untersuchungen in Unterricht und Laborsituationen.

Metareflexion, das Reflektieren über die Reflexion hinaus, ist für die am Reflexionsprozess beteiligten Studierenden, Lehrenden und Beratenden jedoch grundlegend, um zu sichern, dass sich die Reflexionsschleife schließt. Deshalb betrachte ich diese Schnittstelle als Forschungs- und Unterrichtsdesiderat. Für Seminarkonzepte und Unterricht verfolgen Draheim, Liebetanz und Vogler-Lipp (2012) bereits den ausbaufähigen Ansatz, Schreibende ihre subjektiven Eindrücke des Prozesses über die Prozessreflexion darstellen zu lassen.

Narrative Reflexionsdaten über Textproduktion sind gegenstandsnah und subjektbezogen, häufig unstrukturiert und komplex. Der potenzielle Erkenntniswert von subjektiven oder subjektorientierten Reflexionserfahrungen bei der Textproduktion ist jedoch anzuerkennen. Aus schreibwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Sicht ist es für den wissenschaftlichen Austausch über Erfahrungen und Erkenntnisse unabdingbar, dass Ergebnisse aus Reflexionsinterventionen und -übungen gut begründet, wissenschaftlich aufbereitet, intersubjektiv nachvollziehbar und an das bisher erworbene Wissen im Feld und an die disziplinäre Wissenssystematik von Motivations- und Reflexionsforschung angebunden werden. Aus diesen Nachbardisziplinen bieten sich hier zahlreiche Instrumente und deren Kombination an um, um *individuelle Schreibregulationsstrategien* von fremdsprachlich agierenden Textproduzenten und Textproduzentinnen zu untersuchen. Exemplarisch seien die Textanalyse, qualitative Inhaltsanalyse, Sprechaktanalyse und Diskursanalyse genannt, die zu einer qualitativ-verstehenden Interpretation beitragen können.

Literatur

- Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenzen modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 73–93.
- Boekaerts, Monique & Corno, Lyn (2005): Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology* 54: 2, 199–231.

- Bräuer, Christoph; Brinkschulte, Melanie & Halagan, Robert (2016):
Akademisches Schreiben lernen lehren lernen. In: Bräuer, Christoph & Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 89–119.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Bräuer, Gerd & Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben*, 1–6.
- Brinkschulte, Melanie; Grieshammer, Ella & Stoian, Monica Elena (2018): Translingual Academic Writing at Internationalised Universities: Learning From Scholars. *Journal of Academic Writing* 8: 2, 150–160.
- Calvo, Elisa (2015): Scaffolding translation skills through situated training approaches: progressive and reflective methods. *The Interpreter and Translator Trainer* 9: 3, 306–322.
- Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Journal* 95 (iii), 401–417.
- Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Routledge.
- Carver, Charles S. & Scheier, Michael F. (1990): Principles of self-regulation: Action and emotion. In: Higgins, Tory E. & Sorrentino, Richard M. (Eds.): *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: The Guilford Press, 3–52.
- Curry, Mary Jane & Hewings, Ann (2003): Approaches to teaching writing. In: Coffin, Caroline; Curry, Mary Jane; Goodman, Sharon; Hewings, Ann; Lillis, Theresa M. & Swann, Joan (Eds.): *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. London, UK: Routledge, 19–44.
- Dam-Jensen, Helle & Heine, Carmen (2009): Process Research Methods and Their Application in the Didactics of Text Production and Translation: Shedding Light on the Use of Research Methods in the University Classroom. *trans-kom. Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 2: 1, 1–25.
- Dam-Jensen, Helle & Heine, Carmen (2020): A unified strategy concept for text production. In: Heidrich, Franziska & Schubert, Klaus (Hrsg.): *Fachkommunikation - gelenkt, geregelt, optimiert*. Hildesheim: Universitätsverlag, 89–123.
- Dengscherz, Sabine (2020): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Donahue, Christine (2019): Trends in modeling academic writing in multilingual contexts. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve & Deroey, Katrien L. B. (Hrsg.): *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education. L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur. Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Wien: Böhlau Verlag, 47–49.
- Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska & Vogler-Lipp, Stefanie (2012): *Schreiben(d) lernen im Team - Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feilke, Helmuth & Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd & Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein Interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmut (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmut & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33–53.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Schüler, Lisa & Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. In: Bräuer, Christoph & Brinkschulte Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 145–173.
- Forbes, Karen (2018): The role of individual differences in the development and transfer of writing strategies between foreign and first language classrooms. *Research Papers in Education* 34: 4, 1–20.
- García, Ofelia (2009): Educating, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. In: Ajit, K. Mohanty; Minati, Panda; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Eds.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 140–158.
- Gile, Daniel (2004): Integrated problem and decision reporting as a translator training tool. *Jostrans* 2, 2–20.
- González Davies, Maria & Kiraly, Don (2006): Translation pedagogy. In: Brown, Keith (Ed.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Elsevier, 81–85.
- Göpferich, Susanne (2002): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenburg.
- Göpferich, Susanne (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study 'TransComp'. In: Göpferich, Susanne; Jakobsen, Arndt Lykke & Mees, Inger (Eds.): *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research*. Kopenhagen: Samfundslitteratur, 11–37.
- Göpferich, Susanne (2015): *Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development*. Tübingen: Narr.

- Göpferich, Susanne; Neis, Carmen & Neumann, Imke (2014): „Einstieg mit Erfolg“ – Das Schreibzentrum am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. FÖRMIG. Münster: Waxmann, 182–191.
- Griffiths, Carol & Oxford, Rebecca L. (2014): Twenty-first century landscape of language learning strategies. *System* 43, 1–10.
- Guo, Xiaoqian & Huang, Li-Shih (2018): Are L1 and L2 strategies transferable? An exploration of the L1 and L2 writing strategies of Chinese graduate students. *The Language Learning Journal* 2: 3, 1–23.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 3–30.
- Hall, Joan Kelly; Cheng, An & Carlson, Matthew T. (2006): Reconceptualizing multicompetence as theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27: 2, 220–240.
- Harris, Karen R. & Graham, Steve (1996): *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Heine, Carmen (2010): *Modell zur Produktion von Online-Hilfen*. Berlin: Frank & Timme.
- Heine, Carmen (2019): Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung. *JoSch – Journal der Schreibberatung* 17, 48–55.
- Heine, Carmen (im Druck): Schreibwissenschaft und Übersetzungswissenschaft: ein Blick über den Tellerrand. Erscheint in: *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven*. Reihe Schreibwissenschaft. Wien: Böhlau Verlag.
- Hornung, Antonie (2014): Mehrsprachigkeit als Ressource – mehrsprachige Lehramtsstudierende zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und den Ansprüchen der Bildungspolitik. In: Knorr, Dagmar & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann, 23–33.
- Hu, Adelheid (2019): Vorwort. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve & Deroey, Katrien L. B. (Hrsg.): *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education. L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur. Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Wien – Weimar, Böhlau Verlag, 9–11.

- Karsten, Andrea (2017): Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung. Zwischen Investigation und Intervention. In: Brinkschulte, Melanie & Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: WBV, 63–84.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz. Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knorr, Dagmar (2016): Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg. In Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg, 91–95.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 165–179.
- Knorr, Dagmar; Andresen, Melanie; Alagöz-Bakan, Özlem & Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreiberInnen und Ratsuchende. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Portaz; Lengyel, Dorit; Reich, Hans & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 318–338.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krings, Hans Peter (2005): Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta* 50: 2, 342–358.
- Lehnen, Katrin (1999): Textproduktion als Aushandlungsprozeß. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar & Pogner, Karl-Heinz (Hrsg.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Frankfurt a.M.: Lang, 75–91.
- Lüdi, Georges (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: Florio-Hansen, Inez De & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen, Stauffenburg, 39–58.
- Mattern, Jessica (2014): *Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung? Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*. Hochschulschrift, Dissertation. München, Techn. Univ.
- Meyer, Heike (2019): Ins wissenschaftliche Schreiben hineinwachsen. *JoSch – Journal der Schreibberatung* 17, 11–19.
- Molina, Clara (2011): Curricular insights into translingualism as a communicative competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 2: 6, 1244–1251.

- O'Malley, Michael J. & Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University. Cambridge University Press.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- PACTE (2007): Zum Wesen der Übersetzungskompetenz. Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In: Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitärer Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin: Frank und Timme, 327–432.
- Pietrzak, Paulina (2019): Scaffolding student self-reflection in translator training. *Translation and Interpreting Studies* 14: 3, 416–436.
- Risku, Hanna (2002): Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research* 3, 523–533.
- Rothkegel, Annelly (2005): Zur Modellierung von Schreibaufgaben. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57–72.
- Schindler, Kirsten & Zepter, Alexandra L. (2013): Schreibarbeit mit Körperarbeit verbinden. In: Bräuer, Gerd & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 205–220.
- Shih, Claire (2019): A quest for web search optimisation: an evidence-based approach to trainee translators' behaviour. *Perspectives* 1–17.
- Siever, Holger (2015): *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Vestager, Anja K. & Heine, Carmen (in Vorbereitung): *Pair relations in translation peer feedback*.
- Winne, Philip H. & Perry, Nancy E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (Eds.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 531–566.

Kurzbio: Carmen Heine, Associate Professor, Dr. ist als Schreib- und Übersetzungswissenschaftlerin an der School of Communication and Culture, der Universität Aarhus beschäftigt. Ihr Forschungsgebiet ist die Schnittstelle zwischen Schreib- und Übersetzungswissenschaft. Ihre Fachgebiete sind technisches Schreiben und Übersetzen, web-basierte Kommunikation, akademisches Schreiben, Schreibdidaktik und Textproduktionsprozessforschung. An der Universität Aarhus ist sie eine der Leiter*innen des Center for International Business Communication. Bei der GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) leitet sie kooperativ die Sektion Schreibwissenschaft.

Anschrift:
Aarhus University, School of Business and Social Sciences
Department of Business Communication
Jens Chr. Skous Vej 4
8000 Aarhus C
ch@cc.au.dk