

Affektive Lernziele in der Schreibdidaktik?

Überlegungen zu einem vernachlässigten Bereich

Daniel Bella

Abstract

Viele Kernziele universitärer Schreibdidaktik können mit der alleinigen Orientierung an kognitiven Taxonomien weder formuliert noch überprüft werden. Zwar haben Krathwohl, Bloom und Masia bereits Mitte der Sechzigerjahre eine Taxonomie für den affektiven Bereich veröffentlicht, allerdings ist dieses Seitenstück zur bis heute weit verbreiteten Taxonomie für den kognitiven Bereich auf deutlich weniger Gegenliebe gestoßen. In diesem Artikel wird die Taxonomie einer Neubewertung unterzogen. Dabei zeige ich, dass sie sich zwar gut als Ausgangspunkt für die Reflexion des affektiven Gehalts kognitiver Lernziele eignet, jedoch die emotionalen Folgen des von ihr beschriebenen Internalisierungsprozesses nicht in den Blick zu nehmen vermag.

Einleitung

Im Jahr 1964 veröffentlichten die Erziehungswissenschaftler David Krathwohl, Benjamin Bloom und Bertram Masia eine *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Obgleich als zentrale Ergänzung für die sechs Jahre zuvor erarbeitete und bis heute weit verbreitete *Taxonomie für den kognitiven Bereich* gedacht, stieß sie in den folgenden Jahrzehnten auf deutlich weniger Beachtung und Gegenliebe. Heute gelten die in der Taxonomie vorgeschlagenen Überprüfungskriterien als unzureichend (Witt 2015: 506) und der Versuch, Affekte in eine lineare und transitive Ordnung zu bringen, als wenig überzeugend (McLeod 1991: 102). Anders als die Taxonomie für kognitive Lernziele liegen die affektiven Lernziele zudem nicht in einer überarbeiteten Fassung vor, da sie Krathwohl und sein Team bewusst von ihrem umfangreichen Vorhaben einer Korrektur und Aktualisierung der Lernziele ausklammerten (Anderson/Krathwohl 2001: 259).

Trotz dieser Schwierigkeiten und aller berechtigten Kritik soll im Folgenden dennoch der Versuch unternommen werden, die affektive Taxonomie einer Neubewertung zu unterziehen. Denn viele Kernziele universitärer Schreibdidaktik können auf der kognitiven Ebene weder hinreichend formuliert noch überprüft werden, was zur Konsequenz hat, dass die Qualitätssicherung der Schreibzentrumsarbeit ungenügend bleiben muss. In der Praxis werden deshalb bereits Lernziele formuliert, die eine emotionale oder affektive Komponente implizieren, allerdings ohne diese weiter zu präzisieren. Ein Beispiel bietet

Daniel Bella

das Positionspapier der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus). Dort heißt es: „Absolvent*innen eines Hochschulstudiums [...] können produktives Feedback im Prozess wertschätzen“ (gefsus 2018: 13). Die affektive Taxonomie thematisiert die emotionale Beziehung der Lernenden zu den Lerninhalten. Im Folgenden zeige ich, dass sich die affektive Taxonomie deshalb für die Reflexion darüber eignet, in welchem Grad mit einem kognitiven Lernziel auch die Ausbildung einer Werthaltung verbunden werden soll. Sie erreicht dies allerdings nur um den Preis, viele Aspekte von Emotionalität auszublenken.

Um diese beiden Thesen zu belegen, sind drei Schritte notwendig. Zunächst werde ich die Grundlagen, auf denen die *Taxonomie für den affektiven Bereich* beruht, erläutern. In einem zweiten Schritt kontrastiere ich die affektive Taxonomie mit dem im *Framework for Success in Postsecondary Writing* entwickelten Ansatz, der allgemein von *Habits of Mind* spricht, statt zwischen Affekten und Kognitionen zu trennen. Beide Ansätze erlauben jedoch nur einen begrenzten Zugriff auf Emotionen im Schreibprozess. Deshalb werden in einem dritten Schritt Alternativen thematisiert.

Die *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*

Der Begriff des Affekts hat eine lange und komplexe Geschichte. In den letzten zwanzig Jahren erwies er sich gerade durch seine hohe Generalisierungsfähigkeit als anschlussfähig und brachte im Rahmen eines „affective turn“ in vielen Disziplinen neue Beschreibungs- und Erklärungsmodelle hervor (Slaby 2018), die auf die Unabhängigkeit des Affekts von der Kognition insistieren (Massumi 1995). Wie Ruth Leys gezeigt hat, besteht eine der zentralen Inspirationsquellen dieser Theorierichtung in der Hypothese, dass Affekte und Kognitionen fundamental unterschiedliche Eigenschaften besitzen (Leys 2017: 19). Anders als mentale Akte beziehen sich Affekte demnach nicht auf ein Objekt. Stattdessen sind sie kulturell invariante Reaktionen, von denen *prima facie* nicht auf den sie auslösenden Reiz geschlossen werden kann: „As hardwired, reflex-like, subcortical, and hence noncognitive, species-typical genetic programs, behaviors, and physiological reactions, the affects have activators or triggers that are innate and hence independent of learning“ (Leys 2017: 33).

Es ist zentral für das Verständnis der affektiven Taxonomie, dass sich ihre Autoren für eine entgegengesetzte Konzeption von Affekten starkmachen und sich dadurch von einer großen Anzahl heutiger Bezüge auf den Affektbegriff unterscheiden. Tatsächlich machen die Autoren deutlich, dass die beiden Taxonomien zusammengehören und die Trennung zwischen Affekt und Kognition für sie nur einen analytischen Stellenwert besitzt (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 59). Damit sind Affekte ebenfalls erlernbar und besitzen wie Kognitionen einen Inhalt, auf den sie sich beziehen (Intentionalität).

Krathwohl, Bloom und Masia setzten diese beide Annahmen um, indem sie Affekte als verschiedene Stufengrade eines „Internalisierungsprozesses“ verstehen. Affekte zeigen

an, zu welchem Grad „ein Phänomen oder ein Wert [...] zu einem Teil des Individuums“ (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 17) geworden ist und beschreiben somit die Beziehung eines Individuums zu einem Sachverhalt. Insofern es sich um Stufen eines Prozesses handelt, lassen sich die Affekte in eine lineare und transitive Ordnung bringen. Das bedeutet, dass sie verschiedene Intensitätsstufen eines Kontinuums bezeichnen, bei dem das Durchlaufen aller niedrigerer Stufen eine notwendige Bedingung für das Erreichen eines nächsthöheren Lernzieles ist. Diese Konstruktion ermöglicht es den Autoren, die affektive Taxonomie strukturanalog zu derjenigen für den kognitiven Bereich aufzubauen.

Indem Affekte als Stufen eines Internalisierungsprozesses verstanden werden, verliert der Aspekt, dass Emotionen einen Reiz in einer Person auslösen, an Bedeutung. Vielmehr steht nun die Art der Beziehung, die ein Individuum zu einem Reiz einnimmt, im Zentrum. Diese Beziehung soll durch den Unterricht bewusst gesteuert und gestaltet werden. Die Erlernbarkeit von Affekten besteht somit in der Sensibilisierung für bestimmte Reize. Ziel ist es, die Haltung der Individuen so zu beeinflussen, dass sie einen Reiz von sich selbst aus als wichtig empfinden. Auf den höheren Stufen geht es deshalb zentral um die Frage, in welchem Umfang ein Reiz zum Bestandteil der Werturteile einer Person wird und wie er mit anderen Werten, die die Person angenommen hat, übereinstimmt. Der Vorteil der affektiven Taxonomie besteht darin, dass sie eine präzise Abstufung zwischen verschiedenen Werturteilen erlaubt, indem sie den Internalisierungsprozess in fünf Stufen aufteilt, die wiederum in weitere Teilstufen untergliedert sind.

Die erste Stufe bezeichnet das bloße Aufnehmen (*receiving*) eines Reizes und verstärkt sich durch seine bloße Registrierung (I.1) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 93) über die „Bereitschaft, einen bestimmten Reiz zu tolerieren und ihn nicht zu vermeiden“ (I.2) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 100) bis hin zur bewussten Fokussierung auf einen Reiz, die durch den Ausschluss alternativer Möglichkeiten entsteht (I.3) (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 105). Die zweite Stufe unterscheidet sich von der ersten darin, dass die Lernenden zu einem gewissen Grad selbst aktiv werden, was die Autoren als Reagieren (*responding*) bezeichnen. Auf der Ebene der Teilstufen werden die Reaktionen nochmals hinsichtlich des Grades an Freiwilligkeit ausdifferenziert. Die nächststärkere Stufe der Internalisierung wird als Werten (*valuing*) bezeichnet. Die drei Unterkategorien unterscheiden sich durch das „Niveau der Gewißheit“ (I.3.1), mit dem die Bewertung verbunden ist. Die letzten beiden Stufen vier und fünf thematisieren die Einordnung von Werten in eine kohärente „Weltanschauung“, die für das Individuum handlungsleitend sein soll.

Die Stärken und Schwächen der affektiven Taxonomie lassen sich gut mit Rückgriff auf eine Forumsdiskussion zu affektiven Lernzielen ermessen, die 2015 in der Vierteljahresschrift *Communication Education* veröffentlicht wurde. Die Mehrheit der Autor*innen plädierte dort dafür, stärker als bisher die affektive Taxonomie für ihre Forschung einzusetzen. Begründet wird dies mit zwei Vorteilen gegenüber den üblichen Herangehensweisen. Erstens beziehe sich die Taxonomie explizit auf die Beziehung zwischen Individuen und Phänomenen. Damit ermögliche sie Aussagen über die Haltung der Lernenden gegenüber dem Inhalt und nicht gegenüber den Umständen des Lernens (Myers/Goodboy

2015: 496). Zweitens beschränke sich die Taxonomie nicht auf kurze Lernerlebnisse, vielmehr lasse sie eine langfristige Planung des Curriculums zu, indem sie mit den Stufen vier und fünf auch Langzeitentwicklungen in den Blick nehme (Thweatt/Wrench 2015: 498). Eine große Herausforderung sehen alle Autor*innen allerdings darin, dass die Quantifizierung der Taxonomie bisher noch zu wenig ausgereift sei. Viele der Beiträge verstehen sich deshalb auch als ein Aufruf dazu, ein solches Testverfahren zu entwickeln (Witt 2015: 506).

Die Tatsache, dass bis heute noch kein allgemein anerkanntes Verfahren zur Messung der affektiven Taxonomie existiert, bedeutet nicht, dass sie für die universitäre Schreibdidaktik vollkommen unbrauchbar ist. Gerade durch ihre ausdifferenzierte Formulierung verschiedener Werthaltungen bietet sie einen Impuls für die Reflexion der eigenen Praxis und ermöglicht zudem, Ziele des schreibdidaktischen Angebots präziser zu beschreiben. Mit Bezug auf das Positionspapier der gefsus möchte ich dies anhand folgender Zielformulierung belegen: „Absolvent*innen eines Hochschulstudiums [...] verstehen Schreiben als erlern- und planbaren Prozess“ (gefsus 2018: 14). Das Verb „verstehen“ lässt sich zunächst in einem rein kognitiven Rahmen interpretieren und bedeutet dann, dass die Absolvent*innen erklären können, weshalb es sich beim Schreiben um einen solchen Prozess handelt. Aus der Perspektive affektiver Lernziele ergeben sich neue Aspekte. So kann etwa zurückgefragt werden, ob das Ziel von Schreibzentrumsarbeit neben dem Verstehen von Kenntnissen auch die Komponente der Ausbildung eines Selbstverständnisses miteinschließt. Für eine genauere Formulierung hierfür bietet die dritte Stufe der affektiven Taxonomie ein ausdifferenziertes Vokabular. Sie steigert sich von einem bloßen Gefühl (3.1) über eine Bindung an einen Wert (3.2) bis hin zur starken Gewissheit (3.3), dass der vertretene Wert richtig ist, was sich in dem Versuch äußert, „andere zu überzeugen und [...] für seine Sache zu gewinnen“ (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 138). Hinsichtlich des Schreibprozesses könnte dies bedeuten, dass die Absolvent*innen dafür eintreten, Lernmomente im eigenen und im Schreiben von anderen zu fördern.

Alternative: *Habits of Mind*

Die affektive Taxonomie trennt zwischen Affektion und Kognition. In ihrem gemeinschaftlich erarbeiteten *Framework for Success in Postsecondary Writing* (im Folgenden zitiert als „Framework 2011“) gehen The National Council of Teachers of English (NCTE), The National Writing Project (NWP) und The Council of Writing Program Administrators (CWPA) einen anderen Weg. Sie orientieren sich nicht an der Unterscheidung Affekt-Kognition, sondern benutzen die Formulierung *Habits of Mind*. Diese wird dort knapp definiert als „ways of approaching learning that are both intellectual and practical and that will support students’ success in a variety of fields and disciplines“ (Framework 2011: 1). Auffällig an dieser Begriffsbestimmung ist, dass zwar Emotionen nicht genannt werden,

sich die *Habits of Mind* aber auch nicht auf rein intellektuelle Fähigkeiten beschränken lassen. Die Autor*innen vermeiden damit eine Trennung zwischen den beiden Bereichen.

Im Dokument werden acht verschiedene *habits* aufgezählt und es wird skizziert, wie diese durch die Schreibdidaktik unterstützt werden können. Einige *habits* lassen sich gut mit den Lernzielen der affektiven Taxonomie in Verbindung bringen. So entspricht *curiosity* etwa der Aufnahmebereitschaft (1.2), *persistence* der gerichteten Aufmerksamkeit (1.3) und *engagement* der Bindung an einen Wert (3.3). *Flexibility* und *openness* lassen sich (zumindest zum Teil) auf der Stufe 5.1 wiederfinden. Dort wird die Ausbildung eines wissenschaftlichen Ethos beschrieben, das sich dadurch auszeichnet, dass die Meinung abhängig von der Faktenlage geändert wird (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 155). *Responsibility* und *metacognition* haben ein Pendant auf Stufe 5.2, wo es darum geht, ein ethisches Wertesystem zu entwickeln, das mit den Normen demokratischer Gesellschaften konform ist (Krathwohl/Bloom/Masia 1978: 158).

Trotz dieser Übereinstimmungen lassen sich die im *Framework* formulierten *habits* nicht vollständig in die affektive Taxonomie übersetzen. Dies liegt auch daran, dass in der affektiven Taxonomie der Grad an Internalisierung und die Allgemeinheit des internalisierten Sachverhalts wechselseitig steigen. Bei der ersten Stufe handelt es sich deshalb lediglich um einen nicht weiter qualifizierten Reiz, während im Rahmen der fünften Stufe allgemeine Werte und Normen den Bezugspunkt bilden. Die Autor*innen des *Framework* nehmen eine solche Abstufung nicht vor; so bezieht sich beispielsweise *persistence* auf „short- and long-term projects“ (Framework 2011: 5). Wahrscheinlich ist im Rahmen der affektiven Taxonomie für die Fokussierung auf ein längeres Projekt ein stärkerer Grad an Internalisierung notwendig, als dieser bereits auf Stufe 1.2 erreicht ist. Mit umgekehrtem Vorzeichen lässt sich diese Frage auch für die *habits*, die hier versuchsweise der fünften Stufe zugeordnet worden sind, stellen. So sieht das *Framework* diese *habits* bereits in niedrigschwelligen Lernzusammenhängen realisiert. *Openness* etwa wird im *Framework* sehr allgemein definiert als „the willingness to consider new ways of being and thinking in the world“ (Framework 2011: 4).

Dass der Wirkungsbereich der *habits* (häufig) allgemeiner formuliert ist als die klar abgegrenzten, aufeinander aufbauenden Stufen der affektiven Lernziele, schafft Einordnungsprobleme. Eine gewichtigere Dissonanz zwischen den beiden Modellen besteht allerdings darin, dass mindestens zwei *habits* in der affektiven Taxonomie nicht repräsentiert sind: *creativity* und *flexibility*. Der Grund hierfür ist, dass beide Fähigkeiten unter der fünften Stufe (Synthese) der *kognitiven* Taxonomie Blooms gefasst werden. Damit bleibt der affektive Aspekt, den wir häufig intuitiv zumindest mit Kreativität verbinden, weitgehend ausgeblendet. Die Autor*innen des *Frameworks* sind dagegen nicht gezwungen, eine klare Einordnung zwischen kognitiv und affektiv vorzunehmen. Ihre Definition der *creativity* als „the ability to use novel approaches for generating, investigating, and representing ideas“ (Framework 2011: 4) kann somit auch mit der Neugierde nach Neuem verbunden sein.

Gleichzeitigkeit der Affekte im Schreibprozess

Blooms Taxonomie ordnet affektive Lernziele als Elemente eines kontinuierlichen Internalisierungsprozesses an, an dessen Spitze die Ausbildung einer kohärenten, handlungsleitenden Weltsicht steht. Die Definition von *habits* geht einen anderen Weg, indem sie auf eine Unterscheidung zwischen affektivem und kognitivem Bereich verzichtet. Außerdem bauen die einzelnen Haltungen nicht aufeinander auf, weshalb es für ihre Erlernung keinen klaren Fahrplan gibt. Von Seiten der Lehrplanung mag dies ein Nachteil sein. Andererseits eröffnet die Gleichzeitigkeit der verschiedenen *habits* die Möglichkeit, Phänomene in den Blick zu nehmen, die die affektive Taxonomie durch ihren linearen Aufbau nicht berücksichtigen kann. Diese setzt voraus, dass alle vorherigen Stufen des Internalisierungsprozesses abgeschlossen worden sind, bevor eine neue erreicht werden kann. Diese Annahme macht sie jedoch blind gegenüber sämtliche Lernerfahrungen, bei denen gerade die Ausbildung höherstufiger Werthaltungen zu einer rückwirkenden Problematisierung und damit negativen Gefühlen auf den niedrigen Stufen führt.

McLeod kritisierte bereits vor drei Jahrzehnten die affektive Taxonomie für den Versuch, die Affekte hierarchisch anzuordnen, und schlug vor, sie stattdessen hinsichtlich des Begriffspaares stabil und instabil zu unterscheiden:

„Given this view, emotions are intense but unstable (in the sense that they do not last long); attitudes are less intense than emotions but more stable; and beliefs are less intense and more stable than attitudes (attitudes can be changed, but beliefs are difficult to change).“ (McLeod 1991: 102)

McLeods Hinweis auf die Gleichzeitigkeit verschiedener Affekte soll hier weiter nachgegangen werden.

Ballenger und Myers haben in einer Studie jüngst gezeigt, dass gerade die Differenz zwischen internalisierten Werten und konkreter Umsetzung insbesondere für Schreiber*innen, die sich als erfahren konzeptualisieren, eine Quelle für emotionale Belastung sein kann:

„What these advanced students recognized was not just a gap between intention and execution – Sommers’s rhetorical dissonance – but incongruity between their identity as writers who deeply believe in revision and their struggle with execution of revision strategies.“ (Ballenger/Myers 2019: 592)

Gerade ein hoher Grad an Internalisierung kann dazu führen, dass Studierende einen (Teil-)Prozess des Schreibprozesses als anspruchsvoll empfinden: „After all, they have internalized the belief that revision is important, a belief that is also integrated into their sense of themselves as writers. To risk a ‚failed revision‘ is to threaten this emerging identity“ (Ballenger/Myers 2019: 601f.).

Ballenger und Myers stellen in ihrer Untersuchung Strategien, mit denen sich Studierende von dieser Herausforderung entlasten, in den Vordergrund. In den dargestellten Beispielen werden die Gefühle dabei häufig nicht vollständig unterdrückt, sondern produktiv gemacht, indem sie als hilfreiche Elemente in den Schreibprozess integriert werden (Ballenger/Myers 2019: 608). Der Schreibprozess ist in diesem Sinne nicht nur die Anwendung von gelerntem Wissen auf der motivationalen Basis präferierter Werte. Vielmehr schreiben die Schreibenden in diesem Prozess auch an ihrem Selbstbild. Sie erarbeiten somit beständig Narrationen, die beschreiben, wie sie selbst mit den von ihnen angenommenen Werten übereinstimmen. Entscheidend ist, dass diese Einschätzungen zumeist wenig konstant sind und fluktuieren: „For many of our students, revision happens in waves of hope and fear, and in order to move with those waves, they engage in an internal dialogue and create counternarratives“ (Ballenger/Myers 2019: 611). Ballenger und Myers plädieren deshalb dafür, Räume zu schaffen, in denen Unlust und Angst gerade nicht als defizitär behandelt werden, sondern als eminenter Teil des Schreibprozesses.

Der Konflikt zwischen angenommenen Werten und Selbstkonstitution lässt sich nicht mit einer linearen, hierarchischen Darstellung des Affektgeschehens fassen. Dies liegt daran, dass der Schreibprozess selbst kein sukzessiver und damit linearer Prozess ist. Das Schreiben an einem Textprojekt ist keine bloße Summation einzelner Teilschritte, sondern auch – dies wird beim Überarbeiten besonders deutlich – eine Beschränkung auf ein Ergebnis, in dem viele Textschichten, Einfälle und Wünsche nicht (mehr) repräsentiert sind. Der Schreibprozess ist mehr als sein Resultat. Während wir uns in ihm befinden, stehen uns unzählige Möglichkeiten offen, die zwar alle einen Platz in unserer Vorfreude, aber nicht im finalen Text finden, da ihre gemeinsame Realisierung ausgeschlossen ist: „Selbst wenn die begehrteste unter ihnen sich verwirklicht, wird man die anderen opfern müssen, und wir werden viel verloren haben“ (Bergson 2016: 14). Den hieraus resultierenden emotionalen Zustand hat Ernst Bloch als „Melancholie der Erfüllung“ (Bloch 1959: 348 (i. Orig. kursiv)) bezeichnet. Das Schreiben ist ein Prozess. Es findet nicht plötzlich statt, sondern spannt auf die Folter, martert und beglückt. Zudem verschlingen sich Schreibprozesse häufig ineinander. Die Zeitstruktur der Universität macht es zumeist erforderlich, an mehreren Projekten, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsstufen befinden, gleichzeitig zu arbeiten:

„Die Projekte werden auf Zeit gebildet. Ihre Ziele werden so definiert, daß man zu gegebener Zeit feststellen kann, ob sie erreicht worden sind oder nicht, und beides (also eigentlich: die Zeit) beendet das Projekt. Das setzt, im Gegenzug, die Uner-schöpflichkeit der Themen und die Unprognostizierbarkeit der Zukunft voraus. Zwar erfordern Projektanträge, daß man die Ziele als erreichbar darstellt, nicht aber, daß man das Wissen als schon bekannt präsentiert.“ (Luhmann 2015: 613)

Aus diesen Überlegungen Luhmanns lassen sich zwei Aspekte ableiten. Einerseits ist die Überprüfung von Lernzielen ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens.

Gleichzeitig besitzen die Methoden und Taxonomien, mit denen diese Überprüfungen erhoben werden, selbst eine zeitliche Struktur. So korrespondieren die unterschiedlichen Grade von Internalisierung, wie sie die affektive Taxonomie beschreibt, mit verschiedenen Zeitebenen. Während die Aufmerksamkeit auf etwas nur eine kurze Dauer besitzen kann, beschreiben die höheren Internalisierungsstufen Verfestigungen von Werthaltungen, die schließlich zur Ausprägung eines Charakters führen.

Schluss

Die *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* bietet einen guten Ausgangspunkt, um über die Formulierung affektiver Lernziele nachzudenken. Obgleich sie als Messinstrument wohl ungeeignet ist, ist sie dennoch hilfreich für die Reflexion darüber, ob mit der Vermittlung bestimmter Inhalte auch die Ausprägung einer Werthaltung (für diese Inhalte) verbunden sein soll. Mit Bezug auf das *Framework* wurde gezeigt, dass viele Kategorien der affektiven Taxonomie zumindest teilweise in eine allgemeinere Konzeption von *Habits of Mind* übersetzbar sind. Gleichzeitig werden dabei die Stärken und Schwächen der affektiven Taxonomie besonders deutlich. Die lineare und progressive Anordnung der Affekte ermöglicht zwar eine gute Planung von Lerneinheiten, reduziert aber gerade dadurch Werthaltung auf einzelne Stufen in einem kontinuierlichen Prozess. Anhand der Studie von Ballenger und Myers konnte verdeutlicht werden, dass hierdurch emotionale Herausforderungen, die gerade durch den Internalisierungsprozess entstehen können und somit insbesondere fortgeschrittene Schreibende und Peer-Tutor*innen betreffen, nicht thematisierbar sind.

Die hier entwickelten Überlegungen haben selbst ein affektives Ziel. Sie sollen die Neugierde für ein Thema wecken, das bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Ihr bruchstückhafter und vorläufiger Charakter ist Programm. Wenn sie zu der Einsicht beitragen, dass es wichtig ist, sich mit affektiven Lernzielen im Rahmen der Schreibdidaktik zu befassen, haben sie ihr noch stark kognitiv gefärbtes Lernziel bereits erreicht.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York/San Francisco/Boston: Addison Wesley Longman.
- Ballenger, Bruce/Myers, Kelly (2019): The Emotional Work of Revision. In: *College Composition & Communication*. Vol. 70. No. 4. 590–614.
- Bergson, Henri (2016): *Zeit und Freiheit. Versuch über das dem Bewußtsein unmittelbar Gegebene*. A. d. Frz. v. Margarethe Drewsen. Hamburg: Meiner.
- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Council of Writing Program Administrators/National Council of Teachers of English/ National Writing Project (2011): *Framework for Success in Postsecondary Writing*. Online im WWW. URL: http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350201?ver=7548 (Zugriff: 05.03.2021) [zit. als: Framework 2011]
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff: 05.03.2021).
- Krathwohl, David/Bloom, Benjamin/Masia, Bertram (1978): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. A. d. Engl. v. Helmut Dreesmann. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leys, Ruth (2017): *The Ascent of Affect. Genealogy and Critique*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas (2015): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Massumi, Brian (1995): The Autonomy of Affect. In: *Cultural Critique*. No. 31. 83–109.
- McLeod, Susan H. (1991): The Affective Domain and the Writing Process: Working Definitions. In: *Journal of Advanced Composition*. Vol. 11. No. 1. 95–105.
- Myers, Scott A./Goodboy, Alan K. (2015): Reconsidering the Conceptualization and Operationalization of Affective Learning. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 493–497.
- Slaby, Jan (2018): Drei Haltungen der *Affect Studies*. In: Pfaller, Larissa/Wiesse, Basil (Hrsg.): *Stimmungen und Atomsphären. Zur Affektivität des Sozialen*. Wiesbaden: Springer. 53–81.
- Thweatt, Katherine S./Wrench, Jason S. (2015): Affective Learning: Evolving from Values and Planned Behaviors to Internalization and Pervasive Behavioral Change. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 497–499.
- Witt, Paul L. (2015): Pursuing and Measuring Affective Learning Objectives. In: *Communication Education*. Vol. 64. No. 4. 505–507.

Autor

Daniel Bella ist Peer-Tutor am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt.