



Dieser Artikel beleuchtet die Praxis des Textfeedbacks auf Peer-Ebene in einem Schreibstudiengang. Zunächst wird die sogenannte Workshop-Methode, die traditionell in Creative-Writing-Studiengängen eingesetzt wird, kritisch erläutert. Anschließend wird als Kontext der Studiengang vorgestellt. Die Schreib- und Textwerkstatt, die ein wichtiger Bestandteil dieses Studiengangs ist, arbeitet mit speziellen Methoden des Textfeedbacks. Diese werden vorgestellt, um anschließend Erfahrungen mit diesen Methoden zu teilen. Als Grundlage der Erfahrungen dienen vor allem Einträge aus studentischen Portfolios. Es wird deutlich, dass Feedbackmethoden in Kombination mit dem Studiengangskonzept geeignet erscheinen, problematische Aspekte der Workshop-Methode zu adressieren.

Schlagworte: Textfeedback; Schreibstudiengang; kreatives Schreiben

Zitiervorschlag: Girgensohn, Katrin (2024): Textfeedback im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“. JoSch 3(24), 7-21. <https://doi.org/10.3278/JOS2403W002>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Katrin Girgensohn

Textfeedback im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“

aus: Ausgabe 28: Textfeedback in Praxis und Forschung - Teil II
(JOS2403W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 7 - 21
DOI: 10.3278/JOS2403W002

Textfeedback im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“

Katrin Girgensohn

Abstract

Dieser Artikel beleuchtet die Praxis des Textfeedbacks auf Peer-Ebene in einem Schreibstudiengang. Zunächst wird die sogenannte Workshop-Methode, die traditionell in Creative-Writing-Studiengängen eingesetzt wird, kritisch erläutert. Anschließend wird als Kontext der Studiengang vorgestellt. Die Schreib- und Textwerkstatt, die ein wichtiger Bestandteil dieses Studiengangs ist, arbeitet mit speziellen Methoden des Textfeedbacks. Diese werden vorgestellt, um anschließend Erfahrungen mit diesen Methoden zu teilen. Als Grundlage der Erfahrungen dienen vor allem Einträge aus studentischen Portfolios. Es wird deutlich, dass Feedbackmethoden in Kombination mit dem Studiengangskonzept geeignet erscheinen, problematische Aspekte der Workshop-Methode zu adressieren.

Einleitung

Für einen Schreibstudiengang ist Textfeedback von elementarer Bedeutung. In den USA, wo Schreibstudiengänge (*Creative Writing*) eine mehr als hundertvierzigjährige Tradition haben (vgl. Myers 2006: 4), wird Textfeedback insbesondere in der Form von *Writers' Workshops* praktiziert, bei denen Studierende und Lehrende in der Gruppe gemeinsam über studentische Texte sprechen, wie Howard (1986) in einem Bericht über den berühmten *Iowa's Writers' Workshop* skizziert.

Stukenberg (2017) führt aus, inwiefern diese *Writers' Workshops*, im Folgenden als Workshop oder Workshop-Methode bezeichnet, dazu beitragen können, dass Studierende wichtige Denk- und Schreibgewohnheiten entwickeln. Die Feedbackgespräche im Workshop können demnach beispielsweise Folgendes fördern: eine Offenheit für unterschiedliche Perspektiven; die Entschlüsselung von literarisch-stilistischen Techniken; ein Verständnis für verschiedene Ansätze, ästhetische Vorlieben und Trends; eine Verfeinerung des persönlichen Stils und ein Bewusstsein für Erwartungen, Konventionen und Adressat*innen (Stukenberg 2017: 278). Zugleich warnt Stukenberg (2017), dass die vielfach und manchmal sogar ausschließlich praktizierte Workshop-Methode in Creative-Writing-Studiengängen auch problematisch sein kann. So könne in Gruppen leicht Gruppenkonformität entstehen und Schreibende könnten sich entsprechend stark anpassen, was besonders problematisch ist, wenn die Gruppen wenig divers sind. Dazu gehören auch (oft nicht thematisierte) Machtverhältnisse innerhalb der Gruppen oder zwischen Studierenden und Lehrenden, die dazu füh-

Katrin Girgensohn

ren, dass Feedback unehrlich ist oder dass Schreibende sich verletzlich und ausgeliefert fühlen. Vages und nichtssagendes Feedback könne zu Konfusion und Frustration bei den Schreibenden führen. Und harsches, entmutigendes Feedback könne zu Demotivation, Entmutigung und Kreativitätsverlust führen, verbunden mit hemmender Selbstkritik und der unproduktiven Tendenz, das eigene Schreiben ständig mit dem von Kommiliton*innen und publizierten Autor*innen zu vergleichen (Stukenberg 2017: 288 f.).

Auch Suphap (2023) weist auf die Gefahr hin, durch diese Workshop-Methode Versagenserfahrungen und -ängste zu schüren und plädiert dafür, Scheitern und den Umgang mit Scheitern explizit in Schreibcurricula aufzunehmen. Chavez (2021) führt aus, inwiefern „silencing writers“ (S. 2 f.) sowohl zum Ritual der traditionellen Workshop-Methode gehört als auch eine Folge davon ist, insbesondere für People of Colour. Sie plädiert in ihrem „Critical Response Process“ im Rahmen des „Anti-Racist Writing Workshops“ für den offensiven, aber achtsamen Umgang mit Ängsten in Bezug auf Schreiben und vor allem auf das Teilen von Texten (Chavez 2021: 127–150). Honegger (2008) nennt Letzteres „Zeigescham“ und warnt vor „Zeigeblockaden“. Dass solche Ängste berechtigt sein können, zeigen viele anekdotische Berichte (vgl. Chavez 2021: 4). So zitiert zum Beispiel Wandor (2023: 497) einen Bericht über eine Teilnahme am *Iowa's Writers' Workshop* 2001: „[The teacher] believes he isn't doing his job unless the occasional student bursts into tears or faints.“

Ebenfalls vom *Iowa Writers' Workshop* stammt die gut gemeinte Tradition, publizierte Autor*innen als Lehrende einzustellen (vgl. Stukenberg 2017: 280), was Studierenden zwar die Gelegenheit geben könnte, aus erster Hand vom Literaturbetrieb zu erfahren, aber auch Probleme mit sich bringen kann. So berichtet David Sedaris (2005: 122 f.) autofiktional von seinen Erfahrungen in einer solchen Position:

Ich weiß nicht, wer den Lehrplan für den Einführungskurs Kreatives Schreiben verbockt hat, aber wer es auch war, er hat die ideale Balance zwischen Sadismus und Masochismus gefunden. Jedenfalls ist es ein todsicheres Verfahren, allen Beteiligten den Spaß an der Sache gründlich zu verderben. Die Grundidee sieht vor, dass ein Student einen Text einreicht, der dann von allen gelesen und in der folgenden Sitzung einer fundierten Kritik unterzogen wird. Die Erfahrung zeigte, dass das Verfahren insofern funktionierte, als tatsächlich gelegentlich Texte eingereicht, fotokopiert und im Seminar verteilt wurden. Sie verschwanden gefaltet in Handtaschen und Rucksäcken, und das war dann der Punkt, an dem das System zusammenzubrechen schien. Fragte ich in der kommenden Sitzung nach kritischen Anmerkungen, verhielten sich die meisten Studenten so, als hätte die Aufgabe gelautet, die Geschichte an einem dunklen, verschlossenen Ort zu deponieren und größtmögliche Distanz zu dem Text zu bekommen.

Hier wird deutlich, dass studentisches Peer-Feedback auch unter schreibaffinen kreativen Studierenden kein Selbstläufer ist, sondern gut durchdachte Anleitung braucht. Denn offen-

sichtlich wissen die Studierenden im Beispiel nicht, was sie mit den Texten tun oder über sie sagen sollen.

Umgekehrt habe ich die Erfahrung gemacht, dass Feedbackrunden umschlagen können in Gespräche, in denen einige sich als Kritiker*innen profilieren und sich dabei ausufernd in allgemeinen und nicht am Text festgemachten Werturteilen verlieren (vgl. Girgensohn 2021). Dann geht es nicht mehr um die eingereichten oder vorgetragenen Texte, sondern darum, durch eloquente und mit möglichst umfangreichem Name-Dropping angereicherte Aburteilung zu glänzen.

Kurzum: Textfeedback nach der Workshop-Methode, in der studentische Texte in Gruppen von Studierenden und Lehrenden besprochen werden, ist einerseits ein wichtiges und vielversprechendes Grundelement von Schreibstudiengängen und andererseits problematisch. Mit Stukenberg (2017: 289) formuliert: „Yet the workshop is also intense as a mode of learning, and for that it deserves careful examination.“

Um eine solche sorgfältige Untersuchung geht es im Folgenden am Beispiel der Textwerkstätten in einem BA-Studiengang Kreatives Schreiben und Texten. Dazu wird zunächst in Abschnitt 2 die Konzeption des Studiengangs vorgestellt, da sie als Kontext die Textwerkstätten beeinflusst. Anschließend werden in Abschnitt 3 das Konzept der Textwerkstatt und in Abschnitt 4 die damit verbundenen Feedbackmethoden vorgestellt. Die Perspektive der Studierenden auf die Textwerkstatt wird anhand von Auszügen aus studentischen Portfolios in Abschnitt 5 dargestellt. Darüber hinaus zeigt ein Blick auf die Wahl der Feedbackmethoden, welche Methoden die Studierenden bevorzugen. In Abschnitt 6 wird ein kurzes Fazit gezogen: Letztlich verdeutlichen diese Einblicke das Potenzial der Textwerkstatt für die Schreibentwicklung, machen aber auch deutlich, dass weitere und genauere Untersuchungen spannend und wünschenswert wären – nicht nur für den Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.

Der Studiengang Kreatives Schreiben und Texten

Seit 2018 gibt es den BA-Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Er bietet eine breite, praxisorientierte Ausbildung (literarisch, journalistisch, medial und digital, inklusive Schreiben für Film und Gaming und inklusive einer Ausbildung in Schreibberatung und Schreibdidaktik). Der Studiengang ist schreibwissenschaftlich fundiert, d.h. die Konzeption basiert auf schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen dazu, wie sich Schreiben lernen und lehren lässt (vorgestellt in sieben Thesen und mit Curriculumsbeispielen in Sennewald/Girgensohn 2021, vgl. auch Kruse/Alers 2021).

Das Grundverständnis der Studiengangskonzeption ist dabei geprägt durch eine soziale Sicht auf Schreiben (vgl. Mitchell/McMillan/Lobchuk 2019), die z. B. davon ausgeht, dass Bedeutungen beim Schreiben davon abhängen, in welchen sozialen Kontexten, Diskursen und Beziehungen sie konstruiert werden (vgl. Bazerman 1988; Hyland 2004). Entsprechend entwickeln sich auch Texte bzw. Textsorten immer weiter oder neu, sodass es wichtig

ist, Genres entschlüsseln zu können. Dabei spielen jeweils Machtverhältnisse und Hierarchien eine wichtige Rolle: Die Normen dessen, was als guter Text gilt und entsprechend rezipiert und verbreitet wird, sind in der Regel abhängig davon, wer die Macht hat, Normen zu prägen (siehe z. B. den *Academic Literacies* Ansatz von Lea/Street 2006).

Als Haltung prägt den Studiengang spezifisch eine sozialkonstruktivistische Perspektive, die davon ausgeht, dass Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann wie ein Gegenstand, sondern von Lernenden immer an eigene Wissensbestände angeknüpft und individuell neu konstruiert werden muss. Dabei werden mitunter bisheriges Wissen und Überzeugungen infrage gestellt, was zu Widerständen und Krisen führen kann. Vor allem aber müssen Lernende zunächst erkennen können, was neu oder anders ist und sich von dem unterscheidet, was sie schon wissen oder wovon sie überzeugt sind. Dafür brauchen sie andere Menschen, mit denen sie interagieren. Anders ausgedrückt: Lernen braucht in sozialkonstruktivistischer Perspektive immer den Austausch in einer Gemeinschaft. Diese Gemeinschaft schließt Lehrende und Lernende gleichermaßen ein. Der Studiengang ist daher sehr auf Austausch in Gruppen- und Projektarbeit ausgerichtet. Lehrende entwickeln möglichst ergebnisoffene Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden sich austauschen, in denen aber auch die Lehrenden sich als Mitlernende erleben.

Zusammengefasst sind, Mitchell, McMillan und Lobchuk (2019) folgend, einige Attribute grundlegend für die Konzeption des Studiengangs:

- Identitätsbildung durch Schreiben innerhalb einer Community: Die Studierenden werden sehr darin bestärkt, die Gemeinschaft der Studierendengruppe produktiv zu entwickeln und sie fortlaufend zu hüten, indem alle aufeinander achten und ggf. an die selbst entwickelten Regeln erinnern, welche ebenfalls immer wieder auf ihre Passung überprüft werden.
- Kreativität als Wert und Haltung: Vom Gewohnten Abweichendes soll wertgeschätzt, Normativität vermieden werden. Im ersten Semester ist deshalb flankierend ein Modul zu Theorien und Praxen der Kreativität platziert.
- Emotionen, die das Schreiben in allen Phasen von der Planung bis zum Feedback sowohl antreiben als auch stören können, dürfen wahrgenommen und thematisiert werden.
- Beziehungsaspekte werden mitgedacht. Das gilt dialogisch und intertextuell sowohl für Beziehungen mit Texten als auch für Beziehungen mit Peers, Lehrenden und Institutionen, die während des Schreibprozesses entwickelt werden.
- Genreaspekte werden verstanden als Anforderungen, die Gemeinschaften stellen. Deshalb dürfen zum Beispiel auch Entstehungskontexte von Texten thematisiert werden oder spezifische Situationen für Schreibübungen simuliert werden.
- Reflexion spielt eine große Rolle, sie wird kontinuierlich sowohl in mündlichen Runden als auch durch schriftliche Aufgaben (reflexive Protokolle, Portfolioarbeit) eingefordert.

Innerhalb des Studiengangs hat die Schreib- und Textwerkstatt eine herausgehobene Stellung. Sie findet jeweils das ganze Semester über statt, während alle anderen Module in Vier-Wochen-Blöcken unterrichtet werden, und sie zieht sich durch das gesamte Studium. Insbe-

sondere in den ersten Semestern geht es einerseits darum, intensive Erfahrungen mit Schreibprozessen zu machen und diese zu reflektieren, und andererseits darum, Textfeedback zu geben und zu bekommen. Entsprechend gliedert sie sich in die Schreibwerkstatt und die Textwerkstatt: Im Teilbereich Schreibwerkstatt finden autonome Schreibgruppen statt. In ihnen treffen sich kleine Gruppen von Studierenden wöchentlich miteinander, um selbst gewählte Schreibaufgaben miteinander durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Girgensohn 2007a, Girgensohn/Macgilchrist 2018). Im Teilbereich Textwerkstatt werden in Textfeedback-Runden wöchentlich studentische Texte besprochen. In späteren Semestern verschiebt sich der Fokus der Schreib- und Textwerkstatt teilweise auf spezielle Textsorten (z. B. Podcast-, Drehbuch- oder Social-Media-Werkstatt).

Da die Schreib- und Textwerkstatt so wichtig für das gesamte Studium ist, beginnt das erste Semester mit einem intensiven, dreitägigen Kick-Off für die neuen Studierenden. Dabei geht es zunächst darum, einen Raum zu schaffen, in dem die Studierenden einander kennenlernen können, um einen vertrauensvollen Rahmen für die zukünftige gemeinsame Arbeit zu schaffen. Die Studierenden beschäftigen sich dann an Schreibstationen mit verschiedenen Schreibstrategien bzw. Schreibtypen (Girgensohn 2007b), um ins Reflektieren über ihre eigene Herangehensweise an Schreibaufgaben zu kommen (vgl. Sennewald 2021). Es folgt eine Einführung von Feedbackmethoden (s. u.), die an von Lehrenden eingebrachten Beispielen von den Studierenden erprobt werden. Aus diesen beiden Schritten heraus entwickeln die Studierenden gemeinsam, wie sie in den Schreibgruppen, den Feedbackrunden und grundsätzlich im Studium miteinander umgehen wollen.

Text-Feedback in der Textwerkstatt

Für die wöchentlichen Textfeedback-Runden stellen jeweils zwei bis drei Studierende eigene Texte zur Diskussion. Meistens wählen sie literarische oder autobiografische Prosa oder Lyrik aus, mitunter auch essayistische oder journalistische Texte. Die Textmenge wird vorab von der Gruppe der Studierenden festgelegt und muss es ihnen ermöglichen, alle in der Woche geteilten Texte trotz voller Stundenpläne und anderer Verpflichtungen sorgfältig vorzubereiten. Die Texte werden mehrere Tage vor der Textwerkstatt über eine Online-Plattform geteilt. Die Autor*innen müssen konkrete Feedbackwünsche formulieren, die Lesenden ihr Feedback durch Randkommentare und Notizen vorbereiten.

Für das Feedback steht den Studierenden ein Repertoire an Feedbackmethoden zur Verfügung, die eine Kombination aus Vorschlägen der *Amsterdam Academie of Theatre and Dance* (DASARTS 2013; Richle 2013)¹ sowie aus Vorschlägen von Peter Elbow und Pat Belanoff (1989) sind. In beiden Quellen sind neben den Methoden wichtige Grundannahmen formuliert. So formuliert Richle über die Feedbackarbeit bei DasArts:

¹ Die DasArts-Methoden haben die Lehrbeauftragten Lene Albrecht und Julia Kandzora in den Studiengang eingebracht.

Nach Aussage der Direktorin von DasArts gelten die Feedback-Sessions als Momente von kollektivem Lernen. Es geht dabei nicht zuletzt um die Anwendung einer Methode, die bei den Beteiligten Aktivierung, Vergnügen, Freude und Spannung auslöst. Eine solche Grundlage evoziert einen größeren Lerneffekt mit verbesserter Qualität, bei den Feedbacknehmenden wie auch bei den Feedbackgebenden. Um die Methoden gemeinsam üben zu können, muss verstanden werden, was die Ziele sind: Feedbackgeben ist ein Geschenk geben. Feedbacknehmen ist ein Geschenk erhalten. Es handelt sich nicht um „nett sein“, man begegnet sich mit Respekt. Es geht nicht um Meinungen, es geht um Zusammenarbeit. Die angewendete Struktur ist ein Werkzeug, um Präzision in den Feedbacks zu erreichen. (Richle 2013: o. S.)

Die Grundhaltung, Feedback als ein Geschenk zu betrachten, spiegelt sich z. B. darin wider, dass die Autor*innen sich für die Mühe bedanken, die die anderen Studierenden und die Lehrenden in die Vorbereitung des Feedbacks gesteckt haben.

Elbow und Belanoff (1989: 62f.) formulieren zwei Paradoxe, die bei der Einführung der Feedbackmethoden mit den Studierenden diskutiert werden:

Erstens: Die Lesenden haben immer Recht *und* die Schreibenden haben immer Recht. Das bedeutet, dass die Lesenden das Recht haben, den Text so zu verstehen, wie sie ihn verstehen, und eigene Ideen, Meinungen und Gefühle dazu zu entwickeln und zu äußern. Diese können stark von der Intention der Autor*innen abweichen. Diese haben jedoch auch das Recht, auf ihrer Intention zu beharren.

Zweitens: Die Schreibenden haben die Verantwortung *und* die Schreibenden müssen sich ruhig zurücklehnen. Das bedeutet, die Schreibenden haben die Verantwortung dafür, das Feedback einzuholen, das sie brauchen. Sie tun das, indem sie vorab konkrete Feedbackwünsche formulieren und indem sie einschreiten, wenn das Feedbackgespräch sich in andere Richtungen entwickelt. Zugleich müssen sich die Schreibenden ruhig zurücklehnen, d. h. der Versuchung widerstehen, in die Rückmeldungen sofort einzugreifen, sich und ihre Texte zu erklären oder gar zu rechtfertigen.

Je nach Größe der Kohorte finden die Textfeedbackrunden in zwei Kleingruppen statt, so dass die Autor*innen zweimal von verschiedenen Studierenden auf den gleichen Text Feedback erhalten. Die Autor*innen erinnern zunächst an ihre Feedbackanliegen und lesen dann den Text oder einen Ausschnitt daraus laut vor. Anschließend geht die Gruppe, der Feedbackmethode und den vorab vereinbarten Gruppenregeln entsprechend, ins Gespräch, wobei jeweils ein*e Studierende*r zusätzlich die Zeit und die Feedbackwünsche im Blick behält und ggf. moderierend darauf hinweist.

Die Feedbackmethoden

Im Folgenden werden die nach DasArts (2013) und Elbow und Belanoff (1989) zusammengestellten Feedbackmethoden so vorgestellt, wie sie auf den Handouts für die Studierenden ausformuliert sind. Die Reihenfolge ist zufällig und stellt keine Wertung dar.

Affirmatives Feedback

Bei dieser Methode sind die Feedback-Geber*innen aufgefordert, alle Punkte aufzuzählen, die für sie funktioniert haben.

Beispiel: „Was für mich funktioniert hat, ist xy ...“

Hintergrund ist, dass wir oftmals mehr davon lernen können, was bereits gut funktioniert, als wenn wir nur auf die Schwachstellen hingewiesen werden.

Perspektiven

Hier geht es darum, die Kritik mit einer Reflexion zur eigenen Person/Rezeption zu verbinden. Bevor ich X kritisiere, muss ich mir darüber klar werden, warum mich Y stört, warum mir Z fehlt etc.

Beispiel: „Als eine, die gerne Entscheidungsfreiheit hat, wünsche ich mir, dass der Text mehr Leerstellen hat und nicht nur eine Interpretation zulässt.“

Hier müssen zum einen die Feedback-Geber*innen sehr präzise sein, zum anderen kann ich die Kritik als Feedback-Nehmer*in besser einordnen.

Offene Fragen

Bei dieser Methode geht es allein darum, der*dem Autor*in offene (keine Ja/Nein-) Fragen zum Werk zu stellen, ohne dass sie diese beantworten müssen.

Beispiel: „Warum hast du dich dafür entschieden, die Geschichte über X von Y erzählen zu lassen? Warum kommt Z nicht zu Wort?“

Offene Diskussion/Gossip Kitchen (auch bekannt als Segeberger Kreis)

Jede*r bringt seine*ihre Punkte zur Sprache, die Feedback-Geber*innen unterhalten sich untereinander über das Werk, als wären die Autor*innen nicht dabei. Dabei sind die Autor*innen anwesend, schweigen aber. Die Autor*innen werden niemals direkt angesprochen.

Tipp: Es ist hilfreich, sich als Autor*in physisch etwas weiter wegzusetzen (oder online die Kamera auszuschalten).

Brief

Jede*r schreibt einen individuellen Brief an den*die Autor*in. Die Briefe werden während der Feedbackrunde geschrieben, aber nicht mit der Gruppe geteilt. In diesem Verfahren können sehr persönliche Erfahrungen und Eindrücke zur Sprache kommen, die in einer Gruppendiskussion keinen Platz finden würden.

Filme aus den Köpfen der Leser*innen

Bitte deine Leser*innen, dir aufrichtig und detailliert zu schildern, was in ihren Köpfen vorgeht, wenn sie deinen Text lesen. Es gibt drei sehr wirksame Arten, Leser*innen dabei zu unterstützen, diese Art von Feedback zu geben:

- Unterbrich beim Vorlesen ein paar Mal und frage jeweils, was gerade in ihren Köpfen passiert.
- Bitte sie, ihre Reaktionen wie eine Geschichte zu erzählen („Zuerst ..., dann ..., schließlich ...“).
- Bitte sie, Ich-Aussagen zu machen (nicht: „Dein Text ist verwirrend ...“, sondern: „Ich war verwirrt, als ...“).

Wenn das Feedback stockt: Stell Fragen, z. B. wo sie gut folgen konnten und wo sie Widerstände fühlten oder mit den Gedanken abgeschweift sind. Welche Gefühle sie vorher zu dem Thema hatten und welche hinterher. Wo und wie hat sich was verändert?

Kriterienbasiertes, wertendes Feedback

Bitte um Rückmeldung zu bestimmten Kriterien. Du selbst bestimmst die Kriterien, die du wichtig findest oder die du für diese Aufgabe brauchst (z. B. zur Erzählperspektive, zum Spannungsaufbau usw.)

Metaphern-Feedback und Mitschwingendes

Bring deine Leser*innen dazu, dir indirekt zu sagen, was sie beim Lesen deines Textes erleben: „Bitte beschreibe meinen Text bildhaft, in Metaphern“. Beispiele:

„Was wäre mein Text, wenn er eine Wetterlage wäre? Sonnig? Nieselnd, neblig?“

„Ist die Wetterlage in verschiedenen Teilen des Textes unterschiedlich?“

„Ein Kleidungsstück: Wie ist der Text angezogen? In formaler Kleidung? Oder eher in fadenscheinigen Jeans?“

„Eine Farbe: Was für eine Farbe wäre der Text, wenn er eine Farbe wäre? Gibt es verschiedene Farben an unterschiedlichen Stellen?“

„Was wäre der Text für ein Tier? Oder welche Tiere wäre er an welchen Stellen?“

„Beschreibe die Form meines Textes in einer Metapher.“

*„Beschreibe die Beziehung zwischen dem*der Erzähler*in und dem Text in einem Bild.“*

Mitschwingendes: „Stell dir vor, dass ich eigentlich etwas anderes schreiben wollte, als ich getan habe. Was ist deine Phantasie von dem, was in meinem Kopf war und was ich nicht geschrieben habe? Hast du dafür ein Bild?“

Herauspicken und Gravitationszentrum

Herauspicken: Frage deine Leser*innen: „Welche Wörter oder Sätze bleiben bei dir hängen? Welche Absätze oder Besonderheiten mochtest du am liebsten? Erkläre *nicht*, warum.“

Gravitationszentrum: Frage: „Was empfindet ihr als die Energiequelle, den Brennpunkt, das Gravitationszentrum dieses Textes?“ Die Energiequelle eines Textes kann auch etwas anderes als die ‚Hauptaussage‘ sein, z. B. eine Metapher, ein Satz, ein Zitat, ein Beispiel oder ein Detail.

Zusammenfassen und Spiegeln

Zusammenfassen: Frage deine Leser:innen: „Was nehmt ihr als meine wichtigste Aussage, meine wichtigste Idee wahr? Und welche Aussagen sind nahe dran, die wichtigsten zu sein?“

Spiegeln: Bitte deine Leser:innen: „Sag mir in deinen eigenen Worten, was ich mit diesem Text sage. Sag es aber vorsichtig, fragend, damit ich dir antworten und dabei herausfinden kann, worum es mir wirklich geht.“

Erfahrungen mit den Feedbackmethoden

Die Arbeit mit den Feedbackmethoden hat sich im Laufe der letzten sechs Jahre entwickelt. Sie muss, wie oben erläutert, im Kontext des gesamten Studiums und in der Kombination mit der autonomen Schreibgruppenarbeit betrachtet werden. Bisher liegt keine systematische wissenschaftliche Auswertung vor. Dennoch sollen im Folgenden einige Erfahrungen zusammengefasst werden.

Sie beruhen erstens auf einer thematischen Auswertung von Portfolios von zwei Kohorten, die nach den ersten vier Wochen des Studiums zusammengestellt und geschrieben wurden und wichtige Lernerfahrungen der Studierenden herausstellen. Diese Portfolios sind die Modulprüfung für den ersten Lehr-Block und können sich auf alle Lernerfahrungen der ersten Wochen des Studiums beziehen. Die Studierenden wählen selbst aus, welche drei Erfahrungen ihnen besonders wichtig waren, schildern und reflektieren sie und illustrieren sie durch Artefakte wie z. B. eingefügte Texte, Fotos von handgeschriebenen Texten, Fotos von Schreibgruppenarrangements oder anderes. Das Portfolio rahmt die drei ausgewählten

und präsentierten Lernerfahrungen durch eine Einleitung und ein Fazit mit Ausblick. Die Studierenden orientieren sich an einer ausführlichen schriftlichen Anleitung, die Bräuer (2016) folgt und insbesondere dazu anleitet, in der Einleitung, den erklärenden Texten zu den Artefakten und im Ausblick alle Ebenen der Reflexion zu durchlaufen: Dokumentation, Analyse/Interpretation, Bewertung und Zielsetzungen für die Zukunft (vgl. Bräuer 2016: 29). Die Bewertungskriterien schließen explizit die Artefakte aus und beziehen sich auf Vollständigkeit, Qualität der Reflexionen in den zusätzlichen Textteilen (d. h. vor allem, dass alle Ebenen der Reflexion nachvollziehbar und verständlich sind), Rechtschreibung und Grammatik der Reflexionen und die übersichtliche, korrekte Gestaltung des Portfolios. Aufgrund dieser Aufgabenstellung wird die Textwerkstatt nicht in allen Portfolios als eine der drei wichtigsten Lernerfahrungen thematisiert, so dass aus den beiden Kohorten mit insgesamt 29 Studierenden 15 Portfolios einbezogen wurden. Bei den Aussagen der Studierenden kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Sinne einer sozialen Erwünschtheit reflektiert wurde, da es sich um eine Prüfungsleistung handelt. Zugleich kann aber angenommen werden, dass die Studierenden sich nicht für eine Thematisierung der Textwerkstatt entschieden hätten, wenn diese ihnen nicht wichtig gewesen wäre, da es viele andere Möglichkeiten für sie gab. Da die Portfolios ursprünglich nicht zu Forschungszwecken erhoben wurden, werden die Ausschnitte ohne Zuordnung zu den Kohorten und ohne weitere Spezifizierung zu den Jahrgängen zitiert, um die Anonymität zu gewährleisten.

In den im Folgenden vorgestellten Erfahrungen werden zweitens die von Studierenden formulierten Feedbackwünsche zu ihren hochgeladenen Texten ausgewertet, und zwar von drei unterschiedlichen Kohorten aus jeweils zwei Semestern.

Ergänzend muss dazu gesagt werden, dass die Handouts mit den Feedbackmethoden variiert haben (mehr oder weniger Methoden, unterschiedliche Bezeichnungen). Außerdem wurden diese Textwerkstätten von unterschiedlichen Lehrenden begleitet, was zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beitragen kann. Und insgesamt erfolgte die Auswahl des angeschauten Materials relativ zufällig, sie war abhängig von der Verfügbarkeit auf internen Plattformen.²

Folgendes wird aus den einbezogenen Texten ersichtlich:

Der Rahmen für Feedback

Der gesetzte Rahmen ist relevant. Die Studierenden schätzen es, sich Regeln für den Umgang miteinander und mit den Texten erarbeitet zu haben, und erleben die Schreib- und Textwerkstatt als „Safe Space“. Feedback von anderen Schreibenden zu bekommen, wird als besonders empfunden: „Feedback von Leuten, die selbst schreiben, zu bekommen ist, wie ich gemerkt habe, nochmal etwas ganz anders, als Feedback von Nichtschreibenden zu erhalten.“ Die Peer-Ebene ist den Studierenden also wichtig. Die Lehrenden werden selten thematisiert und

² Alle genannten Texte entstanden im Rahmen der Lehre. Die zitierten Ausschnitte wurden so ausgewählt, dass sie keine Rückschlüsse auf die Autor*innen zulassen. Die direkt zitierten Studierenden haben sich mit der anonymen Zitation einverstanden erklärt. Zeichensetzung und Grammatik wurden nicht angepasst.

scheinen, als ebenfalls Schreibende, als Peers wahrgenommen zu werden. Allerdings gibt es vereinzelt Ausnahmen, manche Studierende würden sich mehr Feedback von Lehrenden wünschen, da diese „professioneller“ seien und „damit auf einer anderen Ebene bewerten“ könnten. Interessant ist hier, dass offenbar eine Bewertung von Lehrendenseite gewünscht wird, während die Feedbackmethoden überwiegend auf Wahrnehmung und Beschreibung, nicht aber auf Bewertung zielen. Dieses Phänomen, den Wunsch nach Bewertung und „harter Kritik“, beschreibt auch Chavez (2021: 15) und interpretiert es als (unbewussten) Wunsch nach Wettbewerb: „They want to compete in workshop. Or, more accurately, they want to win workshop.“

Die Schreibprozesse während der Entstehung der Texte werden beim Hochladen oder in einem vorangestellten Kommentar häufig thematisiert. Möglicherweise deuten diese Hinweise auf ein Bewusstsein dafür hin, dass es sich nicht um fertige Texte handelt, die für sich stehen können. Oder es wird einfach das Interesse deutlich, über das Schreiben zu sprechen.

In den autonomen Schreibgruppen werden die Feedbacktechniken relativ selten explizit eingesetzt. Es wird jedoch in einigen Reflexionen hervorgehoben, dass durch das Vorlesen der Ergebnisse aus spontanen Aufgaben das Teilen von Rohtexten geübt wird.

Erleben des Feedbackgebens und -nehmens

Das Geben-und-Nehmen von Feedback wird in den Portfolios nach den ersten vier Wochen des ersten Semesters als herausfordernd thematisiert. Dabei wird vor allem das Geben von Feedback als schwierig benannt, verbunden mit der Hoffnung, darin besser zu werden, insbesondere durch Übung: „Das Lernen der Techniken und das wiederkehrende Üben von der Geber- sowie der Nehmerrolle empfand ich als extrem hilfreich.“

Ergänzend stellt ein*e Student*in fest: „Viele Aspekte, die mich an einem Text ansprechen, fallen mir auch erst auf, nachdem ich einen Text mit jemandem besprochen habe.“ Das Besprechen der Texte in der Gruppe scheint also ein besseres Verständnis von Texten zu fördern.

Dazu entwickelt eine andere Person folgende Lernstrategie: „Ich werde mehr darauf achten, wie die anderen mir Feedback geben und was mir dabei geholfen hat. Daran werde ich mich dann orientieren, wie ich in Zukunft mein Feedback weitergebe.“

Auch das Nehmen von Feedback ist für viele der Studierenden keine leichte Situation. So äußert eine Person über die Erfahrung mit der Methode „Offene Diskussion“: „Man fühlt sich fast hilflos, kann sich so aber ein besseres Bild von dem, was verbessert werden könnte, machen.“ Eine andere Person schildert, dass sie ihre Ängste ablegen konnte: „Ich habe aufgehört, mich für meine Texte zu erklären, da ich gelernt habe, dass in jedem Text schon etwas Gutes steckt und sie auch als Rohfassung bereits andere begeistern können.“ Von anderen wird das Erhalten von Feedback explizit als „schöne Erfahrung“ thematisiert.

Insgesamt scheinen die Feedbackmethoden für eine produktive Gestaltung der Rückmeldung zu sorgen und werden auch selbst als kreative Herangehensweise erlebt: „Meines

Empfindens nach haben diese Methoden den Austausch interessanter gestaltet, weil ich auch als Feedback-Geber kreativ werden konnte beziehungsweise musste und mich auf diese Weise viel besser in die Texte hineinversetzen konnte.“

Wirkungen von Feedback

Mehrfach wird die motivierende Wirkung des Feedbacks thematisiert. Es kann Schreibende bestärken und Schreibprozesse dadurch unterstützen, dass innere Adressat*innen vorhanden sind, wie aus dieser Reflexion deutlich wird:

Durch das ehrliche und meist positive Feedback wurde ich stets in dem, was ich schreibe, gestärkt und motiviert. Ich habe erfahren, wie meine Texte auf andere wirken und wie sie bei anderen Schreibenden ankommen. Obwohl ich früher selten den Mut hatte, etwas von mir vorzutragen, da ich stets hinterfragt habe, ob es gut genug ist, habe ich damit inzwischen kein Problem mehr. Es ist zum Teil sogar ein Bedürfnis geworden, jemandem meine Texte zu zeigen.

Auch hier wird deutlich, dass Feedback die Schreibenden in ihrer Entwicklung fördern kann:

Die Feedbackrunden, welche regelmäßig gemacht wurden, haben mir geholfen, an meinem Selbstbewusstsein, in Bezug auf das Schreiben, zu arbeiten. Durch das regelmäßige Vorlesen meiner eigenen Texte, habe ich meine Zweifel ablegen können und bin mutiger geworden, meine Texte zu präsentieren.

Ein*e andere*r Autor*in berichtet, dass erzählperspektivische Wechsel im Gedicht hinterfragt wurden und Logiklücken aufgezeigt wurden, die vorher nicht bewusst waren. Auch habe alleine die Vielfalt der Schreibstile der Texte, die zum Textfeedback geteilt werden, eine horzonterweiternde Wirkung. Dabei wird hervorgehoben, dass die Studierenden in unterschiedlichen Genres schreiben. So werden humorvolle Texte ebenso eingereicht wie Thriller, Fantasy-Romane oder Poesie.

Besonders häufig wird, ähnlich wie im folgenden Beispiel, thematisiert, dass das Feedback den Autor*innen die Möglichkeit eröffnet, mehr über die Wirkung ihrer Texte zu erfahren:

Es war überaus interessant, wie viele Aspekte genannt wurden, die mir selbst vorher gar nicht aufgefallen waren. Vieles davon war für mich absolut nachvollziehbar und mir wurde klar, dass ich bestimmte sprachliche Bilder unterbewusst in meinen Text eingebaut habe. Durch die verschiedenen Interpretationen wurde ich mir darüber bewusst, aus welchem Grund ich den Text geschrieben habe. Die Anregungen, die ich durch das Feedback erhalten habe, trugen ebenfalls dazu bei, meinem Text noch näher zu kommen. Ich hatte nicht damit gerechnet, dass dies überhaupt möglich wäre, da

ich den Text schließlich selbst geschrieben habe. Mit der Besprechung habe ich einen tieferen Blickwinkel auf meinen Text erhalten, der mir die Einsicht in weitere Hintergründe der Entstehung ermöglicht hat. Es hat sich angefühlt wie eine Art Zeitreise zurück zu dem Zeitpunkt als ich am Schreibtisch saß und den Text verfasst habe. Obwohl ich damals schon wusste, was der Text aussagen sollte, stellte sich mir erst nach dem Feedback die komplette Bedeutung heraus, was eine völlig neue und bereichernde Erkenntnis für mich war.

Wahl der Feedbackmethoden

Zu den Feedbackmethoden selbst lässt sich sagen, dass es semester- und kohortenabhängig sehr unterschiedlich ist, welche Methoden die Studierenden besonders gerne wählen. Sehr beliebt sind insgesamt das kriterienbasierte Feedback und die offene Diskussion, wobei beide gerne mit anderen Methoden kombiniert werden: Beispielsweise soll die offene Diskussion über gefundene Metaphern geführt werden oder die Kriterien sollen mit den eigenen Perspektiven kombiniert werden. Außerdem hängt die Wahl der Feedbackmethode auch von der Textsorte ab, für die Feedback gewünscht wird.

Mehrere Kohorten haben sich dafür entschieden, grundsätzlich jede Feedbackrunde mit affirmativem Feedback anzufangen. In einer war der Feedbackbrief so beliebt, dass die Methode für eine Weile gebannt wurde, weil die Studierenden befürchteten, dass die anderen Methoden zu kurz kämen.

Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt die thematische Analyse der Portfolios darauf schließen, dass die gewählten Formate und insbesondere der Einsatz der Feedbackmethoden sich dazu eignen, den in der Einleitung skizzierten Problemen der traditionellen Workshop-Methode in Studiengängen des kreativen Schreibens etwas entgegenzusetzen. Die Feedbackmethoden sind eingebettet in den Gesamtkontext des Kick-Offs, in dem Ängste und andere Emotionen thematisiert werden und in dem die Studierenden einen *Safe Space* schaffen, und in die Kombination mit der Schreibwerkstatt, in der der Fokus auf den Schreibprozessen und experimentellen Ansätzen und weniger auf den entstehenden Texten liegt. Die Feedback-Methoden bieten den Studierenden Anleitung und Struktur für die herausfordernde Situation, Rückmeldung auf Texte geben zu müssen. Sie bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Ängste und Scham durch die Wahl der Feedbackmethode zu den eigenen Texten zumindest etwas abzubauen. So kann angenommen werden, dass die Schreib- und Textwerkstatt dem sozialkonstruktivistischen Anspruch des Studiengangs, in dem das Von- und Miteinander-Lernen so wichtig ist, zumindest nicht entgegensteht.

Weitergehende und systematischere Auswertungen zur Schreib- und Textwerkstatt wie auch zum Studiengang wären interessant, sowohl im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibkompetenz als auch im Hinblick auf die Bildungsansprüche, die mit einem Schreib-

studiengang (und überhaupt jedem Studium) verbunden sind. So betont Chavez das große Potenzial, das die Workshop-Methode als „enlightened, democratic counterculture“ haben könnte, denn: „The need for creative revolution is real“ (Chavez 2021: 10).

Feedback einzuholen, aufmerksam zu lesen und zuzuhören, fundiertes und auf die Feedbackwünsche bezogenes Feedback zu geben und im Dialog mit anderen an der Weiterentwicklung von Ideen zu arbeiten, ist meines Erachtens nämlich das Beste, was Menschen in Hochschulen lernen können – Lehrende eingeschlossen.

Literatur

Bazerman, Charles (1988): *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen/Toronto/Stuttgart: Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>

Chavez, Felicia Rose (2021): *The anti-racist writing workshop. How to decolonize the creative classroom*. Chicago, Ill: Haymarket Books.

DASARTS (2013): A Film about Feedback. URL: <https://vimeo.com/97319636>. (Zugriff: 08.07.2024).

Elbow, Peter/Belanoff, Pat (1989): *Sharing and Responding*. New York: Random House.

Girgensohn, Katrin (2007a): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.

Girgensohn, Katrin (2007b): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen> (Zugriff: 10.02.2022).

Girgensohn, Katrin (2021): Guter Ort: Theodoras Literatursalon. In: Wyrwa, Christiane (Hrsg.): *Literarische Utopien von Frauen vom 15. bis 20. Jahrhundert. mit der vollständigen Erzählung „Sultanas Traum“ von Rokeya Sakhawat Hossain und einer Doppelcoda von Katrin Girgensohn und Dagmar Knöpfel*. München: scaneg. 148–153.

Girgensohn, Katrin/Macgilchrist, Felicitas (2018): Autonomous Writing Groups and Radical Equality: An Innovative Approach to University Writing. In: *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*. URL: <http://journals.sfu.ca/cjsdw/index.php/cjsdw/article/view/586/665> (Zugriff: 16.05.2018).

Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. In: *Zeitschrift Schreiben*. Mai 2008. 1–8.

Howard, Maureen: Can Writing be Taught in Iowa? (25.05.86). In: *New York Times Magazine*. URL: <https://www.nytimes.com/1986/05/25/magazine/can-writing-be-taught-in-iowa.html> (Zugriff: 13.03.2024).

Hyland, Ken (2004): *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: Michigan ELT.

- Kruse, Norbert/Alers, Kirsten (2021): Verknüpfungen. Interview mit Katrin Girgensohn. In: *Segeberger Briefe*. XXXVIII. Nr. 2. 171–178.
- Lea, Mary/Street, Brian (2006): The „Academic Literacies“ Model: Theory and Applications. In: *Theory into Practice*. Jg. 45. Nr. 4. 368–377.
- Mitchell, Kim M./McMillan, Diana E./Lobchuk, Michelle M. (2019): Applying the ‚Social Turn‘ in writing scholarship to perspectives on writing self-efficacy. In: *Journal of Learning Development in Higher Education*. Nr. 15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.512>
- Myers, David G. (2006): *The elephants teach. Creative writing since 1880*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Richle, Susanne (2013): Kollektives Feedback als erweiterter Mentoratsprozess. Zwei Feedbackmodelle. URL: <https://whatsnxt.net/257> (Zugriff: 01.09.2023).
- Sedaris, David (2005): *Ich ein Tag sprechen hübsch*. München: Heyne.
- Sennewald, Nadja (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004771w>
- Sennewald, Nadja/Girgensohn, Katrin (2021): Kreatives Schreiben studieren: Sieben Thesen für das 21. Jahrhundert. In: Willms, Weertje/Backes, Martina (Hrsg.): *Kontexte kreativen Schreibens. Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. 81–105.
- Stukenberg, Jill (2017): Deep habits: Workshop as critique in creative writing. In: *Arts and Humanities in Higher Education*. Jg. 16. Nr. 3. 277–292. <https://doi.org/10.1177/1474022216652770>
- Suphap, Wally (2023): Workshopping failure pedagogy for creative writing studies. In: *New Writing*. Jg. 20. Nr. 2. 244–258. <https://doi.org/10.1080/14790726.2022.2106246>
- Wandor, Michelene (2023): For and against the workshop: book review and discussion. In: *New Writing*. Jg. 20. Nr. 4. 492–501. <https://doi.org/10.1080/14790726.2023.2216664>

Autorin

Katrin Girgensohn, Prof. Dr. habil., ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Außerdem arbeitet sie in Projekten zu Hochschuldidaktik und KI und zu Faculty Learning Communities an der Europa-Universität Viadrina.