

Karsten, Andrea [Hrsg.]; Haacke-Werron, Stefanie [Hrsg.]

40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 311 S. - (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Karsten, Andrea [Hrsg.]; Haacke-Werron, Stefanie [Hrsg.]: 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 311 S. - (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321341 - DOI: 10.25656/01:32134; 10.3278/9783763976584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321341>

<https://doi.org/10.25656/01:32134>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis
und Praktiken des Schreibens

40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis
und Praktiken des Schreibens

Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer begleitet international Hochschulen beim Aufbau von Schreibzentren und Schreibprogrammen.

Dr.in Melanie Brinkschulte ist Schreibdidaktikerin und Sprachlehrforscherin. Sie leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen, derzeit vertritt sie die Professur für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Gießen.

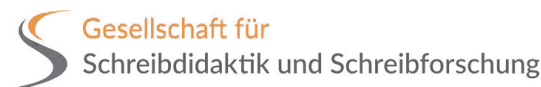
Prof.in Dr.in Katrin Girsensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten und forscht zudem am Zentrum für Lehre und Lernen der Europa-Universität Viadrina.

Prof. Dr. em. Otto Kruse war zuletzt Professor am Department für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften in Witerthur und lehrte dort wissenschaftliches Schreiben.

Margret Mundorf, M. A., lehrt, berät und forscht als selbstständige Linguistin, Hochschuldozentin, Kommunikations- und Schreibtrainerin.

Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachdidaktik (Germanistik) an der Bergischen Universität Wuppertal.

Herausgebende Institution



Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://www.wbv.de/theorie-schreibwissenschaft>

Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

**Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis
und Praktiken des Schreibens**

We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

© 2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv
Andrea Karsten (Das Bild wurde mithilfe
Künstlicher Intelligenz generiert.)

ISBN Print: 978-3-7639-7659-1
ISBN E-Book: 978-3-7639-7658-4
DOI: 10.3278/9783763976584

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	9
<i>Stefanie Haacke-Werron & Andrea Karsten</i>	
Einleitung	11
<i>Ulrike Lange</i>	
Adressat*innen-ausblendendes Schreiben. Eine didaktische Perspektive	15
<i>Marie-Cécile Bertau</i>	
Adressivität. Eine sprachpsychologische Perspektive	23
<i>Peter Braun & David Kreitz</i>	
Aufschreibesysteme. Eine medienanalytische Perspektive	31
<i>Peter Braun, David Kreitz & Jan Weisberg</i>	
Beobachten und Beschreiben. Eine ethnografische Perspektive	37
<i>Katrin Girgensohn</i>	
<i>Collaborative learning</i> . Eine transformatorische Perspektive	47
<i>Ingrid Scharlau & Tobias Jenert</i>	
Evidenzbasierung. Eine wissenschaftskritische und fachsensible Perspektive ...	55
<i>Susan Holtfreter</i>	
Formulieren. Eine integrative Perspektive	63
<i>Sabine Dengscherz</i>	
Das HRAH-Konzept. Eine prozess- und reflexionsorientierte Perspektive	69
<i>Ingrid Stock, Andrea Karsten & Nancy Lea Eik-Nes</i>	
<i>Knowledge telling</i> und <i>knowledge transforming</i> . Eine dialogische Perspektive	75
<i>Ulrike Lange</i>	
Kontextualisierte Schreibsituation. Eine systemische Perspektive	83
<i>Anika Limburg</i>	
Lehrveranstaltungsevaluation. Eine kritische hochschuldidaktische Perspektive ..	91

<i>Ines Langemeyer</i>	
Lernen. Eine reflexionstheoretische Perspektive	99
<i>Björn Krey</i>	
Lesen. Eine praxeologische Perspektive	105
<i>Felix Böhm</i>	
Multimodalität. Eine sozialsemiotische und linguistische Perspektive	111
<i>Laura Fiegenbaum</i>	
Originalität. Eine soziologische Perspektive	119
<i>Doris Pany-Habsa</i>	
Patchwriting. Eine transdisziplinäre Perspektive	127
<i>Melanie Fröhlich, Elke Langelahn & Marko Wenzel</i>	
Peer tutoring. Eine praxisreflexive Perspektive	135
<i>Ella Grieshammer</i>	
Personzentrierung. Eine beratungspsychologische und -praktische Perspektive ..	143
<i>Erika Unterpertinger</i>	
Pre-writing. Eine epistemische Perspektive	151
<i>Nora Hoffmann</i>	
Qualität. Eine hochschulpolitische Perspektive	157
<i>Simone Tichter</i>	
Queer(er) schreiben. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive	163
<i>Maria Robaszkiewicz</i>	
Reflektierendes Urteilen. Eine phänomenologische Perspektive	169
<i>Stefanie Haacke-Werron</i>	
Reflexive Praxis. Eine reflexiv-praktische Perspektive	175
<i>Ella Grieshammer</i>	
Scaffolding. Eine lernpsychologische Perspektive	181
<i>Maike Wiethoff</i>	
Schreib(er)typen. Eine analytisch-kritische Perspektive	187
<i>Andrea Klein</i>	
Schreibentwicklung. Eine integrative Perspektive	197

<i>Maike Wiethoff</i> Schreibphasen. Eine kritisch-theoretische Perspektive	205
<i>Andrea Karsten</i> Schreibprozess. Eine dialogische sprachpsychologische Perspektive	213
<i>Vera Leberecht</i> Schreibroutinen. Eine reflexiv-praktische Perspektive	221
<i>Peter Braun & David Kreitz</i> Schreibszenen/Schreib-Szenen. Eine literatur- und medienkulturwissenschaftliche Perspektive	229
<i>Sabine Frenzel & Laura Fiegenbaum</i> Schreibverhalten und Schreibhandeln. Eine kognitionspsychologische Perspektive	235
<i>Ruth Ayafß</i> Schreibwerkzeuge. Eine mediensoziologische Perspektive	241
<i>Juliane Strohschein & Ines Langemeyer</i> Souveränität erschreiben. Eine persönlichkeitsfördernde Perspektive	247
<i>Dagmar Knorr</i> Sprach(en)sensibilität. Eine linguistische Perspektive	253
<i>Andrea Karsten & Marie-Cécile Bertau</i> Stimme. Eine dialogische Perspektive	261
<i>Anna Tilmans & Sarah Brommer</i> Text(sorten)muster. Eine gebrauchsbasierte Perspektive	269
<i>Anika Limburg</i> Threshold concept. Eine anwendungsorientierte Perspektive	277
<i>Sandra Reitbrecht</i> Transfer. Eine schreibdidaktische Perspektive	283
<i>Lesya Skintey</i> Translanguaging. Eine pädagogische Perspektive	291
<i>Jessica Koch, Katharina Pietsch & Tyll Zybura</i> Unconditional Teaching. Eine schreibdidaktische Perspektive	297
Autor*innen	303

Vorwort

Schreibdidaktiker:innen, Schreibberater:innen und Schreibende verwenden Begriffe, um sich über Schreibprozesse, Schreibsituationen, Gelingensfaktoren und vieles mehr zu verständigen, die das Schreiben beeinflussen oder begleiten. Dabei fällt im Gespräch zum Teil auf, dass die Diskurspartner:innen vielleicht unterschiedliche Vorstellungen und Verständnisse über verwendete Begriffe haben. Im Gespräch können sie diese unterschiedlichen Verständnisse benennen und erklären, allerdings bleiben sicherlich Leerstellen, offene Fragen. Aber es bleiben auch verschiedene Verständnisse über die verwendeten Begriffe.

Dieser Band mit seinen 40 Begriffen für eine Schreibwissenschaft möchte eine wissenschaftsfundierte Auseinandersetzung über 40 Begriffe in einer Schreibwissenschaft anregen. Dies bedeutet, dass mit den relativ kurzen Vorstellungen von Begriffen zunächst ein Initial gesetzt wird, der bei den Leser:innen ein weiteres Nachdenken, einen Widerspruch oder auch weitergehende Ideen und Ausführungen auslösen mag. Vor allem möchten die beiden Herausgeberinnen, die 42 Autor:innen, die die 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft ausgewählt, teilweise neu gebildet und mit einer bewusst gewählten Positionierung dargestellt haben, erreichen, dass der Diskurs über diese Begriffe angestiftet wird, damit eine Schreibwissenschaft im deutschsprachigen Raum lebendig bleibt und sich weiter konstituiert. Als Mitbegründerin und Mitherausgeberin dieser Reihe Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft empfinde ich gerade diese Idee, die sich in dem Band verwirklicht, als ganz besonders und sehr konstruktiv. Denn die Beiträge in diesem Band zeichnen sich durch die ehrliche und ernsthafte Suche nach Erkenntnissen aus; sie erklären, zeigen aber ebenso Wissensgrenzen auf. Sie schaffen Positionierungen, ohne normativ oder gar kanonisierend wirken zu wollen. Aus unterschiedlichen Perspektiven, von verschiedenen disziplinären Hintergründen ausgehend, betrachten, hinterfragen und erklären die Autor:innen ihre jeweiligen Begriffe, die sie selbst gewählt haben. Damit tragen die Herausgeberinnen und Autor:innen aktiv dazu bei, dass sich eine Schreibwissenschaft im deutschsprachigen Raum weiter ausbildet und ihre disziplinäre Vielfalt zeigt und bringen sie durch ihre Positionierungen in den Beiträgen nicht nur zum Ausdruck, sondern regen die Leser:innen zum Weiterdenken und Diskutieren ein.

Auch der Titel des Bandes ist bewusst gewählt: Wird doch mit der Präposition *für* deutlich, wofür dieser Band steht und welches Ziel die Herausgeberinnen sich gesetzt und erreicht haben. Der Titel 40 Begriffe *für* eine Schreibwissenschaft zeigt sehr deutlich auf, wofür der Inhalt steht: Es geht Andrea Karsten und Stefanie Haacke-Werron als Herausgeberinnen um die Weiterentwicklung einer noch jungen, interdisziplinär ausgerichteten Schreibwissenschaft, die sich durch ihre Offenheit auszeichnet, die Vielfalt und Vielfältigkeit von Perspektiven auf Sachverhalte schätzt und zur Sprache bringt.

Deshalb möchte ich allen, die diesen Band aktiv mitgestaltet haben, sehr für ihren Beitrag für eine Schreibwissenschaft danken, den Sie alle gemeinsam geleistet haben!

Allen Leser:innen wünsche ich nicht nur eine anregende Lektüre, sondern ein offenes Weiterdenken, ein besonnenes Nachdenken, fruchtbare Diskussionen und nicht zuletzt den Mut zum fundierten Widerspruch. Denn all dies dient wiederum der weiteren Entfaltung einer Schreibwissenschaft, und wer weiß, wie viele neue Erklärungen und Positionierungen zu diesen Begriffen oder weiteren noch entstehen werden.

Im Namen der Reihenherausgeber:innen bedanke ich mich sehr für diesen neuen Band in der Reihe Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft.

Melanie Brinkschulte

Einleitung

STEFANIE HAACKE-WERRON & ANDREA KARSTEN

Die Idee

In unserem *Call for concepts* für den vorliegenden Band hatten wir das Ziel formuliert, mit einer Sammlung von theoretisch fundierten und epistemologisch und disziplinär positionierten Begriffsvorschlägen rund um das Schreiben für das interdisziplinäre schreibwissenschaftliche Feld im deutschsprachigen Raum zu beginnen. Diese Sammlung sollte – das war unsere Intention – die interdisziplinäre Verständigung über die Begriffsarbeit stärken, die überall dort stattfindet, wo zum Schreiben geforscht und didaktisch oder beratend gehandelt wird, wo Praktiken und Prozesse des Schreibens und der Schreibunterstützung beschrieben, erklärt und begründet und wo Fragestellungen zu verschiedenen Aspekten des Schreibens verfolgt werden. Die Formulierung des Arbeitstitels *Begriffe FÜR eine Schreibwissenschaft* sollte von Beginn an die Geste des Anbietens unterstreichen und zur Auseinandersetzung mit den versammelten Begriffen und über die versammelten Begriffe einladen.

Auf unsere Einladung hin sind sehr viele sehr unterschiedliche Begriffsvorschläge eingereicht worden, von denen wir 40 als erste und notwendigerweise unvollständige Sammlung konzeptueller Perspektiven ausgewählt haben. Wir haben im Prozess sehr darauf geachtet, dass der Band dem gleichzeitig jungen und alten und in jedem Fall vielfältigen und dynamischen Diskurs interessante begriffliche Ausgangspunkte und damit ‚Denkwerkzeuge‘ zur Verfügung stellt, die disziplinär oder epistemologisch kontextualisiert, theoriebasiert, forschungsbezogen und praxisrelevant sind – ohne zu normieren. So, wie sich diese Sammlung von Begriffen in der vorliegenden Zusammenstellung präsentiert, haben diese erst einmal eines gemeinsam: Die Autor*innen nennen in ihrem Beitragstitel und auch im Text die Perspektive, aus der sie schreiben, und sie begründen, warum ‚ihr‘ Begriff und das, was er fasst, für eine schreibwissenschaftliche Verständigung wichtig ist.

Kein Handbuch

Über die Vielzahl der vertretenen Perspektiven und über die zahlreichen Anknüpfungspunkte für weitere Diskussionen, die zusammengekommen sind, waren wir selbst erstaunt und begeistert. Von der kritischen Erörterung etablierter Begriffe über Begriffsangebote aus anderen als den bisher für die schreibwissenschaftliche Theoriebildung und schreibdidaktische Praxis einschlägigen Disziplinen und Diskursen bis hin zu ganz neuen Begriffsprägungen gibt es nun viel zu bedenken, zu befragen und

zu vertiefen. Schon im offenen Peer- und Herausgeberinnen-Feedbackverfahren hat ein wertschätzender und kritischer Dialog begonnen, der nun, mit dem Erscheinen des Bandes, fortgesetzt und erweitert werden kann.

Dieses Buch ist also kein Handbuch. Die Art, wie es gemacht ist, weist den Anspruch bewusst zurück, zu kanonisieren und festzuschreiben, welche Begriffe und Begriffsverständnisse gelten sollen. Wir verstehen die Sammlung von Begriffsvorschlägen in diesem Band als Tür zu einem offenen Raum, in dem aus unserer Sicht noch viel Platz für weitere Begriffe und Perspektiven und für einen Dialog ist, der immer offen, zu keinem Zeitpunkt beliebig und so genau und klar wie möglich ist. Kurz: Wir hoffen, dass diese Sammlung zu einem Diskurs über bestehende und auch neue Konzepte im schreibwissenschaftlichen Feld anregt, altbekannte, ungewohnte und auch gerade eben erst erfundene Begriffe sichtbar macht und hierdurch die Verständigung über gemeinsame – vielleicht auch trennende – Denkansätze vorantreibt.

Die Inspiration

Inspiziert wurde unser Band von dem 2019 von Gail Weiss, Ann V. Murphy und Gayle Salamon herausgegebenen Band *50 concepts for a critical phenomenology*, in dem Angehörige einer noch jungen fachlichen *community* anhand von theoretischen Konzepten reflexiv ihren Gegenstandsbezug explizieren und die Diskussion öffnen. Von diesem Band haben wir uns – neben der Kürze der Beiträge, die eine größere Vielfalt ermöglicht – die Geste des FÜR abgeschaut, die zu unserer Leitidee geworden ist. Auch unseren Wunsch, dass ein wissenschaftliches Feld nicht definiert und abgesteckt, sondern über eine Verständigung über Perspektiven und Themen performiert und eröffnet wird, finden wir in diesem Band in ähnlicher Weise wieder.

Eine Familienähnlichkeit hat unser Band außerdem mit dem von Linda Adler-Kassner und Elizabeth Wardle im Jahr 2015 herausgegebenen Band *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Mit diesem Band teilt der vorliegende vor allem den Gegenstand – die Praxis und Praktiken des Schreibens, nicht nur, aber vor allem in den Wissenschaften. Dazu kommt der inhaltliche Fokus – die begriffliche Sondierung des konzeptuellen Feldes rund um diesen Gegenstand – und die bündelnde Verwendung eines *umbrella terms* für die Theoriebildungen, Forschungen und Reflexionen zu diesem Gegenstand. Statt des englischen Begriffs *writing studies* (ein wunderbarer Plural) sprechen wir aber offener und mit unbestimmtem Artikel von einem schreibwissenschaftlichen Feld oder *einer* Schreibwissenschaft. Dazu passt, dass es in unserem Band in unseren Augen eher um ein *Naming what we think* geht. Von einem einheitlichen geteilten Wissen des Feldes kann in unseren Augen keine Rede sein.

Aus der Vogelperspektive

Der vorliegende Band ist – trotz Inspirationsquelle und Familienähnlichkeit – etwas Eigenes und Eigenwilliges geworden. Mit Abstand betrachtet mag das an zwei Entscheidungen liegen, die wir als Herausgeberinnen im Entstehungsprozess getroffen haben. Die erste Entscheidung war, von allen Autor*innen zu fordern, dass sie ihre jeweilige Perspektive auf den von ihnen vorgeschlagenen Begriff schon im Untertitel ihres Beitrags explizit benennen. Die dieser Forderung zugrunde liegende Idee der Positioniertheit von wissenschaftlicher Praxis spiegelt unseren eigenen reflexiv-kritischen und soziokulturellen Blick auf Denken, Schreiben, Werden und Sein wider, der sich auch in einigen – aber durchaus nicht allen – Beiträgen wiederfindet. Die zweite damit verbundene Entscheidung war, kein *Double-blind-review*-Verfahren zu wählen, bei dem die Autor*innen gegenseitig (bei einem Sammelband: vermeintlich) anonym ihre Texte bewerten, sondern ein offenes, adressiertes und positioniertes gegenseitiges Feedback, das die Idee des Dialogs im Feld lebt.

Die durch diese beiden Entscheidungen entstandene Integration und ‚Verflechtung‘ der Autor*innen-Perspektiven betreffen nicht nur unterschiedliche Disziplinen, Epistemologien und Paradigmata, sondern auch unterschiedliche Berufsrollen. Diese Verflechtung ist für unser diskursives Feld kennzeichnend (vgl. Girgensohn et al., 2021; Haacke-Werron et al., 2022). Sie ist aus unserer Sicht voller Potenziale, die mit Blick auf Forschung, Lehre und gesellschaftliche Zukünfte v. a. des Schreibens in den Wissenschaften ausgebaut werden sollten: die gemeinsame Verständigung über Begriffe, Theorien und Perspektivierungen zwischen Mitarbeiter*innen in Schreibzentren oder Freiberufler*innen, deren Berufsrolle es ist, das wissenschaftliche Schreiben beratend zu unterstützen, und Wissenschaftler*innen, deren Berufsrolle es ist, das wissenschaftliche Schreiben zu beforschen und – selbst wissenschaftlich schreibend – fachwissenschaftliches Wissen über Aspekte des Schreibens zu produzieren. Dieser Dialog begünstigt, ja zwingt unseres Erachtens zu Reflexivität: Er bringt dualistische Ontologien ins Wanken und stärkt die performative Kritik an den mit diesen dualistischen Ontologien verbundenen klassischen epistemischen Hierarchien, die viele der Wissenschafts- und Expert*innen-Systeme kennzeichnen, die gerade vielleicht an ihre Grenzen kommen.

Mit Blick auf die Zukunft wünschen wir uns eine vielstimmige reflexive (Schreib-) Wissenschaft, die streng, kritisch und konstruktiv diskutiert und die jeweils weiß, dass sie Teil dessen ist, was sie zu verstehen versucht.

Unser Dank

Wir danken den Mitgliedern der SIG-Forschung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus), die in den Jahren 2019 und 2020 mit einer Sammlung zentraler schreibwissenschaftlicher Konzepte begonnen haben – damals noch in einer etwas anderen Form. Unser besonders herzlicher Dank gilt Melanie Brinkschulte für

ihre Mitarbeit bei der Konzeptentwicklung des Bandes und der Begriffsauswahl und für ihr Vorwort als Reihenherausgeberin und Ingrid Scharlau für die großzügige ideelle und finanzielle Unterstützung dieser Publikation. Der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs der Universität Paderborn danken wir für die Gewährung einer Initialfinanzierung und dem Publikationsfonds der Universität Bielefeld für die Übernahme des Löwenanteils der Open-Access-Publikation. Darüber hinaus danken wir Simge Altunbüken für ihren genauen Blick in organisatorischen Dingen und beim Korrekturlesen der Beiträge und – natürlich! – den 42 Autor*innen für ihre ‚Begriffsgeschenke‘ und ihre ehrlich interessierten, kritischen und dabei immer freundlichen Rückmeldungen füreinander im Rahmen des Peer-Feedback-Verfahrens.

Literatur

- Adler-Kassner, L. & Wardle, E. (Eds.) (2015). *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Utah State University Press.
- Girgensohn, K., Haacke, S. & Karsten, A. (2021). Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengerscherz, M. Brinkschulte & C. Merlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Böhlau Verlag.
- Haacke-Werron, S., Karsten, A. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2022). *Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven*. wbv.
- Weiss, G., Murphy, A. V., & G. Salamon (Eds.) (2019). *50 concepts for a critical phenomenology*. Northwestern University Press.

Adressat*innen-ausblendendes Schreiben. Eine didaktische Perspektive

ULRIKE LANGE

Adressat*innen-ausblendendes Schreiben und Adressat*innen-orientiertes Schreiben

Der Begriff Adressat*innen-ausblendendes Schreiben soll alle Schreibmomente bezeichnen, in denen nicht unmittelbar für ein Publikum geschrieben wird bzw. in denen reale oder vorgestellte Adressat*innen eines Textes bewusst ausgeblendet werden. (Es ließe sich auch von Adressat*innen-vergessenem Schreiben sprechen, wenn dies nicht zu leicht als zufälliges, fehlerhaftes Vergessen zu missverstehen wäre.) Er setzt das grundlegende Konzept der Adressat*innen-Orientierung beim Schreiben (zusammenfassend: Roosen, 2015; vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band) voraus und konstruiert einen vor fremden Blicken geschützten Schreib- und Denkraum. Damit handelt es sich nicht um Gegenbegriffe, sondern um komplementäre Konzepte. Hierin zeigt sich die nach Yancey paradoxe Natur des Schreibens: „we write as both individuals and as social beings, and [...] helping writers mature requires helping them write to others while expressing themselves“ (Yancey, 2015, S. 52).

Ein imaginierter bewertungsfreier Raum kann wichtig sein, um Schreiben in seiner explorativen und wissenschaftenden Funktion zu nutzen, mit Gedanken und Formulierungen zu experimentieren, Rohfassungen zu entwerfen, zu reflektieren und den Kontakt zu sich oder einem Thema herzustellen. Formen hierfür sind im wissenschaftlichen Bereich z. B. Denktex te, *freewritings*, reflexive Texte, Journale oder persönliche Exzerpte und Arbeitsnotizen.

In der Schreibdidaktik gibt es viele Ansätze und Konzepte für die Schreibhaltung des Adressat*innen-ausblendenden Schreibens: z. B. persönliches vs. öffentliches Schreiben, Schreibaktivitäten in einer Phase des *prewritings* (vgl. *Prewriting*, Unterper tinger, in diesem Band), reflexives Schreiben (z. B. Bräuer, 2000) oder *metawriting* als Schreiben über das Schreiben (z. B. Lange, 2008). Ich wähle die Bezeichnung Adressat*innen-ausblendendes Schreiben, um deutlich zu machen, dass es um eine bewusste Reduktion der Wahrnehmung von Adressat*innen geht, wenn dies für die Arbeit gerade produktiver ist. Inspiriert ist diese Betrachtungsweise von Peter Elbow. Er plädiert dafür, beim Schreiben von Zeit zu Zeit das Publikum zu ignorieren, und vergleicht das Adressat*innen-ausblendende Schreiben damit, beim Sprechen die Augen zu schließen, um sich besser auf die Entwicklung und Formulierung eines Gedankens konzentrieren zu können: „to blot out awareness of audience when I need all my concentration for just trying to figure out or express what I want to say“ (Elbow, 1987/2000,

S. 93). Elbow betont mit diesem Bild, dass es darum geht, das Publikum für einen Moment aktiv zu ignorieren (und nicht etwa zufällig zu vergessen), obwohl es da ist. Als weiteres Bild für Adressat*innen-ausblendendes Schreiben wird im schreibdidaktischen Diskurs die Bühnenmetapher verwendet. So vergleicht z. B. Hjortshøj (2001) das Schreiben mit der Auftrittspraxis von Musiker*innen: Während die Aufführung öffentlich ist, finden die Proben ohne Publikum statt. Die Probe setzt er dabei mit dem Schreibprozess gleich (vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band), den Auftritt mit dem fertigen Text (Schreibprodukt). Wichtig bei diesem Vergleich ist der Aspekt, dass das Ziel einer Probe die Aufführung vor dem Publikum ist und es also trotz seiner Abwesenheit mitgedacht wird. Das Schreiben ohne anwesendes (bewertendes) Publikum ermöglicht in diesem Sinne Probehandeln und das allmähliche Entwickeln eines Texts: „In that time we are free to say anything that occurs to us in complete privacy, without fear of misunderstanding, humiliation, or criticism. Unlike speech, what we say in writing can be reconsidered, altered, thrown away, rewritten, and polished“ (Hjortshøj, 2001, S. 21). In beiden Bildern schwingt die Ambivalenz mit, dass das Publikum nicht verschwindet, selbst wenn es partiell ausgeblendet wird.

Adressat*innen-ausblendendes Schreiben im Arbeitsprozess

Adressat*innen-ausblendendes Schreiben ist gerade bei erfahrenen Schreibenden häufig selbstverständlicher Bestandteil von Schreib- und Forschungsprozessen in Form von Notizen, Denkskizzen, Memos, Vorversionen, Journalen, Lesenotizen, Entwürfen etc. Diese Arbeitstexte werden in der Regel noch nicht für ein Publikum verfasst, sondern um Inhalte zu dokumentieren, Einfälle zu bewahren, Wissen zu entwickeln und Textideen zu erproben. Wenn Studierende solche informellen Arbeitstexte und ihre wissenschaftliche Funktion kennenlernen, kann dies wesentlich zu ihrer Schreibentwicklung (vgl. *Schreibentwicklung*, Klein, in diesem Band) beitragen (Estrem, 2015, S. 20).

Adressat*innen-ausblendendes Schreiben kann aber auch außerhalb eines größeren Schreibprozesses eingesetzt werden und einen Wert an sich haben, um in einem privaten Raum zu denken, zu lernen, zu reflektieren, sich mit sich und seinem Erleben auseinanderzusetzen. Hierfür wurden in der Schreibdidaktik spezielle Formen entwickelt (s. u.). Der Übergang zu rein privatem oder selbsttherapeutischem Schreiben (z. B. Schreiber, 2022), das nicht auf eine Kommunikation mit anderen ausgerichtet ist, ist fließend (auch hier kann es jedoch Vorstellungen von Adressat*innen geben und private Texte können die Grundlage für Adressat*innen-orientierte Schreibprojekte bilden).

Funktionen und Effekte

Schreibende können sich einschränken und blockieren, wenn sie sich zu einer falschen Zeit (meist zu früh) auf Adressat*innen und deren Bewertung und Kritik konzentrieren. Deshalb ist es sinnvoll, Adressat*innen-ausblendendes Schreiben in didaktische Settings oder Beratungen einzubauen, wenn Ängste und Blockaden vorliegen oder wenn die Fixierung auf die Erwartungen anderer so stark ist, dass sie die Entwicklung von Gedanken und Texten behindert oder verflacht. Im Einzelnen kann das Adressat*innen-ausblendende Schreiben folgende Funktionen und Effekte haben:

- Elbow (1987/2000) sieht im Adressat*innen-ausblendenden Schreiben eine bewusste Reduktion von kognitiver Überlast, wenn Schreibende vor komplexeren Aufgaben stehen und für sich Neues entwickeln. Er betont die bewusste Entscheidung hierzu und sieht hierin den Unterschied zur von Flower (1979) beschriebenen *writer-based prose*. Flower sieht als Grund für *writer-based prose*, dass unerfahrene Schreibende (z. B. College-Studierende) das Konzept der Adressat*innen-Orientierung noch nicht erworben haben oder erfahrene Schreibende es in Momenten von Überforderung unwillkürlich ignorieren bzw. nicht umsetzen können. Gerade für Studierende, die noch wenig Erfahrung mit den Fachinhalten und akademischen Textformen haben, hält Elbow es für wichtig, den Wechsel zwischen entlastendem Adressat*innen-ausblendendem Schreiben und dem Schreiben mit Blick auf ein Publikum zu üben: „ignoring audience can lead to worse drafts but better revisions“ (Elbow, 1987/2000, S. 96).
- Adressat*innen-ausblendendes Schreiben bietet einen geschützten Rahmen für exploratives und wissenschaftendes Schreiben. Das Niederschreiben auch roher Entwürfe und Gedanken ermöglicht es, mit den eigenen in den Text ausgelagerten Gedanken in einen Dialog zu treten, sie logisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln (Molitor-Lübbert, 2002, S. 41).
- Adressat*innen-ausblendendes Schreiben ermöglicht es Schreibenden, auch für Fachinhalte auf eine informelle, private, unangestrenzte Sprache zurückzugreifen, um sie sich so besser anzueignen, sie mit ihren bisherigen Erfahrungen zu verknüpfen und in Bezug zu sich selbst zu setzen. Durch die Übung im Formulieren (vgl. *Formulieren*, Holtfreter, in diesem Band) wird der Übergang von privater zu öffentlicher Sprache vorbereitet.
- Der Gedanke an reale oder innere kritische Adressat*innen kann zu Fehlerangst führen und damit zu einem stockenden oder gar versiegenden Schreibprozess (z. B. Keseling, 2004, 108 ff.). Bei Blockaden aus diesem Grund kann das Ausblenden der problematischen Adressat*innen hilfreich sein (Keseling empfiehlt automatisches Schreiben als Gegenmittel) oder auch die Arbeit mit vorgestellten hilfreichen Adressat*innen.
- Eine starke Konzentration auf die Adressat*innen kann vor allem in Bewertungssituationen zu Effekten sozialer Erwünschtheit bzw. Selbstzensur führen. Der Blick darauf, was Prüfende vermeintlich lesen wollen, kann dazu führen, dass Studierende keine eigene Position entwickeln oder statt einer Reflexion eine

positive Selbstdarstellung schreiben. In beiden Fällen kann es helfen, Settings mit Adressat*innen-ausblendendem Schreiben zu entwickeln, um Studierenden ohne Bewertungsdruck zu ermöglichen, das Schreiben zur Gedankenentwicklung bzw. zur Selbsterkenntnis zu nutzen.

Lahm (2016) fasst die Funktionen des Spontanschreibens, das häufig als Form für das Adressat*innen-ausblendende Schreiben verwendet wird, aus Studierendenperspektive mit Auszügen aus der Reflexion eines Studierenden folgendermaßen zusammen:

- „Ideen, Fragen, Schwierigkeiten in Worte fassen, objektivieren; implizites Wissen explizieren.
 - Verlangsamen + vertiefen.
 - Überlegungen und Wissen zwischenlagern.
 - Bei eigenen Überlegungen anzufangen, motiviert für die Auseinandersetzung mit der Sache.
 - Der Schreib- und Gedankenfluss kommt in Gang.
 - Durch die Nähe zur eigenen Sprache wird das Schreiben lebendig.“
- (Lahm, 2016, S. 118)

Didaktische Methoden und Konzepte

Eine typische Aktivität im Rahmen des Adressat*innen-ausblendenden Schreibens ist das von Elbow (1973) geprägte *freewriting*, für das im deutschsprachigen Bereich auch der Begriff Denktext oder Schreibdenken (z. B. Scheuermann, 2016) verwendet wird. *Freewriting* ist ein kontinuierliches exploratives Spontanschreiben, das der Entwicklung und Erprobung von Gedanken und Formulierungen dient und ganz bewusst nicht auf ein Publikum ausgerichtet ist.

Ein fester Ort für das Adressat*innen-ausblendende Schreiben sind Notizbücher und Journale (z. B. Bräuer, 1998, S. 130 ff.; Lange, 2010). In der Schreibdidaktik dienen sie u. a. dazu, eine Verbindung zwischen privatem und öffentlichem Schreiben herzustellen sowie einen Raum für das Experimentieren mit Gedanken, Textformen und Formulierungen zu schaffen. Studierenden können in Journalen das Schreiben üben und wissenschaftliches Schreiben ausprobieren.

Für ein übergreifendes (schreib-)didaktisches Konzept, in dem u. a. Adressat*innen-ausblendendes Schreiben genutzt wird, steht *writing-to-learn* (z. B. Emig, 1977, zusammenfassend Lahm, 2016, S. 111 ff.). Hier werden in der Fachlehre u. a. kleine explorativ-informelle Schreibaufgaben eingesetzt, in denen sich die Studierenden mit Schlüsselgedanken der Lehrveranstaltung auseinandersetzen. Dies kann z. B. durch *minute papers* geschehen, in denen die Studierenden ihre Gedanken oder Fragen zu einem bestimmten Thema notieren.

Wird Adressat*innen-ausblendendes Schreiben in Lehr-/Lernsituationen eingesetzt, an deren Ende eine Bewertung steht, stellt sich die Frage, inwieweit Privatheit gewährleistet ist und ob sich Studierende auf diese Form des Schreibens einlassen

können und wollen. Sobald Texte vorgelesen, in Kleingruppen geteilt oder von Lehrenden eingesammelt werden, gehen wichtige Charakteristika des Adressat*innen-ausblendenden Schreibens verloren (z. B. Reduktion von Fehlerangst und dem Druck, sozial Erwünschtes zu produzieren). Es sollten deshalb immer Arbeitsschritte eingebaut werden, die es den Studierenden ermöglichen zu entscheiden, was sie von einem Text teilen wollen, den sie nur für sich selbst geschrieben haben. So könnten sie z. B. einen Text als Grundlage für einen mündlichen Austausch bzw. für einen zweiten, nun Adressat*innen-orientierten Text verwenden (z. B. Bräuer, 2000; Lange, 2010). So bleibt der geschützte Raum des Schreibens erhalten und die Studierenden erfahren zugleich den Wechsel zur Adressat*innen-orientierten Kommunikation. Je leistungs- und bewertungsorientierter eine Institution ist, desto wichtiger ist es, beim Adressat*innen-ausblendenden Schreiben die Privatheit zu sichern.

Verbindung von Adressat*innen-ausblendendem Schreiben und Adressat*innen-Orientierung

Der Begriff Adressat*innen-ausblendendes Schreiben kann in Schreibdidaktik und Schreibforschung genutzt werden, um vor dem Hintergrund der grundlegenden Adressat*innen-Orientiertheit schriftlicher Kommunikation nicht aus dem Blick zu verlieren, dass im Prozess der Texterstellung auch Momente einer Adressat*innen-Vergessenheit nützlich oder sogar notwendig sein können. Beide Aspekte sind für das Schreiben wichtig und lassen sich mit den beiden Dimensionen verbinden, die Dengscherz als Teil jeder Schreibaufgabe und Schreibsituation sieht: „Beim Schreiben kommen eine heuristische, auf den (individuellen) Erkenntnisprozess fokussierte Dimension und eine rhetorische, auf die Textgestaltung fokussierte Dimension zum Tragen“ (Dengscherz 2021, S. 43; vgl. *Das HRAH-Konzept*, Dengscherz, in diesem Band).

Um in der Schreibdidaktik sowohl Adressat*innen-ausblendendes Schreiben als auch die soziale Eingebundenheit des Schreibens zu berücksichtigen, ergeben sich einige Fragen und Aufgaben, z. B.:

- Wie lässt sich mit der Ambivalenz umgehen, dass für das Schreiben einerseits vor den Blicken von (realen oder vorgestellten) Adressat*innen geschützte Räume hilfreich sind und Schreibentscheidungen andererseits häufig nur mit Blick auf die Adressat*innen bzw. im inneren Dialog mit ebendiesen getroffen werden können? Oder handelt es sich in dieser Gegenüberstellung um unterschiedliche Ausprägungen von Adressat*innen?
- Wie können Schreibende unterstützt werden, ein für sie produktives Verhältnis zwischen Schreiben als Kommunikation mit anderen und Schreiben als Selbstgespräch zu entwickeln? Welche Vorstellungen von realen und imaginierten Adressat*innen haben Schreibende und welche sind jeweils nützlich, um beim

Schreiben Gedanken und Formulierungen zu entwickeln und Schreibentscheidungen zu treffen?

- Wann ist es sinnvoll, (sich) an das Adressat*innen-ausblendende Schreiben zu erinnern – und wann ist das komplementäre Konzept der Adressat*innen-Orientierung nützlicher? Diese Frage bezieht sich sowohl auf den Prozess beim Schreiben eines Texts als auch auf die Schreibentwicklung. Und hieran anschließend: Wann und wo im Studium eignen sich welche Formen des Adressat*innen-ausblendenden Schreibens?

Literatur

- Bräuer, G. (1998). *Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Studienverlag.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach Verlag.
- Dengscherz, S. (2021). Das PROSIMS-Schreibprozessmodell als Kontextmodell. In S. Reitbrecht (Hrsg.), *Schreiben in Kontexten* (S. 35–53). Erich Schmidt Verlag.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Elbow, P. (1987/2000). Closing my eyes as I speak: An argument for ignoring audience. In P. Elbow (Ed.), *Everybody can write. Essays towards a hopeful theory of writing and teaching writing* (pp. 93–112). Oxford University Press.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122–28. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Estrem, H. (2015). Writing is a knowledge-making activity. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold Concepts of writing studies* (pp. 19–20). Utah State University Press.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19–37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Hjortshøj, K. (2001). *Understanding writing blocks*. Oxford University Press.
- Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Verlag Barbara Budrich.
- Lange, U. (2008). Learning from fiction: Using metawriting to overcome writing problems. *Zeitschrift Schreiben*. http://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/lange_learning_from_fiction.pdf
- Lange, U. (2010). Das autonom geführte akademische Journal. Konzept und Praxisbericht. In A. Saxalber & A. Esterl. (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 229–246). Studienverlag.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Westdeutscher Verlag.

- Roosen, K. (2015). Writing is a social and rhetorical activity. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold Concepts of writing studies* (pp. 17–19). Utah State University Press.
- Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug vermitteln*. Verlag Barbara Budrich.
- Schreiber, B. (2022). *Schreiben zur Selbsthilfe. Weil Worte Wirken: Glück erleben – gesund sein* (2. Aufl.). Springer.
- Yancey, K. B. (2015). Writers' histories, processes, and identities vary. In L. Adler-Kassner, & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold Concepts of writing studies* (pp. 52–54). Utah State University Press.

Adressivität. Eine sprachpsychologische Perspektive

MARIE-CÉCILE BERTAU

Anrede und Erwiderung

Adressivität ist ein Kernbegriff der dialogischen Sprachauffassung, die auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht. Sie wurde im 20. Jahrhundert weiterentwickelt, etwa durch Michail Bachtin (Bertau, 2023). In dieser Auffassung bedingen Adressivität und Dialog einander und verweisen darauf, dass alle sprachlichen Akte in Beziehungen zu anderen sprachlichen Akten stehen – sprachliche Akte sind immer adressiert. Durch die Adressierung entsteht ein Bild von Sprache als verbindende, auf eine*n Andere*n hin orientierte und sich entfaltende Bewegung, die vom Gegenüber in der erwidrenden Bewegung weitergeführt wird. Der ursprünglich griechische Terminus *Dialog* drückt genau dies aus: Das Wort *dia* bedeutet durch, hindurch, und zwar sowohl im Sinne der Zuhilfenahme eines Instruments als auch im Sinne einer durch einen Raum hindurchreichenden Bewegung; und *logos* bedeutet (u. a.) das gesprochene Wort. Ein Dialog ist also eine *mittels und durch* gesprochene Worte hindurchführende Bewegung, und es ist dabei offen, wie viele Sprechende-Erwidernde es gibt – wichtig ist ‚*durch* das Wort‘.¹

Der so verstandene Zusammenhang von Dialog und Adressivität ist zentraler Bestandteil einer Sprachtheorie, die psychologische Phänomene und Prozesse als aus der sprachlich-dialogisch artikulierten Bezogenheit zu Anderen entstanden und funktionierend ansieht (Bertau, 2011).² Indem diese Theorie dem pragmatischen, d. h. sozialen und situierten sprachlichen Geschehen vor dem Individuell-Mentalen den Vorrang gibt, versteht sie sich als Alternative zum kognitiven Paradigma in den Sozialwissenschaften, das der Epistemologie des methodologischen Individualismus folgt: Das Individuum ist hier Ausgangs- und Fluchtpunkt der Erklärung jeder, also auch sozialer Phänomene. Die Alternative folgt der Epistemologie des Dialogismus, die eine Vielzahl von Theorien in der gegenwärtigen Linguistik und Psychologie zu Sprache, Bewusstsein und Subjekten umfasst (Linell, 2009). Die hier angesprochene Sprachtheorie verbindet Pragmatisch-Soziales mit Psychologisch-Individuellem und konzipiert daher Sprechen, Denken, Verstehen und Erwidern in einer umgreifenden Perspektive.³

1 Der Terminus *Dialog* verweist also gerade *nicht* darauf, dass zwei Personen miteinander sprechen; das Wort für ‚zwei‘ ist im Griechischen *duo*. Im Dialog können damit beliebig viele Personen stehen, bis hin zu einer Person mit sich selbst.

2 Psychologische Phänomene und Prozesse: z. B. Denken, Lernen, Erinnern, logisches Schlussfolgern, Problemlösen, und weiter Bildungen eines Selbst und einer Identität bis hin zu der des Bewusstseins; theoretische Grundlage ist die von Vygotskij (1934/2002) ausformulierte Idee der Soziogenese (vgl. Bertau & Karsten, 2018).

3 Für diese Sprachtheorie leitend sind die sprachtheoretischen, -psychologischen und -philosophischen Arbeiten von Humboldt (1907/1830–35) und Bühler (1934/1982), jene der russischen Dialogiker Jakubinskij (1923/2004), Vološinov (z. B. 1930/1975) und Bachtin (z. B. 1953/2004) sowie des Psychologen Vygotskij (z. B. 1934/2002) (vgl. Bertau, 2011).

Mit Adressivität und Dialog entsteht ein ganzheitlicher Blick auf die sprechenden-zuhörenden-verstehenden Menschen mit ihrer Sprache als einer *gegenseitig ausgerichteten Praxis*, die *miteinander* und *füreinander* vollzogen und verstanden wird. Dies findet auch ohne anwesende Adressat*innen statt, wie beim inneren Sprechen oder Schreiben. Der ganzheitliche Blick umfasst auch die gesellschaftliche Situierung der dialogischen Akte, da sie in soziokulturellen und persönlichen Zusammenhängen stattfinden, die bestimmte Formen von Adressivität ausbilden und erwarten. Dies zeigt sich in den mündlichen und schriftlichen Gattungen mit ihren sprachlichen Mitteln.

Wie bereits angedeutet, versteht sich die dialogische als Alternative zur kognitiven Auffassung, die Sprachprozesse ausgehend vom individuellen Mentalen konzipiert und die gemeinsame soziale Sprachpraxis als sekundär ansieht. Die dialogische Auffassung hebt diese Zweischrittigkeit auf, indem sie die mentalen Sprachprozesse mit den sozialen Sprachpraktiken verbindet und mit ihnen verbunden sein *lässt*.⁴ Das gemeinsame Sprechen setzt sich transformiert in den individuellen Sprachprozessen fort und geht wiederum transformiert in die gemeinsame Sprachtätigkeit ein. Statt einer Zweischrittigkeit entsteht eine zirkulierende Bewegung, die das Soziale mit dem Individuellen verbindet. Adressivität ist der ‚Impuls‘ für diese zirkulierende Bewegung von Sprache.

Humboldt (1827/1994) hat dies als Anrede und Erwiderung beschrieben. Er sieht nicht nur aktuelles Sprechen und Zuhören als an eine*n Andere*n gerichtete Akte an, sondern auch das Denken ist in dieser Bewegung *zum*zur* und *von dem*der* Anderen einbegriffen. Jede Anrede sucht eine Erwiderung *von dem*der* Anderen, und jeder Gedanke ist auf diese*n Andere*n hin gedacht und sucht seine*ihre Erwiderung.

In Fortführung dieser Idee kann man die These formulieren, dass auch Schreiben und Lesen in der Bewegung *zum*zur* und *von dem*der* Anderen einbegriffen sind (Karsten, 2014). Schreiben und Lesen sind dann Formen von dialogischen Begegnungen mit spezifischen Anderen, in welchen Bedeutungen und sprachliche Formen ausgehandelt werden. Schreibend eine sprachliche Form zu wählen, ist daher Ausdruck und Resultat dieses imaginierten Dialogs (z. B. Brief an die Oma, Leserbrief, Diplomarbeit in Pädagogik).

Zerdehnte Adressierung

Die Adressierung ist die erfahrene Bewegung *von* einem*einer Anderen und *zu* einem*einer Anderen: Man wird adressiert und adressiert selbst. Beide Prozesse bilden eine Verwebung aus, in der jede Anrede selbst schon Erwiderung auf eine vorhergehende Anrede ist. Einfach ist dies in aktuellen Dialogen zu beobachten, wenn die Äußerungen der Partner*innen einander bedingen und einladen, herausfordern, widersprechen, unterbrechen und ergänzen. Komplexer findet dies in schriftlichen

⁴ Genauer gesagt *entstehen* die mentalen Sprachprozesse in und aus den sozialen Sprachpraktiken, dies entspricht in der Soziogenese dem Prozess der Interiorisierung (vgl. Bertau & Karsten, 2018).

Formen der sprachlichen Tätigkeit statt, denn die Sprechsituation ist nun „zerdehnt“ (Ehlich, 1983).

Die das Sprechen mit-gestaltende Erwiderung muss warten, sie muss in Zeit und Raum verschoben werden, oft kann sie von den Schreibenden und Lesenden *nur* vorgestellt sein. Schreibende imaginieren schreibend Erwiderungen, Fragen, Unterbrechungen Anderer, ihre Zuhöreaktivitäten (*mhm, ach!, also ...*), ihre Aufmerksamkeit und ihre Unaufmerksamkeit, ihren Widerspruch und ihren Zuspruch. Lesende imaginieren sich als Antwortende, streichen etwas an, schreiben Kommentare an den Rand. Das Schreiben ist daher zerdehntes Anreden und das Lesen zerdehntes Antworten.

Einerseits führt die Zerdehnung dazu, dass schreibend die gesamte gemeinsame Situation – inklusive der dazu sprachlich handelnden Partner*innen – imaginierend vorweggenommen werden muss. Dies führt zu *textuellen Konsequenzen* mit komplexen sprachlichen Mitteln und anderen Textstrukturen. Andererseits passiert durch die Zerdehnung und Materialisierung des Sprechens, die zum ‚Wandern‘ des Textes ohne Autor*in führen, eine Ausweitung zu potenziellen, unbekannten, abstrakten Adressat*innen. Damit wird die *dialogische Bewegung* im Schreiben komplexer.

Schichtungsreichtum

Schon die unmittelbare dialogische Kommunikation hat nicht nur den*die unmittelbar erlebte*n und angesprochene*n Andere*n als Adressat*in. Einzelne oder mehrere angesprochene Adressat*innen sind jene, von welchen eine Erwiderung erwartet wird, möglich und berechtigt ist: Es sind die *ratified listeners*, anerkannte Zuhörer*innen oder Adressat*innen (Goffman, 1981). Nicht-erkannte Adressat*innen sind Anwesende, die nichts mit der Interaktion zu tun haben (z. B. eine Technikerin, die während der Kurszeit die Heizung richtet): *bystanders*, von welchen nicht nur nicht erwartet wird, dass sie nicht erwidern, sie haben auch keine Berechtigung dazu. *Bystanders* ändern dennoch – je nach Situation und Beziehungen der Teilnehmer*innen – durch ihre Anwesenheit die Hauptinteraktion und sind zu verschiedenen Graden mitgemeint, sozusagen im Augenwinkel der sprechenden Person dabei.

Eine Besonderheit sind Anwesende, die nicht wie *bystanders* durch eher zufällige Umstände in die Hauptinteraktion involviert sind, sondern aufgrund der Rolle, die sie für diese Interaktion und ihre Rahmung spielen: Sie haben die meist institutionell vorgegebene Aufgabe, die Korrektheit und Funktionsfähigkeit der Interaktion gemäß festgelegter Normen zu prüfen, (z. B. ein*e prüfende*r Seminarleiter*in). Die Adressivitätsbewegungen der Hauptinteraktion finden sich beobachtet, und die beobachtend-zuhörende Person ist dabei diese einmalige Person sowie Stellvertreter*in der Norm, um die es geht – sie vertritt eine überpersönliche Instanz mit ihren spezifischen Normen und ist ihr zugleich selbst unterstellt. Diese Instanz wird von den Beobachteten internalisiert und ist auch dann wirksam, wenn ihre Stellvertreter*innen nicht anwesend sind: in der Imagination der Beobachtung und des erwidernenden Kommentars, der z. B. sagt „das muss man doch so machen, so schreiben“. Erziehende und Prüfende

aller Art sind besondere Stellvertreter*innen von Normen, die sie vermitteln, kritisch hinterfragen, dogmatisch vertreten etc.⁵

Ein aktuell erlebter Dialog weist also eine Vielschichtigkeit an aktuellen, möglichen, bekannten und unbekannten Adressat*innen auf, zu welchen überpersönliche Instanzen mit ihren Normen gehören. Hinzu kommen Adressat*innen aus unterschiedlichen Kontexten und Zeiten: Der Prüfling adressiert den*die anwesende*n Prüfer*in als Stellvertreter*in der normierenden Instanz, das bevorzugte pädagogische Lehrbuch, nicht-anwesende Kollegen*innen und das professionelle Selbst.

Die Verwebung von Anrede und Erwiderung ist somit eine dichte Schichtung, sie zeigt Adressivität als hochdynamisches Phänomen, dessen Dynamik sich aus je besonderen, sich im Laufe der Tätigkeit entwickelnden Adressierungsrichtungen speist.

In den direkten Dialogen sind den Teilnehmenden Verwebung und Vielschichtigkeit von Adressierung meist kaum bewusst – bewusster werden sie mit zunehmender Vermitteltheit zwischen den Partnern*innen, die mit der graduellen Aufhebung der verkörperten dialogischen Bewegung einhergeht. Schon im Monolog treten „die sprachlichen Fakten ins helle Licht des Bewußtseins“ (Jakubinskij, 1923/2004, S. 407). Dies findet im Schriftlichen noch einmal verstärkt statt, und es treten „die Anordnung, die Komposition der sprachlichen Einheiten als etwas Eigenständiges in den Vordergrund“ (Jakubinskij, 1923/2004, S. 407). Die Sprachbewusstheit, die durch Schrift entsteht, ist Resultat der Entkörperlichung und der Abstrahierung des dialogischen Sprechens. Adressivität bleibt aber erhalten, sie geht auf in bestimmte Formen der imaginierten Begegnung mit Anderen. Mit den bewussteren sprachlichen Formen und Bedeutungen werden auch die normierenden Instanzen stärker bewusst: von ihren Stellvertreter*innen gelehrt, internalisiert und von den Schreibenden selbst mobilisiert, werden sie Teil der inneren Dialoge im Schreibprozess (vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band).⁶ Diese Instanzen müssen einbezogen und berücksichtigt, es muss ihnen angemessen ‚geantwortet‘ werden.

Imaginierte Bezogenheit

Adressierung aus dialogischer Perspektive hebt die gegenseitige Bezogenheit sprachlich tätiger Partner*innen hervor und macht auf die notwendige Aufnahme *und* Erwiderung durch eine*n Zuhörer*in (Leser*in) aufmerksam: Anrede erwartet Erwiderung, um sinnvoll weiterzusprechen. Die verschiedenen Qualitäten des Zuhörens und

5 Normen ‚leben‘, indem sie in spezifischen Praktiken materialisiert und durch ihre Stellvertreter*innen repräsentiert werden. Praktiken und Repräsentation bilden ein Etwas aus, auf das man sich berufen kann/muss, das heraufbeschworen, eingeklagt, angegriffen werden kann: eine Instanz, an die man sich wendet, die durch die Stellvertreter*innen ‚spricht‘, in Praktiken manifestiert und auf diese Weise tradiert wird. Eine typische Form dieses Sprechens sind Äußerungen mit unpersönlichen und generischen Pronomen wie ‚man‘, ‚wir‘, ‚du‘: „Das kann man so nicht sagen/schreiben“. Sprache unterliegt selbst einer Vielfalt von Normen, die durch bestimmte Personen, Wörterbücher, Grammatiken, Veröffentlichungen besonderer Institute etc. repräsentiert und verkörpert werden: Instanzen der ‚Richtigen Sprache‘, die untereinander im Konflikt stehen können (Beispiel Rechtschreibreform). Im Schreibprozess kommen normierende Instanzen im erlebten und imaginierten Zuhören-Erwidern ihrer Stellvertreter*innen zum Tragen.

6 Vgl. das Beispiel von Katharina in Karsten (2014), z. B. im Transkript 10 (S. 52).

Erwiderns sind dabei mit verschiedenen Qualitäten des Weiter-Sprechens und Verstehens verbunden. Um dies zu beschreiben, spricht Jakubinskij von der „Temperatur der Rede“, die durch die Qualität des Zuhörens bedingt wird: Ein „warmes“ Zuhören erleichtert das Reden, macht es flüssiger und es erscheint sinnvoller, wohingegen ein „kühles“ Zuhören die Rede stocken lässt und damit auch das Gefühl, das sagen zu können, was man wollte (1923/2004, S. 397 f.).

Im Schreiben ist dann nicht nur die Imagination des*der nicht-anwesenden Anderen notwendig, sondern auch die imaginierte *Qualität der Zugewandtheit* dieses*der Anderen in der Aufnahme des zu schreibenden Textes. Es lässt sich schließen, dass verschiedene vorgestellte Adressat*innen mit ihren imaginierten Aufnahmequalitäten den Schreibprozess signifikant prägen.

Diese Form der Bezogenheit *auf die Erwiderung* eines*einer Andere*n steht im Gegensatz zur Ansicht der kognitionspsychologischen Schreibforschung, die mit dem Begriff des Adressaten bzw. der Adressatin die grundsätzliche Bezogenheit der schreibenden zur lesenden Person zwar anerkennt, diese Bezogenheit aber nur auf die Anpassung an deren Verständnisbedürfnisse ausrichtet (z. B. Baurmann & Pohl, 2011). Die schreibende Person muss sich die entsprechenden sprachlichen und kognitiven Mittel aneignen, wozu die Fähigkeit zur Adressat*innen-Antizipation gehört (z. B. Becker-Mrotzek et al., 2014).

Adressat*innen-Antizipation besteht in der kognitiven Repräsentation eines*einer potenziellen Lesers*in (Leser*innenschaft), und zwar „mit seinen (ihren) bestimmten kognitiven, affektiven und motivationalen Verständnisvoraussetzungen“ (Linnemann, 2014, S. 20). Dazu kommen die „angenommenen Charakteristika“ des*der potenziellen Leser*in, welche den Aufbau der mentalen Repräsentation „speisen“ (S. 25). Linnemann referiert kritisch Studien, die seit den 1970er-Jahren die Rolle des Adressaten bzw. der Adressatin untersuchen und auch beleuchten, welche „angenommenen Charakteristika“ den Schreibprozess auf welche Weise bei welcher Art Schreiber*innen beeinflussen. *Wer* also Adressat*in ist, spielt eine Rolle, und es wird ein Einfluss zwischen der Art des Adressaten bzw. der Adressatin und dem Schwierigkeitsgrad, eine entsprechende mentale Repräsentation aufzubauen, erwartet.

Die Studien bestätigen tendenziell diese Erwartung und zeigen, dass nicht-institutionelle, freizeitgebundene und Peer-orientierte sowie funktional klar definierte Schreibaufgaben zur besseren Adressat*innen-Orientierung bei Schreibanfänger*innen führen. Aus dialogischer Sicht ist bemerkenswert, dass erfahrene Schreiber*innen offenbar weniger von der Nähe zum unmittelbaren Alltagsdialog abhängig sind und auch besser mit überpersönlichen Instanzen (Normen für Textsorte xy) umgehen können sowie die Schreibaufgabe aus der Funktionalität des Alltags in die der institutionellen Bewertung überführen: Sie adressieren eine „allgemeine Leser*innenschaft“ und haben dabei die mitgemeinte stille Instanz ‚Richtiges schulisches Schreiben‘ im Blick (durch den*die Lehrer*in vertreten und in der Kommentierungs- und Benotungspraxis manifest).⁷

7 Vgl. das Kapitel 7 in Linnemann (2014). Ich beziehe mich hier insbesondere auf die Studien in 7.3.

In dieser dialogpsychologischen Interpretation werden Instanzen einbezogen, die gerade für den institutionell organisierten Schreibprozess und für die eingeforderten und bewerteten Schreibprodukte bedeutsam sind: Sie haben sozio-ökonomische Konsequenzen, die sich insbesondere in spezifischen Exklusions- und Inklusionspraktiken zeigen. Instanzen sind daher in die Konzeption des Schreibprozesses einzubeziehen.

Aus dialogischer Sicht ist auch zu bemerken, dass die Adressat*innen in kognitionspsychologischen Ansätzen nicht in einer imaginierten *Rückbewegung zur* schreibenden Person konzipiert werden.⁸ Die kognitionspsychologisch formulierte Adressierungsbewegung ist einseitig und geht nur von der schreibenden zur lesenden Person. Die dialogische Auffassung betont hingegen die Bidirektionalität der Bewegung und die Ausrichtung von Schreibenden auf die Erwiderung ihrer Leser*innen. Im Lichte des bereits Dargestellten kann gesagt werden, dass sich mit diesen Leser*innen eine Vielfalt aufspannt, die über den*die unmittelbar Angesprochene*n hinausreicht: mögliche Mitleser*innen, Stellvertreter*innen bestimmter normierender Instanzen und nicht zuletzt das eigene, vielleicht frühere, zukünftige, erwünschte Selbst – wie werden diese imaginierten Anderen meine geschriebenen Worte aufnehmen, erwidern? Didaktisch kann die Rückbewegung entfaltet werden, indem sie öffentlich stattfindet, als Sprechen zu und über Schreiben/Geschriebenes, als Alternieren von Schreib- und Sprechaufgaben, die mit unterschiedlichen Gesprächspartnern*innen stattfinden und im Sinne des *scaffolding* (vgl. *Scaffolding*, Grieshammer, in diesem Band) die Interiorisierung dieser Dialoge erleichtern.

Texte in dialogischer Bewegung: Theoretische Implikationen, didaktische Herausforderungen

Wichtigste theoretische Implikation des Adressivitätsbegriffs ist die Hinwendung zum Dialog und zur Kontinuität von Gesprochenem und Geschriebenem. Das Geschriebene steht in Kontinuität mit einem*einer aktuell erfahrenen leiblich-räumlichen Anderen, Adressivität wird entlang dieses Kontinuums je nach Gattung, Thema und Situation des Textes unterschiedlich artikuliert und mit verschiedenen sprachlichen und gestalterischen Mitteln markiert (z. B. Verbmodi, Pronomen, Zitate, Kursivierungen, Absätze, Icons, Farben, Fotos).

Die didaktische Herausforderung ist es dann, Schriftlichkeit und Mündlichkeit weder medial (wie realisiert: grafisch/phonisch) noch konzeptionell (wie gedacht: oral oder literal), sondern dialogisch, d. h. *adressivitätsbasiert und gesellschaftlich situiert* zu denken und zu vermitteln (von – zu, als wer worüber). Eine besondere Herausforderung ist dann die jeweilige gesellschaftliche Rahmung des Schreibens. Schreibdidaktik wird sichtbar als die Erziehung von Personen zur Beherrschung spezifischer Formen

8 Linnemann nennt eine einzige Studie, in der ein*e als unterstützend vorgestellte*r Leser*in positiv kritisches Feedback gibt und so den Revisionsprozess verbessert (2014, S. 29). M. E. ist diese Figur allerdings nur eine von mehreren möglichen, im Falle von Menschen mit belasteter Schreibbiografie (z. B. Schulabbrecher*innen, funktionale Analphabet*innen in Industrieländern) ist nicht von einer solchen wohlwollenden Unterstützung auszugehen.

sprachlicher Tätigkeiten für eine gegebene Gesellschaft. Die Konsequenz daraus ist die Offenlegung der Normen, ihre explizite Einbeziehung in die Schreibdidaktik, die dann Schreiben als heuristisches Mittel des Erfahrens und Erkennens und als sinnvolles Instrument vermitteln kann. Sofern dies in reflektierenden Gesprächen um Scheiben und Schreibprodukte geschieht, kann ein bewusster Umgang mit Instanzen erzeugt werden, der die Handlungsfähigkeit (*sense of agency*) der Schreibenden positiv beeinflusst.

Literatur

- Bachtin, M. (1953/2004). Das Problem der sprachlichen Gattungen. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (übs. v. J. Dittmar & K. Meng) (S. 447–484). Synchron.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2011). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzner, U. Behrens & O. Köller, *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 75–103). Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 21–43.
- Bertau, M.-C. (2011). *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Lehmanns Media.
- Bertau, M.-C. (2024, im Druck). Dialogism, Bakhtin, and beyond. In H. Stam & L. de Jong (Eds.), *The SAGE Handbook for Theoretical Psychology*. Sage Publications.
- Bertau, M.-C. & Karsten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, 7–17.
- Bühler, K. (1934/1982). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fischer.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). Fink.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Humboldt, W. von (1830–35/1907). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. In A. Leitzman (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke. Sechster Band*. B. Behr's Verlag.
- Humboldt, W. von (1827/1994). Über den Dualis. In J. Trabant (Hrsg.), *Über die Sprache. Reden vor der Akademie* (S. 143–169). Francke.
- Jakubinskij, L. (1923/2004). Über die dialogische Rede. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (übs. v. K. Hommel & K. Meng) (S. 383–433). Synchron.
- Karsten, A. (2014). Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum schreibbegleitenden Sprechen. *Journal der Schreibberatung*, 8, 46–57.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age.

- Linnemann, M. (2014). *Kognitive Prozesse der Adressatenantizipation beim Schreiben*. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. kups.ub.uni-koeln.de.
- Vološinov, V. N. (1930/1975). *Marxismus und Sprachphilosophie*. Ullstein.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*, hrsg. u. übers. v. J. Lompscher & G. Rückriem. Beltz.

Aufschreibesysteme. Eine medienanalytische Perspektive

PETER BRAUN & DAVID KREITZ

In der europäischen Kulturgeschichte gilt der Schreibende als Souverän und die jeweils eingesetzten Schreibgeräte als seine willfähigen Werkzeuge. Ob literarische Zeugnisse tradiert werden oder Wissen generiert wird, stets triumphiert der geistige Gehalt über die materielle Gestalt. Auch wenn dieses Kräfteverhältnis im Lauf des 20. Jahrhunderts gelegentlich infrage gestellt worden ist, etwa durch die Psychoanalyse oder den Strukturalismus, ist es auch heute noch dominant und hat sich folglich auch auf die Schreibforschung ausgewirkt. *Denken* und *Sprache* fungieren darin als zentrale Kategorien, an denen sich die verschiedenen Forschungen ausgerichtet und daraus die entsprechenden Konzepte des Schreibens entwickelt haben.

Um die in Europa kulturell vermittelten und mental verinnerlichten Vorannahmen des Schreibens zu reflektieren, ist der Begriff „Aufschreibesystem“ des Literaturwissenschaftlers Friedrich Kittler (1943–2011) hilfreich. Dadurch wird Schreiben in ein Aufschreibesystem situiert betrachtet, womit ein wirksames Gegenmittel besteht, die technischen und medialen Bedingungen des Schreibens ‚nur‘ als Werkzeuge zu vernachlässigen. Denn für Kittler schafft jedes Aufschreibesystem eigene Zwänge und gibt lediglich eine begrenzte Zahl von Schreibhandlungen vor, deren individueller Gestaltungsspielraum schrumpft, je technischer die dabei zum Einsatz kommenden Schreibgeräte werden.

Der Begriff Aufschreibesystem

Friedrich Kittler hat den Begriff in seiner Habilitationsschrift *Aufschreibesysteme 1800/1900* (1985) eingeführt und ihn in der Studie *Grammophon, Film, Typewriter* (1986) weiter entfaltet. Heute gelten beide Bücher als Gründungstexte der modernen Medienwissenschaft. Im Nachwort zu seiner Habilitationsschrift findet sich eine griffige Definition: „Ein Aufschreibesystem ist das Netzwerk von Techniken und Institutionen, die einer gegebenen Kultur die Adressierung, Speicherung und Verarbeitung relevanter Daten erlauben“ (Kittler, 1985, S. 519). Entnommen hat er den Begriff – nicht ohne Freude an der Provokation – der Autobiografie des unter Paranoia leidenden Daniel Paul Schreber, die unter dem Titel *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* im Jahr 1903 erschienen ist. Darin versucht der Autor, seine Erkrankung als übersinnliche Offenbarung einer göttlichen Nervenreizung zu rechtfertigen, um seiner Entmündigung entgegenzuwirken. Den Begriff *Aufschreibesystem* verwendet Schreber, um die komplexen Prozesse des Schriftverkehrs zu erfassen: Was wird wo von wem empfangen, aufge-

zeichnet und an wen weitergeleitet? Dabei gewinnt dieses Netzwerk Züge eines sich verselbständigenden Systems, das letztlich zu Zwängen führt, die individuelle und einem Subjekt zuordbare Aussagen nicht mehr erkennen lassen. Diese paranoide Zwangsläufigkeit, die bei Schreber in dem Begriff steckt, greift Kittler auf und lenkt sie auf die technischen, zunehmend maschinellen und industriell gefertigten Mittel des Schreibens – angefangen von der Stahlfeder über die Schreibmaschine bis zum Computer – und die daraus erwachsenden Bedingungen und Zwänge. Zugleich erweitert er sie auf alle Medien der Ton- und Bildaufzeichnung, an denen die Schrift beteiligt ist.

Kittler stellt sich damit gegen die in Deutschland vorherrschende Tradition der Hermeneutik, an die Seite französischer, vom Strukturalismus beeinflusster Denker wie Michel Foucault, Jacques Lacan und Jacques Derrida. Für sie bilden Sprache und Schrift nicht lediglich ein Werkzeug des menschlichen Geistes; vielmehr sind sie dem menschlichen Geist vorgeordnet und setzen ihm historisch wandelbare Grenzen für seine Ideen. Vor allem Foucault unternahm es in der von ihm entwickelten Diskursanalyse, die Regeln zu rekonstruieren, die für einen bestimmten historischen Zeitraum die Grenzen des Sag- und Wissbaren festlegen. Durchgesetzt werden sie jeweils von gesellschaftlichen Institutionen und der ihnen zukommenden Machtposition. So fließen in seinem Diskursbegriff die normativen Regeln, die Institutionen und ihre gesellschaftliche Macht zusammen (Foucault, 1991).

Kittler schärft Foucaults Diskursbegriff um die jeweils für eine Zeitspanne dominierenden Medien und ihre Praktiken, die jedoch auch für ihn über gesellschaftliche Institutionen vermittelt sind. So fallen unter den Begriff *Aufschreibesystem* nicht nur die medialen Apparaturen und ihre eng verzahnten, technisch immer aufwendigeren maschinellen Prozesse. Ebenso gehören die entsprechenden Bedienungstechniken und begleitenden Diskurse mit ihren inhärenten Werten und Normen dazu, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschen und die Grenzen für jegliche Form der Aufzeichnung markieren.

Aufschreibesystem 1800

In seinen Arbeiten differenziert und historisiert Kittler verschiedene Aufschreibesysteme und ordnet sie verschiedenen Jahrhunderten zu. Das *Aufschreibesystem 1800* zeichnet sich für ihn durch eine Monopolstellung der Schrift aus. Sie geht auf die Etablierung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg seit Mitte des 15. Jahrhunderts zurück, entfaltet ihr Potenzial jedoch erst in der zweiten Hälfte des 18. und im 19. Jahrhundert, als die Alphabetisierung immer breitere Schichten erreichte und gleichzeitig die Produktion von Zeitschriften und Büchern durch neue Drucktechniken stark anstieg. Kittler arbeitet heraus, wie dazu neue pädagogische Lernformen für das Lesen und Schreiben entwickelt und in den staatlichen Institutionen, aber auch innerhalb der Familien und besonders durch die Mütter umgesetzt wurden. Durch die Flut an gedruckten Schriftzeugnissen gewann zudem das Schreiben von Briefen, die aus-

drücklich mit der Hand geschrieben wurden, eine neue Bedeutung und eröffnete einen Raum für die empfindsame Innenschau.

Dies korrespondiert für Kittler mit einem weiteren Charakteristikum des Aufschreibesystems 1800: dem Wandel von einer öffentlichen und gemeinschaftlichen Lektüre in den verschiedensten Formen von Lesezirkeln zu einer individuellen und stummen Lektüre zu Hause. Zudem verlagerte sich die Zeit des Lesens durch verbesserte und verbilligte Öllampen und Kerzen zunehmend in den Abend und die Nacht. Das führte, so Kittler, zu literarischen Texten, die durch Aufnahme sinnlich vermittelter Beschreibungen die Vorstellungskraft der Lesenden anzuregen versuchten. Insgesamt ergab sich daraus für ihn eine Lesesituation, die in wichtigen Aspekten bereits das Betrachten eines Films im Kinosaal vorwegnahm (Kittler, 2002).

Aufschreibesystem 1900

Historische Überlagerungen wie die zwischen stummem Lesen und Kino verdanken sich der Gegenüberstellung mit dem *Aufschreibesystem 1900*. Dieses ist geprägt durch die Möglichkeit technisch-apparativer Aufzeichnung und der Wiedergabe von Tönen und Bildern durch den Phonografen und das Grammophon sowie durch den Kinematografen. Daraus entwickeln sich dann bald die technischen Massenmedien Kino und Radio – und später das Fernsehen. In die Stille der einsamen Lektüre bricht also die kollektiv und vor allem in den vibrierenden Großstädten um 1900 erlebte Kakophonie akustischer und optischer Reize ein. Die Schrift tritt nun verstärkt in Konkurrenz mit anderen Medien, die einerseits neue Verwendungsmöglichkeiten eröffnen, sie andererseits auch neu definieren.

Darüber hinaus tritt auch das Medium Schrift ins Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Die Erfindung und serienmäßige Verbreitung der Schreibmaschine, deren Tastatur auf einem Weltkongress in Toronto im Jahr 1888 normiert wurde, überträgt in gewisser Weise den Buchdruck auf die individuelle Praxis des Schreibens. Es wird mechanisch. Kittler wertet dazu eine Vielzahl entlegener Schriften zur Schreibmaschine aus und notiert: „Die Schreibmaschine mit ihren diskreten Lettern ist das genaue Gegenteil der Handschrift, zumal der seit 1800 als individuell eingeforderten. Diese Individualität siedelt sich im Fluxus, im Übergang zwischen den Lettern an. Man schreibt nicht Buchstaben, sondern, ganzheitlich, Worte“ (Kittler, 2016, S. 73). In dieser Beobachtung steckt die entscheidende Frage, die der Begriff Aufschreibesystem, wie ihn Kittler verwendet, als Kern in sich trägt: Wie groß bzw. klein ist das verbleibende Maß des Individuellen und Subjektiven im Schreiben, wenn die dafür eingesetzten Apparaturen immer technischer und mechanischer werden und zudem von anderen, sie beeinflussenden Medien immer enger umstellt sind? Für die Schreibmaschine jedenfalls hält Kittler dazu fest: Dieses Maß zieht sich zwischen die Buchstaben zurück, hinterlässt also selbst keine materiellen Spuren mehr.

Aufschreibesystem 2000

Seit den 1980er-Jahren lässt sich abermals ein neues Aufschreibesystem erkennen. Es steht im Zeichen des *Personal Computers* (PC) und seiner verschiedenen Weiterentwicklungen Laptop, Smartphone und Tablet. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der öffentliche Zugang zum *World Wide Web* mit der Möglichkeit schriftlicher Kommunikation in Echtzeit. Kittler beschäftigte sich intensiv mit dem Computer und experimentierte selbst mit dem Programmieren, da er die technischen Voraussetzungen verstehen wollte. Allerdings musste er seine Versuche in den 1990er-Jahren einstellen, da die technische Entwicklung zu schnell voranschritt. Er thematisierte die neue Situation des Schreibens in einigen Aufsätzen und gab 1993 zusammen mit Norbert Bolz und Christoph Tholen einen Sammelband mit dem Titel *Der Computer als Medium* heraus – eine groß angelegte Studie zum *Aufschreibesystem 2000* hat Kittler jedoch nicht mehr ausgearbeitet.

Der Begriff *Aufschreibesystem* und die Schreibwissenschaft

Einer interdisziplinären Schreibwissenschaft – und darin eingeschlossen einer bis in die einzelne Schreibberatung hineinwirkenden Schreibdidaktik – gibt Friedrich Kittler vor allem das Insistieren auf den medialen Bedingungen als den begrenzenden und die konkrete Praxis normierenden Rahmen allen Schreibens auf. Über die Normierung der Tastatur der Schreibmaschine etwa sinniert er, ob man dadurch bestimmte Wörter privilegieren wollte. „Warum“, fragt er, „schreiben sich WERT und ZU einfach hin?“ (Kittler, 2016, S.73) – was übrigens auch für die Computertastatur gilt. Immer aber sind mit der Bedienung der Schreibapparaturen auch ihre impliziten Normen – ihre ‚Bedienungsanleitungen‘ – verbunden, die in begleitenden Diskursen und durch machtbasierende Institutionen vermittelt werden. Von Kittler kann eine interdisziplinäre Schreibwissenschaft also lernen, sich jeweils ernsthaft auf die medialen Bedingungen des Schreibens einzulassen. Das gilt übrigens auch für jeden Einsatz von Medien innerhalb eines Forschungsdesigns: Auch hier gilt es, im Sinne einer selbstreflexiven Forschungspraxis die Grenzen mitzudenken, die den verwendeten Medien gesetzt sind.

Auch die Komplexität, mit der Kittler seine Aufschreibesysteme angelegt hat, kann für eine interdisziplinäre Schreibwissenschaft zum Vorbild dienen. Ausdrücklich hat Kittler von einem „Netzwerk aus Techniken und Institutionen“ gesprochen. Daraus ergeben sich Anschlüsse an die Anfang der 2000er-Jahre entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour. Auch Latour billigt, Impulse aus den *Material Culture Studies* aufnehmend, materialen Objekten den Status eines Akteurs zu – und damit Handlungsmacht –, vermeidet jedoch eine Verabsolutierung der Apparaturen, wie sie in manchen Formulierungen Kittlers zu finden sind, und geht stattdessen von einem wechselseitigen und voneinander abhängigen Miteinander von Menschen und

technischen Medien aus (Latour, 2007). Deshalb schließen viele neuere Forschungen zum Schreiben eher an Latour an (Steinhoff, 2022).

Einen konkreten Niederschlag hat der Begriff des Aufschreibesystems bereits in der Schreibszenen-Forschung gefunden (vgl. *Schreibszenen/Schreib-Szene*, Braun & Kreitz, in diesem Band). Das Forschungsprojekt *Genealogien des Schreibens*, das von dem Literaturwissenschaftler Martin Stingelin ebenfalls Anfang der 2000er-Jahre initiiert wurde, schließt unmittelbar an Kittlers Medienumbrüche an. Den technoiden Begriff des Aufschreibesystems ersetzen sie durch den weicheren Begriff der Schreibszenen, die den Akt des Schreibens als Zusammenspiel aus kognitiven, körperlichen, materialen und medialen Elementen begreift, die sich in einer prekären, störanfälligen Balance befinden. Vor allem an Selbstzeugnissen von Schreibenden wird versucht, ein Blick in das Innere der Schreibszenen zu eröffnen.

Neue Aktualität erhält der Begriff Aufschreibesystem durch die KI-basierten Schreibtools wie *ChatGPT* oder *copy ai*, die gerade vermehrt Eingang in alle Bereiche des professionellen Schreibens finden und dieses bereits grundlegend verändert haben und es noch weiter verändern werden (Steinhoff, 2024). Basale Tätigkeiten wie die Recherche von Informationen und das Finden einer nachvollziehbaren Ordnung für sie werden zunehmend von KI-Programmen übernommen werden, die den Schreibenden zumindest verschiedene Vorschläge anbieten. Schreiben wird darüber mehr zu einer Metakompetenz, die darin besteht, die für die eigene Schreibabsicht geeignetsten Vorschläge auszuwählen und auf dieser Grundlage einen Feinschliff des Textes vorzunehmen, bevor sie dann nochmals von anderen Tools geprüft werden. Zum Erfassen dieses neuen KI-Aufschreibesystems kann der Begriff Kittlers dazu beitragen, einen scharfen und illusionslosen Blick auf die damit verbundenen Zwänge und vorgegebenen Handlungsabläufe zu werfen, die das Schreiben in naher Zukunft bestimmen werden.

Literatur

- Bolz, N., Kittler, F. & Tholen, C. (Hrsg.) (1993). *Computer als Medium*. Fink Verlag.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer Verlag.
- Holl, U. & Pias, C. (Hrsg.) (2012). Aufschreibesystem 1980/2010: In memoriam Friedrich Kittler. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 6, 114–192.
- Kittler, F. (Hrsg.) (1980). *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus*. Schöningh Verlag.
- Kittler, F. (1985). *Aufschreibesysteme 1800/1900*. Fink Verlag.
- Kittler, F. (1986). *Grammophon, Film, Typewriter*. Verlag Brinkmann und Bosse.
- Kittler, F. (2002). *Optische Medien: Berliner Vorlesung 1999*. Merve Verlag.
- Kittler, F. (2013). *Die Wahrheit der technischen Welt: Essays zur Genealogie der Gegenwart*, Hans Ulrich Gumbrecht (Hrsg.). Suhrkamp Verlag.
- Kittler, F. (2016). Texte aus dem Nachlass. Faksimiles aus dem Literaturarchiv in Marbach. *Neue Rundschau*, 127(3), 68–79.

- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Steinhoff, T. (2022). Die digitale Transformation des Schreibens. In M. Knapp, N. Bulut, K. Hippmann, S. Jambor-Fahlen, M. Linnemann & S. Stephany (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen* (S. 143–159). Waxmann.
- Steinhoff, T. (2024). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. Preprint, erscheint in: C. Albrecht et al. (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Stuttgart: Metzler

Beobachten und Beschreiben. Eine ethnografische Perspektive

PETER BRAUN, DAVID KREITZ & JAN WEISBERG

Einleitung

Beobachten und Beschreiben sind Forschungspraktiken, die in der Schreibforschung und Schreibdidaktik bereits häufig eingesetzt werden. Allerdings wird dabei selten auf die Fächer Bezug genommen, für die diese Forschungspraktiken konstitutiv sind: die Soziologie und die Ethnologie. Ob es um unsere eigene gesellschaftliche Lebenswelt oder um fremde, gar ‚exotische‘ Kulturen geht, immer bilden das erfahrungsnahe und ‚teilnehmende‘ Beobachten und Beschreiben der sozialen Phänomene die Basis, auf der jede Form weitergehender Analyse oder Theoriebildung beruht. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass gerade in diesen beiden Disziplinen Beobachten und Beschreiben als wissenschaftliche Forschungspraktiken besonders intensiv reflektiert worden sind – im Sinne einer Selbstschulung des jeweiligen Fachs. Deshalb haben die ethnologischen und soziologischen Selbstreflexionen ein hohes Niveau erreicht und eröffnen gerade für eine qualitative und fachkulturell sensible Schreibforschung an Hochschulen wertvolle Perspektiven. Bevor wir diese aufzeigen, zeichnen wir zunächst in vier ‚Schlaglichtern‘ die Entwicklung in der Soziologie und Ethnologie nach.

Schlaglicht 1: Robert E. Park, die Reportage und die *Chicago School of Sociology*

Die sogenannte *Chicago School of Sociology* erforschte zu Beginn des 20. Jahrhunderts die gesellschaftlichen Veränderungen der US-amerikanischen Gesellschaft. Ihr Forschungsfeld war die Stadt Chicago als damals modernste nordamerikanische Großstadt. Ihre Forschungsthemen waren Industrialisierung, Masseneinwanderung, Binnenmigration und deren Einfluss auf den Wandel des städtischen Zusammenlebens (u. a. Keller 2012, S. 25 ff.; Schubert, 2007, S. 137 f.). Sozialtheoretisch rekurrierte die *Chicago School* auf den US-amerikanischen Pragmatismus (Joas, 1992) und machte den wechselseitigen Einfluss von Menschen und ihrer Umgebung, vor allem die subjektive Interpretation einer Situation als Handlungserklärung stark (Thomas & Thomas, 1928, S. 572), weshalb besonders autobiografisches Material, teilnehmende Beobachtung, Selbstauskünfte und Erfahrungen als Daten genutzt wurden.

Begründer der Schule war Robert E. Park, unter dessen Leitung am Chicagoer Department für Soziologie in den Jahren 1915 bis 1938 die bekanntesten Studien der *Chicago School* entstanden sind (Lindner, 2012, S. 230). Sie beschäftigten sich mit ver-

schiedenen Sozialfiguren, Institutionen oder Vierteln in sich stark wandelnden Stadtgegenden und setzt so ein Mosaik der Stadt Chicago und der modernen amerikanischen Gesellschaft zusammen. Im Manifest der Chicagoer Schule *The City* von 1925 hebt Park die Methoden eines Franz Boas oder Robert H. Lowie hervor, die als Ethnologen die nordamerikanischen *First Nations* erforscht hatten. Für Park ließ sich der Ertrag ihrer Forschungspraxis jedoch noch steigern, wenn sie für die Erforschung von *Little Italy* oder der Chicagoer *Lower East Side* angewendet wird (Lindner, 2004, S. 126; Park, 1925/1984, S. 3). Rolf Lindner hat darauf hingewiesen, dass Parks journalistischer Hintergrund – er war zwölf Jahre Journalist – oft unterschätzt wurde und dass die Arbeiten der *Chicago School* ohne den Einfluss der Stadtreportage, der Rollenreportage und der Sozialreportage kaum entstanden wären (Lindner, 2004, S. 118). Für jede der klassischen *Chicago-School*-Studien findet sich ein journalistisches Pendant in Form einer Zeitungsreportage oder eines Sachbuchs (Lindner, 2007, S. 115). Dabei war der Journalismus jedoch vor allem bezüglich der Forschungsmethodik ideengebend, wie Parks Ratschläge für seine Studierenden verdeutlichen. Anleitungen für Reporter, wie „nosing around“, „the art of looking“, „first hand observation“, „get acquainted with people“ oder „get the feeling, go into the district“ zeigen, dass dem Beobachtungsparadigma die journalistischen Observations- und Recherchetechniken zugrunde lagen (Lindner, 2007, S. 117 ff.). Gegen die Soziologie als Buchwissenschaft, die in Bibliotheken und Lesesesseln, an Schreibtischen und mit Zettelkästen betrieben wurde, setze Park soziale Entdeckungs- und Erlebnislust. Mit der Inaugenscheinnahme des „life as it is lived“ verband sich auch die Forderung nach Unparteilichkeit und Unvoreingenommenheit (Lindner, 2007, S. 133 f.), was sich in der Neugier auf Lebensgeschichten und die Übernahme funktionaler (Berufs-)Rollen zu Forschungszwecken, beispielsweise als Hotelportier, Serviererin oder als Wanderarbeiter, niederschlug (Lindner, 2007, S. 119).

Schlaglicht 2: Bronislaw Malinowski und die Argonauten des westlichen Pazifik

Die Methode der Feldforschung ist in der Ethnologie eng mit dem Namen Bronislaw Malinowski verbunden, wurde jedoch nicht von ihm erfunden. Zwar wurde die erste Phase des Fachs vor allem von ‚*arm-chair-anthropologists*‘ bestimmt, aber es gab auch schon vor Malinowski viele, die bereits empirisch forschten. Sie setzten dabei an den Praktiken des Beobachtens und Beschreibens an, die auf den Forschungsreisen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts entwickelt wurden. Das Ziel der frühen empirisch arbeitenden Ethnolog*innen bestand darin, Bestandsaufnahmen des Vorhandenen zu erstellen: Eigentumsverhältnisse, Verwandtschaftsstrukturen, Anbaumethoden, Handelsbeziehungen, Medizin, Rechtsprechung und Religion rückten in ihren Blick. Zudem sammelten sie Objekte der materiellen Kultur und hielten Schöpfungsmythen und andere orale Erzählungen fest.

Die neue Stoßrichtung, die Malinowski der empirischen Erforschung indigener Kulturen gab, bestand in seinem aufrichtigen Versuch, das Erleben der von ihm er-

forschten Menschen nachzuvollziehen. Dies ist umso mehr hervorzuheben, als er seine Konzeption in der Hochzeit des Kolonialismus entwickelte. In seiner berühmten Studie *Argonauten des westlichen Pazifik* – Auftakt einer Trilogie über die Trobriander Melanesiens – gibt es dazu eine Reihe emphatischer Formulierungen. So schreibt er am Ende der Einleitung, es gehe darum, „den Standpunkt des Eingeborenen, seinen Bezug zum Leben zu verstehen und sich *seine* Sicht *seiner* Welt vor Augen zu führen“ (Malinowski, 1979, S. 49).

Malinowski hat dafür drei Forschungsziele formuliert und damit jeweils eine bestimmte Methode verbunden: (1) müsse die Organisation der erforschten Kultur im klaren Umriss aufgezeichnet werden. Dazu stehe die statistische Dokumentation zur Verfügung. (2) müsse das so gewonnene Schema „mit den Imponderabilien des wirklichen Lebens“ gefüllt werden. Diese sind nur durch „minuziöses, detailliertes Beobachten mit Hilfe eines ethnographischen Tagebuchs“ zu gewinnen. (3) gehe es darum, mythische Erzählungen, magische Formeln, Legenden und Lieder zu sammeln und schriftlich festzuhalten, um damit die „Mentalität der Eingeborenen“ zu erfassen (alle Zitate: Malinowski, 1979, S. 46 f.). „In jeder Handlung des Stammeslebens“ so Malinowski, „gibt es zuerst den durch Brauch und Tradition vorgeschriebenen Ablauf, so dann die Art und Weise der Ausführung und schließlich den zugehörigen Kommentar in den Gedanken des Eingeborenen“ (1979, S. 46).

So emphatisch er das Ziel der Feldforschung formuliert, so bleibt er sich zugleich immer bewusst, dass er damit ein Ideal beschreibt. Am Ende der *Argonauten des westlichen Pazifik* hebt er den Augenblickscharakter solcher Erfahrungen hervor, wenn er schreibt, es mag uns „für einen Augenblick gelingen, uns in die Seele eines Wilden zu versetzen, die Welt durch seine Augen zu betrachten und selbst zu fühlen, was es für ihn bedeuten muss, er selbst zu sein“ (Malinowski, 1979, S. 557). Zudem war er sich sehr bewusst, dass dieses Ideal nicht allein auf analytischem Weg zu erreichen ist, sondern in der Beschreibung literarisch vergegenwärtigt werden müsse.

Schlaglicht 3: Clifford Geertz und die „Dichte Beschreibung“

Clifford Geertz hat 40 Jahre später – in einer bereits weitgehend postkolonialen Weltordnung – Malinowskis Ansatz aufgegriffen und modernisiert. Dabei rückte er vor allem die Interpretation in den Mittelpunkt der Feldforschung. Gegen den empirischen Fehlschluss, eine möglichst exakte Bestandsaufnahme einer fremden Kultur garantiere bereits die wissenschaftliche Erkenntnis, setzte er – im Sinne Malinowskis – auf das Nachvollziehen und Verstehen kultureller Praktiken seitens des Forschenden. Geertz schlug dafür einen folgenreichen Vergleich vor:

Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von ‚eine Lesart entwickeln‘), das fremdartig, verblaßt, unvollständig, voll von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist. (Geertz, 1987, S. 15)

Geertz vertritt damit einen semiotischen Kulturbegriff. Der Mensch ist für ihn, wie er schreibt, „ein Wesen, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist“ (Geertz, 1987, S. 9). Zugleich beharrt er, gegen die kognitive Anthropologie gewandt, darauf, dass Kultur öffentlich sei und sich damit in beobachtbaren Handlungen an jeweils konkreten Orten vollziehe. Im Akt des Übertragens von der beobachteten gelebten Kultur in die beschriebene Kultur ethnologischer Darstellungen muss jedoch zur Beschreibung die Interpretation hinzutreten. Erst sie erschließe die kulturellen Phänomene und garantiere eine „dichte Beschreibung“, wie er sein Ideal nennt.

Nüchterner als Malinowski gibt sich Geertz nicht der Illusion hin, es könne dabei zu einer Horizontverschmelzung mit der indigenen Weltansicht kommen. Da die Bedeutungen einer Kultur für die, die in ihr leben, weitgehend ‚selbstverständlich‘ sind, brauche es das Bemühen um ein Verstehen von außen. Beobachten und Beschreiben in der Feldforschung führen dabei erst einmal zu einem Unverständnis und zu vielen offenen Fragen, mit denen die Indigenen dann konfrontiert werden. Deren Reaktionen und Antworten wiederum setzen Ethnolog*innen in einem Akt hermeneutischer Interpretation zusammen.

Der neuen, postkolonialen und globalisierten Weltlage entsprechend gibt Geertz den Anspruch auf Ganzheit und Kohärenz auf. Nichts sei kohärenter, vermerkt er spitz, als die Wahnvorstellung eines Paranoikers oder die Geschichte eines Schwindlers (Geertz, 1987, S. 26). An die Stelle einer systematischen holistischen Darstellung tritt bei ihm die Miniatur. Ethnografisches Beschreiben vollzieht sich für Geertz mikroskopisch: Es wählt sich ein exemplarisches Phänomen, um dieses möglichst tief zu durchdringen. Geertz selbst hat dies in einem seiner bekanntesten Texte mustergültig am Hahnenkampf für die balinesische Kultur durchgeführt (Geertz, 1987, S. 202 ff.).

Schlaglicht 4: Die „Writing-Culture-Debatte“

Mit seinem Eintreten für die essayistische Miniatur – inzwischen häufig auch Vignette genannt – hat Geertz maßgeblich eine Diskussion angestoßen, die ab Mitte der 1980er-Jahre von der nachfolgenden Generation um James Clifford und George E. Marcus geführt wurde und die als „Writing-Culture-Debatte“ weit über das Fach Ethnologie ausstrahlte (Clifford & Marcus, 1986). In einer intensiven Selbstreflexion wurden die großen klassischen Studien einer radikalen Revision ihrer Beschreibungs- und Darstellungspraktiken unterzogen. Mit philologischem Feinsinn wurden die vielen Gesten der Macht, die in den Texten vollzogen werden, freigelegt: die Macht der Festschreibung, der Kollektivdarstellung, der Objektivierung, der Autoritätszuschreibung etc. Als grundlegendes Dilemma trat dabei die ‚gewalttätige‘ Seite der ethnologischen Praxis hervor: Jedes Beschreiben ist immer auch ein Festschreiben. Was an sich dynamisch ist und steter Verwandlung unterworfen, erstarrt und erkaltet, sobald es schriftlich fixiert wird.

In dieser Diskussion wurde bewusst, dass Beobachten und Beschreiben keine Privilegien der Forschenden sind. Auch die ‚Erforschten‘ beobachten ihre Beobach-

ter*innen. Auch sie finden Formen der Beschreibung und Darstellung, allen voran der bedrohlichen Aspekte der ‚weißen‘ europäischen Kulturen, etwa in figürlichen Darstellungen oder auch in Ritualen, in denen sie in verzerrter, oftmals karikaturhaft anmutender Gestalt auftreten (Kramer, 1987). Die Ethnolog*innen stehen jedoch nicht nur selbst unter Beobachtung, die Menschen aus den untersuchten kulturellen Kontexten verfolgen zumeist auch eigene Interessen. Sie gestalten die Feldforschung maßgeblich mit, indem sie entscheiden, welches Wissen sie zu welchem Zeitpunkt aus welchen Gründen und in welchem Zuschnitt preisgeben und welches nicht (Behrend, 2020).

Um Auswege aus diesen grundlegenden Dilemmata zu finden, haben sich aus der „Writing-Culture-Debatte“ viele experimentelle Versuche dialogischer und partizipativer Darstellungsformen ergeben. Hervorgehoben werden darin die gemeinsamen und über einen längeren Zeitraum unternommenen Anstrengungen, eine Interpretation der kulturellen Phänomene im Gespräch und in gegenseitiger Auseinandersetzung zu gewinnen bzw. gemeinsam auszuhandeln.

Resümee: Beschreiben und Beobachten

Die Praktiken des Beobachtens und Beschreibens besitzen in der Soziologie und der Ethnologie entsprechend ihrer Anwendungsgebiete – die eigene oder fremde Kultur – unterschiedliche Wurzeln: die journalistische Reportage und den Reisebericht. Das in der wissenschaftlichen Forschung zum Tragen kommende Beobachten und Beschreiben lässt sich demnach als eine Systematisierung dieser Wissensformen beschreiben.

Grundlegend für die ethnografische Forschungspraxis ist die teilnehmende Beobachtung: ein Wissen aus ‚erster Hand‘, das aus dem unmittelbaren Erleben der Forschenden erwächst, die sich für einen längeren Zeitraum einem bestimmten sozialen Feld aussetzen. Doch zum sinnlichen Wahrnehmen des Vorhandenen und seinem, meist schriftbasierten Festhalten muss, darauf hat Malinowski verwiesen, die Intention kommen, die Weltsicht der Anderen nachvollziehen und die Normen und Werte ihres Handelns verstehen zu wollen. Dennoch lag in seiner Nachfolge im Fach Ethnologie lange das Augenmerk auf der Beobachtung, was die Bedeutung des*der wissenschaftlich geschulten Feldforschenden privilegierte.

Clifford Geertz deckte, der Richtung Malinowskis folgend, den ‚blinden Fleck‘ in der Konzeption der teilnehmenden Beobachtung auf: Nicht die Tätigkeit des Beobachtens ist entscheidend, sondern die Interpretation der Beobachteten. Dazu bedarf es allerdings der Selbstdeutung der im Feld beobachteten agierenden Menschen. Jede Forschung ist daher auf Kooperation angewiesen. Ohne die Bereitschaft Angehöriger der untersuchten Kultur, ihr Verständnis und ihre Motive des Handelns mit Forschenden zu teilen, bleiben am Ende nur von außen registrierte, ‚leere‘ Beobachtungen.

Die „Writing-Culture-Debatte“ schließlich hat gezeigt, dass auch avancierte und selbstreflexive Formen der wissenschaftlichen Darstellung, etwa in Form der von Geertz favorisierten Miniaturen oder Vignetten, den grundlegenden Dilemmata des Beobachtens und Beschreibens nicht entgehen. Daraus haben sich eine Vielzahl von

innovativen, experimentellen Darstellungsformen ergeben, die oftmals auch auf literarische Stilmittel zurückgreifen.

Aus diesem langen Prozess der reflexiven Selbstschulung hat sich in der Ethnologie und der qualitativ arbeitenden Soziologie eine spezifische Wissensform entwickelt: Sie basiert auf einem sinnlichen Wissen, das sich nicht weit von den Beobachtungen im Feld wegbewegt. Zugleich bezeugen sie einen hohen Respekt vor den Äußerungen aus dem erforschten Feld. Es ist dadurch ein Wissen, das allen Objektivierungstendenzen widersteht. Stattdessen stellt es seinen intersubjektiven Charakter heraus. Der hohe Grad an Selbstreflexion sichert letztlich die spezifische Qualität des Wissens, das durch die Methode der Feldforschung in der Ethnologie und der Soziologie gewonnen wird.

Schlussfolgerungen für die Schreibdidaktik und Schreibforschung

Im Folgenden möchten wir die ethnografischen Begriffe Beobachten und Beschreiben für die Schreibdidaktik und für die schreibwissenschaftliche Forschung unter Rückbezug auf eigene und fremde Praxis und Forschung darstellen, wobei diese Darstellung und vor allem der Quellenbezug nicht als erschöpfend angesehen werden dürfen. Grundlegend sind hierbei die Erkenntnisse aus den Schlaglichtern: der Fokus auf realweltliche Praktiken, die Vermeidung von Objektivierung und Bewertung, die Unparteilichkeit und Unvoreingenommenheit der Forschenden, die Berücksichtigung der Perspektive der Handelnden, die Wechselseitigkeit der Beziehung sowie deren kooperative Ausrichtung, eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Macht, die zentrale Stellung des verstehenden Nachvollzugs und der Interpretation als Prämisse für weitergehende didaktische oder theoretische Schlussfolgerungen.

Das Beobachten und Beschreiben aus ethnografischer Perspektive können als eine Vorbedingung und Grundhaltung schreibdidaktischer Arbeit verstanden werden (Karsten & Weisberg, 2020). Schreibdidaktisch ist u. E. vor allem die wechselseitige Fremdheitserfahrung produktiv, eine Mischung aus Neugier, Interesse und Irritation, die bestenfalls auf beiden Seiten zu Lernerfahrungen und Perspektiverweiterungen führt. So werden Schreibberatende in einem Beratungsgespräch oft spontan mit fachlichen Gepflogenheiten, individuellen und fachkulturellen Vor- und Einstellungen sowie Zielen von Textsorten konfrontiert, denn die Kulturgebundenheit literaler Praktiken steht außer Frage (Feilke, 2014, S. 43; für die Soziologie s. Krey, 2020). Dass die eigene, häufig personen-zentrierte, non-direktive, auf Kooperation gerichtete Beratungshaltung (vgl. *Personenzentrierung*, Grieshammer, in diesem Band) vor Voreingenommenheit und unangebrachter Bewertung in der Beratungssituation schützt, mag bezweifelt werden. Unzweifelhaft ist jedoch, dass eine solche Haltung für das Vorkommen von Voreingenommenheit und Bewertungen sensibilisiert und somit ihre Reflexion ermöglicht.

Der oben vorgestellte Robert E. Park analysierte die Sozialfigur des *marginal man*: eine Person, die zwischen mehreren Kulturen steht und gerade aufgrund ihrer Unzugehörigkeit zu einer Kultur andere Einsichten gewinnt. Diese Rolle haben Schreibdidaktiker*innen inne, wenn sie sich zu Kooperationszwecken in fachkulturell fremdes Terrain begeben: Eine fachkulturell fremde Person bewegt sich zwischen den Mitgliedern einer anderen Fachkultur und lernt deren Praktiken, Sichtweisen, Überzeugungen und Rituale im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben dieser Fachkultur zunächst kennen, um darauf aufbauend didaktische Interventionen für das fachwissenschaftliche Schreiben zu entwickeln. Dabei entsteht eine wechselseitige Beobachtung und Beschreibung, oft zunächst auch eine Beargwöhnung der Schreibdidaktik durch die im Fach Lehrenden bzw. Studierenden. Grundsätzlich erscheinen dabei Ansätze wie das *Decoding the Disciplines* (u. a. Pace, 2017) hilfreich, um die Selbstverständlichkeit fachwissenschaftlicher Praktiken zu hinterfragen, sie zu didaktisieren und einen Dialog zwischen Fachlehrenden und Hochschul-/Schreibdidaktiker*innen zu fördern. Dabei sollte allerdings der Versuchung von Kollektivzuschreibungen und Übergeneralisierungen widerstanden werden, wenn die Praktiken einer bestimmten Person als Fachpraxis analysiert werden. Zur Selbstreflexion möglicher Voreingenommenheit und Zuschreibungen bieten sich grundlegend die von Greg Tanaka (2002) aufgeworfenen Fragen an (Karsten, 2021, S. 77 f.), u. a.: Betrachten wir Menschen als Personen mit Position und Stimme oder als Objekte? Verorten wir Menschen in ihren eigenen (kultur-)historischen Zusammenhängen? Beziehen wir unsere eigene kulturelle und soziale Position mit ein? Sind wir sensibel für Zusammenhänge von Wissen und Macht?

In der Schreibforschung hat eine ethnografische Perspektive durchaus Tradition (vgl. u. a. die Methodendarstellungen bei Guillén Galve & Bocanegra Valle, 2021 von Beaufort, 1999; Perrin, 1998; Doheny-Farina & Odell, 1985; Häcki Buhofer, 1985; Emig, 1971), wobei vor allem die Erforschung des *real life writing* die ethnografische Perspektive und Methodik mit aufgenommen hat und mit verschiedenen Möglichkeiten der Aufzeichnung von Schreibprozessen kombiniert (u. a. Dengscherz, 2021; Perrin, 2019). Teilnehmende Beobachtung, Videografie und Gesprächsanalyse sind vielfältig für die Erforschung von Schreibberatung genutzt worden (Grieshammer, 2018; Everke Buchanan & Oberzaucher, 2017). Auch werden teilweise die untersuchten Schreibenden in Analysen mit einbezogen (vor allem bei retrospektiven Interviews, zur Methode: Dengscherz, 2017; zur Videokonfrontation: Karsten, 2017; zur subjektiven Theorien: Heine & Engberg, 2017). Auch Arbeiten, die sich einer praxisbasierten Schreib(didaktik)forschung zuordnen lassen, interessieren sich maßgeblich für die Selbstauskünfte und -reflexionen von Schreibenden (u. a. Kreitz, 2021; Lange, 2017).

Beobachten und Beschreiben aus ethnografischer Perspektive bedeuten für eine qualitativ ausgerichtete Schreibforschung demnach einen Fokus auf *real life writing*, eine Absage an generalisierende Objektivierungen und ein Favorisieren fallspezifischer, präziser, intersubjektiv nachvollziehbarer, dichter Beschreibungen, die im Falle einer fach- bzw. domänenspezifischen Forschung Feldzugang und -kenntnis voraussetzen. Neben Prozessen und Produkten müssen dabei die schreibenden Personen

selbst in den Mittelpunkt rücken – mit ihrer spezifischen Situation, ihren Überzeugungen und ihren Selbstdeutungen. Es kommt immer – ganz konkret – auf die*den einzelne*n Schreibende*n an.

Literatur

- Beaufort, A. (1999). *Writing in the real world. Making the transition from school to work*. Teachers' College Press.
- Behrend, H. (2020). *Menschwerdung eines Affen. Eine Autobiographie der ethnologischen Forschung*. Matthes und Seitz.
- Clifford, J. & Marcus, G. M. (Eds.) (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. UCP.
- Dengscherz, S. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 139–158). wbv.
- Dengscherz, S. (2021). Schreibprozesse im Real Life Writing explorativ erforschen. In C. Heine & D. Knorr (Hrsg.), *Schreibwissenschaft methodisch* (S. 97–118). Peter Lang.
- Doheny-Farina, S. & Odell, L. (1985). Ethnographic research on writing. Assumptions and methodology. In L. Odell & D. Goswami (Eds.), *Writing in nonacademic settings* (pp. 503–535). Guilford Press.
- Emig, J. A. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.
- Everke Buchanan S. & Oberzaucher, F. (2017). Schreibberatung als Gegenstand ethnografischer Feldforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 103–120). wbv.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 33–53). Schneider.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.
- Grieshammer, E. (2018). *Textentwürfe besprechen: Analysen aus der akademischen Schreibberatung*. wbv.
- Guillén Galve, I. & Bocanegra Valle, A. (Eds.) (2021). *Ethnographies of academic writing research. Theory, methods, and interpretation*. John Benjamins.
- Häcki Buhofer, A. (1985). *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs*. Peter Lang.
- Heine, C. & Engberg, J. (2017). Das Dialog-Konsens/Struktur-Lege-Gespräch als Schreibprozessforschungsmethode. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 85–102). wbv.
- Joas, H. (1992). *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Suhrkamp.
- Karsten, A. (2017). Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 63–84). wbv.

- Karsten, A. (2021). (Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion. Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden. *JoSch: Journal für Schreibwissenschaft*, 21, 72–81.
- Karsten, A. & Weisberg, J. (2020). Profession und Disziplin: Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur). *JoSch: Journal für Schreibwissenschaft*, 20, 34–42.
- Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma: Eine Einführung*. VS Verlag.
- Kramer, F. W. (1987). *Der rote Fes. Über Besessenheit und Kunst in Afrika*. Athenäum.
- Kreitz, D. (2021). Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden. In Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen. In F. Freise, M. Schubert, L. Musumeci & M. Jacoby (Hrsg.), *Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen* (S. 161–177). wbv.
- Krey, B. (2020). *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. De Gruyter.
- Lange, U. (2017). Der Weg der praxisbasierten Schreibforschung – Rückwirkende Auswertung von Daten aus eigener Praxis. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 305–324). wbv.
- Lindner, R. (2004). *Walks on the Wild Side. Eine Geschichte der Stadtforschung*. Campus.
- Lindner, R. (2007). *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage* (Neuauf.). Campus.
- Lindner, R. (2012). *Robert E. Park (1864–1944)*. In D. Kaesler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie*. 2 Bände, Band 1: *Von Auguste Comte bis Alfred Schütz* (S. 230–246). Beck.
- Malinowski, B. (1979). *Argonauten des westlichen Pazifik*. Syndikat Verlag.
- Park, R. E. (1925/1984). Chapter I: The City. Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. In R. E. Park, E. W. Burgess, & R. D. McKenzie (Eds.), *The City* (Reprint) (S. 1–46). UCP.
- Pace, D. (2017). *The decoding the disciplines paradigm. Seven steps to increased student learning*. IUP.
- Perrin, D. (1998). *Journalistische Schreibstrategien optimieren*. Verl. P. Haupt.
- Schubert, H.-J. (2007). The Chicago School of Sociology. Theorie, Empirie und Methode. In C. Klingemann (Hrsg.), *Jahrbuch für Soziologiegeschichte 2007* (S. 119–166). VS Verlag.
- Tanaka, G. (2002). Higher education's self-reflexive turn. *Journal of Higher Education*, 73(2), 263–296.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (Eds.) (1928). *The child in America. Behavior problems and programs*. Alfred A. Knopf.

Collaborative learning. Eine transformatorische Perspektive

KATRIN GIRGENSOHN

[University teachers'] expertise includes awareness of the potential glitches, difficulties, threats, and misunderstandings that are inherent in any effort to translate. It includes awareness of terms and expressions that seem similar across community boundaries, but are not; terms that are not translatable, or only barely so; and terms that seem to be grossly different, but whose denotations are in effect all but identical. (Bruffee, 1999, S. 163)

Die Schwierigkeit der Übersetzung von Begriffen, die Kenneth A. Bruffee in diesem Zitat anspricht, bezieht sich nicht auf die Übersetzung zwischen verschiedenen Sprachen wie Englisch und Deutsch. Ihm geht es hier um die Bedeutung von Begriffen, die sich in Diskursgemeinschaften ausbildet. Ich halte dieses Zitat für einen gelungenen Einstieg in diesen Beitrag, denn es geht mir hier um die Bedeutung des Begriffs *collaborative learning* im speziellen Kontext des Lehrens und Lernens von und mit Schreiben an Hochschulen. Begriffe wie das im Deutschen verwendete Kooperative Lernen haben andere Konnotationen, und um die wird es in diesem Beitrag nicht gehen. Es wird auch nicht um das gemeinsame Schreiben von Texten im Sinne geteilter Autor*innenschaft gehen. Und ja, die direkte Übersetzung *Kollaboration* hat im Deutschen noch einen ganz anderen Beigeschmack, weil als Kollaborateur*innen insbesondere jene Menschen bezeichnet werden, die im Zweiten Weltkrieg außerhalb von Deutschland mit den Nationalsozialist*innen zusammengearbeitet haben. Ich bleibe daher beim englischen *collaborative learning* und beziehe mich dabei in erster Linie auf Kenneth A. Bruffee, weil er diesen Begriff sehr bewusst und aktiv in die Diskurse um das Schreiben an Hochschulen eingebracht hat.

Bruffee kam als Professor für Englisch von der Praxis der Schreibförderung zu der theoretischen Auseinandersetzung mit *collaborative learning*. Auf ihn geht das inzwischen auch in Deutschland weit verbreitete Konzept der *studentischen* Schreibberatung, des *peer tutoring*, zurück (vgl. *Peer tutoring*, Fröhlich et al., in diesem Band): Während es Schreibzentren an US-amerikanischen Hochschulen schon lange, z. T. bereits Ende des 19. Jahrhunderts gab (Lerner, 2006), wurden *Peer-Tutor*innen* erstmals durch Kenneth Bruffee in den 1970er-Jahren eingesetzt (Bruffee, 1978). Bruffee setzte damals am Brooklyn-College Studierende für die Schreibberatung ein, weil er sich erhoffte, dass der Einfluss von Menschen, die derselben *peer group*, nämlich der Studierenden-schaft, angehören, der Entwicklung der Schreibkompetenzen der Studierenden zugutekommen würde. Denn die Bedeutung des Einflusses von *peer groups* auf die Entwicklung junger Menschen war durch Forschung belegt (z. B. durch Hüfner & Leihos, 2019; Piaget, 1954/1981, i. Org. 1948). Der Plan ging auf: Nicht nur nahmen sehr viel mehr Studierende das Angebot der Schreibberatung wahr, auch die Qualität der Texte

stieg stark. Bruffee beobachtete, dass Studierende durch das Gespräch mit *peers* begannen, ihren eigenen Gedanken zu trauen und Ideen zu entwickeln, die sie sich selbst vorher nicht zugetraut hatten (Bruffee, 1978, S. 451).

In den folgenden Jahrzehnten setzte sich Bruffee unermüdlich dafür ein, das Konzept des *peer tutoring* an Hochschulen zu verbreiten, indem er zahllose Sommerhochschulen, Trainings, Workshops und Vorträge im ganzen Land hielt und durch strategische Konzepte dafür sorgte, dass Menschen, die er zum Thema *peer tutoring* weiterbildete, entsprechende Programme an ihren Hochschulen verankerten (Kail, 2008; auch: Girgensohn, 2017a, Interview 1). Das, was da zwischen den Studierenden beim *peer tutoring* geschah, aber auch zwischen Studierenden, die während Lehrveranstaltungen in Gruppen arbeiten, versuchte er mit dem Begriff *collaborative learning* zu erfassen und zu theoretisieren.

Den Begriff *collaborative learning* übernahm er nach eigenen Angaben von Edwin Mason (1970), inhaltlich beruhen Bruffees Gedanken aber auf seiner intensiven Auseinandersetzung mit sozialkonstruktivistischen Lerntheorien und mit vielen anderen einflussreichen Denker*innen des 20. Jahrhunderts (Bruffee, 1999). Auch Andrea Lunsford und Lisa Ede (1994) weisen darauf hin, dass *collaborative learning* gerade im Kontext von Schreiben an der Hochschule eine lange Tradition hat, obwohl Autor*innenschaft stets individualisiert betrachtet wird. Anne Ruggles Gere zeigt in ihrer historischen Untersuchung von Schreibgruppen beispielsweise, dass diese Form des Schreibenlernens bis in die Kolonialzeit der USA zurück nachgewiesen werden kann (Gere, 1987). Bruffee war also weder der Erfinder des Begriffs noch waren die lerntheoretischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Ideen und Konzepte, die er damit erfasste, neu. Für die Schreibzentrumsarbeit war Bruffee aber derjenige, der Praxis und Theorie zum richtigen Zeitpunkt zusammenbrachte, wie Eric H. Hobson schreibt: „Bruffee is a synthesizer—the synthesizer the writing center community needed at an historical moment in its development“ (Hobson, 1994, S. 5). Der Begriff *collaborative learning* gibt der in Schreibzentren praktizierten Zusammenarbeit von Schreibenden und Lernenden einen theoretischen Rahmen, der sich bis heute als stabil erweist und der im Kontext von *peer tutoring* auch im deutschsprachigen Raum viel genutzt wird. Im Folgenden skizziere ich den Begriff so, wie Bruffee ihn erklärt.

Zwei Ideen sind Bruffee für *collaborative learning* besonders bedeutsam: zum einen die Idee von *communities* im Sinne von Gemeinschaften (im Folgenden synonym gebraucht) und zum anderen die Idee der Konstruktion von Wissen durch Gespräche und Aushandlung. Bruffee geht davon aus, dass Menschen in der Regel Gemeinschaften bilden, die nach bestimmten, oft nicht explizit gemachten Regeln und Normen funktionieren. Auch die Hochschule bildet eine solche Gemeinschaft, einmal als akademische Welt an sich, aber dann auch noch einmal in Form der verschiedenen Fachkulturen und schließlich in Form der verschiedenen lokalen Hochschulen. Akademiker*innen sind in diese Gemeinschaften hineinsozialisiert und nehmen die mit ihnen verbundenen Normen, Werte, Regeln und Verhaltensweisen oft gar nicht mehr wahr, oder sie fallen ihnen erst auf, wenn sie gebrochen oder nicht erfüllt werden. Studierende, die an die Hochschule kommen, müssen den Übergang in diese neuen *com-*

munities bewältigen, es muss eine Akkulturation stattfinden. Diese Akkulturation ist für alle Studierenden eine Herausforderung, besonders aber für jene, die nicht aus akademischen Elternhäusern stammen. Doch auch ein Übergang in eine neue *community* gelingt Menschen, so Bruffee, am besten in einer Gemeinschaft. Denn Menschen sind Gemeinschaftswesen und lernen demnach auch durch Gemeinschaft. Deshalb ist es für das Lernen an der Hochschule wichtig, dass Studierende von- und miteinander lernen. Dafür bilden sie Übergangsgemeinschaften – teilweise tun sie das von alleine, aber gerade für das akademische Wesen spielen Lehrende dabei eine wichtige Rolle:

The most important tool college and university professors have to help students to reacclurate themselves into the knowledge communities they aspire to join is mobilizing transition communities. Transition communities are small, new, temporary communities made up of people who also want to undergo the same sort of change. A teacher's role [...] is to help students form transition communities and provide them with the tasks and occasions that will help them negotiate the transition. (Bruffee, 1999, S. 74)

Der zweite Grund, weshalb Gemeinschaften für das Lernen so wichtig sind, liegt in der Erkenntnis, dass Wissen nicht etwas ist, das in irgendeiner Form *per se* vorhanden ist. Entsprechend kann Wissen nicht einfach weitergegeben werden wie ein Gegenstand. Vielmehr muss es von Individuen aktiv an eigene Wissensbestände angedockt und individuell neu konstruiert werden. Da die eigenen Wissensbestände und Überzeugungen dabei verändert werden, sind solche Übergänge mitunter krisenhaft. Eine wesentliche Gelingensbedingung für diese aktive und individuelle Konstruktion ist zunächst jedoch, dass Lernende überhaupt erkennen, was neu oder anders ist und sich von ihrem bisherigen Wissen unterscheidet. Und das können sie nur erkennen, wenn sie mit anderen Menschen (oder mit den schriftlich niedergelegten Gedanken anderer Menschen) interagieren. Wissenskonstruktion bzw. Lernen braucht also das Gespräch. Ein Gespräch, das innerhalb einer Gemeinschaft stattfindet. Mit Bezug auf Michael Oakeshott geht Bruffee davon aus, dass die Fähigkeit zu denken, die als spezifisches Kennzeichen der Menschheit gilt, aus der Fähigkeit zum Gespräch resultiert. Denken ist, wie auch Lev Vygotskij herausgearbeitet hat, internalisiertes Gespräch, es ist ein soziales Produkt (Bruffee, 2014).

Ausgehend von diesen beiden Komponenten bildet *collaborative learning* einen für *Peer*-Schreibberatungen äußerst passenden Rahmen. Denn erstens finden Schreibberatungen unter *peers* statt, innerhalb der Gemeinschaft der Studierenden, die die für die Akkulturation so wichtige Übergangsgemeinschaft bilden. Innerhalb der Übergangsgemeinschaft sind sie gleichgestellt: „they are institutional status-equals: both are students, clearly and unequivocally“ (Bruffee, 1999, S. 95). Im Gespräch bringen alle Beteiligten zu gleichen Teilen ihre Expertise ein: „the tutee brings knowledge of the subject to be written about and knowledge of the assignment. The tutor brings sensitivity to the needs and feelings of peers and knowledge of the conventions of discourse and of standard written English“ (Bruffee, 1984). Damit diese Gleichstellung stattfindet, ist es äußerst wichtig, dass *Peer*-Tutor*innen eine Ausbildung durchlaufen, in der

sie sich mit *collaborative learning* und Fragen institutioneller Machtverteilung befassen (Bruffee, 1999, S. 93 ff.). Darauf komme ich unten zurück.

Zweitens sind Schreibberatungen Gespräche, die sich um das Verstehen und Erklären fachlicher Inhalte drehen:

What students do when working collaboratively on their writing is not write or edit, or, least of all, read proof. What they do is converse. They talk about the subject and about the assignment. They talk through the writer's understanding of the subject. They converse about their own relationship and, in general, about relationships in an academic or intellectual context between students and teachers. Most of all they converse about and as a part of writing. (Bruffee, 1984, S. 645)

Drittens ist es der Gegenstand der Beratungen, das Schreiben selbst, das einen idealen Gegenstand für *collaborative learning* an der Hochschule bildet. Denn im Prozess des Schreibens akademischer Texte müssen Gedanken entwickelt und expliziert werden. Sie manifestieren sich in Textentwürfen und können so leichter zum Gegenstand des Gesprächs werden.

Bruffee ist vorgeworfen worden, die Theorie zu einer unkritischen Rechtfertigung der Praxis des *peer tutoring* zu nutzen:

Bruffee's use of theory in relation to collaborative learning practice is uncritically justificatory: theory, specifically social constructionist theory, acts as a warrant or rationale for practices or rationales to which he is already committed. [...] As a result, Bruffee's theoretical formulations of practice tend to be idealized, unproblematic and acontextual. (Gillam, 1994, S. 39)

In der Tat wirkt aus heutiger Perspektive insbesondere der Gedanke, alle Studierenden seien *peers*, etwas idealistisch. Unterschiedliche Startbedingungen von Studierenden, Diskriminierungserfahrungen und insgesamt Diversitätsaspekte laufen Gefahr, darin unterzugehen. Nancy Grimm (1999) hat das umfassend herausgearbeitet und zugleich den Gedanken kritisiert, dass die Werte, Normen und Regeln der akademischen Gemeinschaft von Lehrenden oft unhinterfragt als natürlich und nicht als kulturell konstruiert zum Ziel der studentischen Akkulturation erklärt werden.

In der Tat misst Bruffee der akademischen Autorität von Lehrenden große Bedeutung bei. Er widmet ihr ein ganzes Kapitel (Bruffee, 1999, S. 149 ff.), in dem es ihm ein Anliegen ist, die hohe Verantwortung von Lehrenden und die gesellschaftliche Bedeutung von Hochschullehre zu unterstreichen. Zugleich führt er aber aus, dass das Ziel von *collaborative learning* ist, zu lernen, auch die Autorität von Lehrenden infrage zu stellen:

[...] students gradually learn to resist authority genuinely and constructively. They learn not to take the authority of what their professors teach for granted. They learn that the authority of knowledge taught in colleges and universities is always, and should always be, subject to doubt. They learn that students should doubt answers, methods for arriving to answers, even the questions that are asked. (Bruffee, 1999, S. 86)

Ausführlich erläutert Bruffee, dass es beim *collaborative learning* eben nicht nur darum gehe, hochschuldiaktische Methoden und Gruppenarbeit einzusetzen, damit Studierende sich Wissen erarbeiten (diese Herangehensweise kennzeichnet für ihn *cooperative learning*), sondern dass *collaborative learning* darauf zielt, die Autorität über die Wissenskonstruktion von Lehrenden auf die Lernenden zu übertragen: „[...] an important goal of collaborative learning is to shift the locus of classroom authority informally from the teacher to student groups.“ (Bruffee, 1999, S. 88) Weiter führt er aus:

[...] collaborative learning teachers tend to trust college and university students to govern themselves in a context of substantive engagement, conversation, and negotiation. This emphasis on self-governance has its source in one of the important goals of collaborative learning: to help adolescents and adults acknowledge dissent and disagreement and cope with difference. (Bruffee, 1999, S. 89)

Dennoch bleiben Lehrende für Bruffee wichtig. *Collaborative learning* ließe sich durchaus radikaler denken, etwa mit Rancières „Lektionen über die intellektuelle Emanzipation“ (2009), in denen er ausführt, wie Lernende sich ohne „Lehrmeister“ intellektuell entfalten (Girgensohn & Macgilchrist, 2018).

Ohne Zweifel spielt jedoch die Ausbildung von *Peer-Tutor*innen* eine Schlüsselrolle und hier sind die Lehrenden wichtig, um dieser einen geeigneten institutionellen Rahmen zu geben, idealerweise als kreditierter Kurs (Bruffee, 1999, S. 98). Eines der wichtigsten Ziele ist es dabei für Bruffee, dass Studierende lernen, in ihrer Rolle als Tutor*innen nicht ihre Professor*innen zu imitieren und sich bewusst zu werden, was es bedeutet, innerhalb des institutionellen Rahmens der Hochschule eine Rolle einzunehmen. Denn die *Peer-Ebene* zwischen den Schreibenden, die die Beratung aufsuchen, und denen, die sie anbieten, ist nicht automatisch gegeben:

The course can address institutional issues of a sort that college courses rarely address, such as institutional status of students and teachers and the relationship of peer tutors to one another, to college and university administrators, and to the general public, including the tutors' parents and their tutees' parents. (Bruffee, 1999, S. 99)

Durch eine Ausbildung in *collaborative learning* wird *collaborative learning* schließlich zu einer Haltung, die bewusst eingenommen wird. In der studentischen Schreibberatung ist die *Peer-Ebene*, im Deutschen oft als „Augenhöhe“ bezeichnet, also immer auch eine bewusste Praxis und Haltung, aber kein Automatismus, der aufgrund des Studierendenstatus gegeben ist. So gesehen sollte Nancy Grimms Kritik an der beim *peer tutoring* angenommenen Gleichheit vor allem als Aufforderung verstanden werden, Studierende mit möglichst heterogenen Hintergründen, d. h. aus verschiedenen *communities*, auszubilden und einzusetzen.

Bruffee selbst hat zudem in seinen Texten zum *collaborative learning* betont, wie wichtig es ist, die innerhalb der Grenzen von Gemeinschaften stattfindenden Diskurse immer wieder infrage zu stellen, weil gerade Gemeinschaften Gefahr laufen, sonst engstirnig zu werden und sich nicht weiterzuentwickeln. Deshalb ist anzunehmen,

dass er für erweiterte Debatten um den Begriff des *collaborative learning* offen gewesen wäre.

Als Fazit lässt sich sagen, dass Bruffees Theorie sich dafür kritisieren lässt, die kulturelle Konstruiertheit von Wissen, Normen und akademischer Autorität zu wenig thematisiert zu haben, obwohl er gerade dies erreichen wollte. Das ist sicherlich auch dem Entstehungszeitraum der Texte von den 1970er-Jahren bis zur Jahrtausendwende geschuldet. Kritisieren ließe sich außerdem, dass die Theorie hier zur Rechtfertigung einer Praxis dient, die mit Hochschulbildung bestimmte Ziele verbindet. *Collaborative learning* ist letztlich eher ein transformatorisches als ein deskriptives theoretisches Konzept.

Gerade darin besteht meines Erachtens aber die Stärke dieses Begriffs für die Schreibwissenschaft, denn er betont das transformatorische Potenzial von *Peer-Schreibberatung* und von Schreiben als Lernen. Mit *collaborative learning* kann z. B. Schreibberatung viel mehr bewirken als korrekte Texte, gute Noten und funktionierende Studierende. Als bewusste Haltung kann *collaborative learning* Institutionen und letztlich auch Gesellschaften verändern. So hat sich in meiner Studie zu Schreibzentrumsleitenden in den USA gezeigt, dass *collaborative learning* als Haltung bei der Institutionalisierungsarbeit in Kontexten hilft, in denen die Schreibzentrumsleitenden von ihrem Status her mit wenig Macht und Einfluss ausgestattet sind (Girgensohn, 2017b):

Die Haltung des Collaborative Learnings zeigt sich daran, dass die ExpertInnen immer wieder andere Menschen in ihre Ideen- und Entscheidungsfindungsprozesse involvieren. Sie begegnen ihnen entsprechend mit der grundsätzlichen Annahme, dass diese mit einer für das Anliegen der Begegnung wichtigen Expertise ausgestattet sind und dass es in der Interaktion gelingen kann, gemeinsam neues Wissen zu konstruieren, das beiden Parteien nützt. Entsprechend begegnen sie anderen AkteurInnen mit Empathie, wertschätzen und würdigen deren Beiträge und nehmen deren Anliegen als Ausgangspunkt für Gespräche. Sie sind bereit, eigene Meinungen in Frage zu stellen und nehmen auch langwierige Aushandlungsprozesse in Kauf. In Gesprächen stellen sie offene Fragen, sie spiegeln den GesprächspartnerInnen ihr Verständnis wider, sie formulieren ihr Verständnis in eigenen Worten um es zu überprüfen und sie fokussieren zunächst auf übergeordnetes Verständnis statt auf Details. (Girgensohn, 2017b, S. 175 f.)

Mit Blick auf den Zustand der Welt könnte das Potenzial dieses Begriffs m. E. in der Schreibwissenschaft viel stärker rezipiert, diskutiert und bildungspolitisch genutzt werden.

Literatur

- Bruffee, K. A. (1978). The Brooklyn Plan: Attaining intellectual growth through peer-group tutoring. *Liberal Education*, 64(4), 447–468.
- Bruffee, K. A. (1984). Peer tutoring and the 'conservation of mankind'. *College English*, 46(7), 635–652.

- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). John Hopkins University Press.
- Bruffee, K. A. (2014). Peer Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 395–406). UTB.
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: history, theory and implications*. Southern Illinois Press.
- Gillam, A. M. (1994). Collaborative learning theory and peer tutoring practice. In J. A. Mullin & R. Wallace (Eds.), *Intersections, theory-practice in the writing center* (pp. 39–53). National Council of Teachers of English.
- Girgensohn, K. (2017a). *Transcripts of expert interviews with writing center directors in the USA in 2012*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.840844>
- Girgensohn, K. (2017b). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren* (1. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Girgensohn, K. & Macgilchrist, F. (2018). Autonomous writing groups and radical equality: An innovative approach to university writing. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*, 28, 79–102. <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.586>
- Grimm, N. M. (1999). *Good intentions: Writing center work for postmodern times*. Boynton/Cook.
- Hobson, E. H. (1994). Writing center practice often counters its theory. So what? In J. A. Mullin & R. Wallace (Eds.), *Intersections, theory-practice in the writing center* (pp. 1–10). National Council of Teachers of English.
- Hüfner, K. & Leihos, P. (2019). Peergroup. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Peergroup>
- Kail, H. (2008). Innovation and repetition: The Brooklyn College summer institute in training peer writing tutors 25 years later. *The Writing Center Journal*, 28(2), 43–51. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1709>
- Lerner, N. (2006). Time warp: Historical representations of writing center directors. In C. Murphy & B. L. Stay (Eds.), *The writing center director's resource book* (pp. 3–11). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lunsford, A. & Ede, L. (1994). Collaborative authorship and the teaching of writing. In M. Woodmansee & P. Jaszi (Eds.), *Post-contemporary interventions. The construction of authorship: Textual appropriation in law and literature* (3rd ed., pp. 417–438). Duke University Press.
- Mason, E. (1970). *Collaborative learning*. Ward Lock Educational.
- Piaget, J. (1948/1981.). *Das moralische Urteil beim Kinde* (4. Aufl.). Lucien Goldmann (Übers.). Suhrkamp.
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (2. Aufl.). R. Steurer-Boulard (Übers.) Passagen-Verl.

Evidenzbasierung. Eine wissenschaftskritische und fachsensible Perspektive

INGRID SCHARLAU & TOBIAS JENERT

Kurzeinführung des Begriffs

Der Begriff *Evidenz*, der kein heimischer Begriff der Schreibwissenschaft ist, steht im Folgenden als Chiffre für die Frage, wie die angewandte Schreibwissenschaft oder Schreibdidaktik den Sinn und Erfolg ihres praktischen Handelns überprüft und begründet, etwa gegenüber Hochschulleitungen oder anderen Mittelgebern. *Evidenzbasierung*, ebenfalls kein heimischer Begriff, steht für eine Antwort, die kritisch analysiert werden soll. Um den Gebrauch des Begriffs in aktuellen Diskursen auf seine Stimmigkeit zu prüfen, nehmen wir eine wissenschaftskritische und fachsensible Perspektive ein. Wir möchten mit unserem Text das Bewusstsein dafür schärfen, dass erstens Evidenzbasierung keine Selbstverständlichkeit ist, sondern eine sehr spezifische Bezugnahme auf Evidenz bedeutet, deren Voraussetzungen oft nicht erkannt werden, und dass zweitens in den zahlreichen Bezugswissenschaften der Schreibwissenschaft auch andere sinnvolle Bestimmungen von Evidenz zur Verfügung stehen.

Charakterisierung, Art und Funktion des Begriffs

Empirischer Evidenz wird bei der Förderung von Lehrinnovationen in öffentlichen und hochschulpolitischen Diskursen ein hoher argumentativer Stellenwert zugewiesen. Innerhalb der Bezugsdisziplinen der Schreibwissenschaft fällt die Bewertung weitaus differenzierter aus. Unter ihnen sind solche, die in der Forschung praktisch immer empirische Evidenz nutzen, solche, die das nie oder nur ausnahmsweise tun, und solche, in denen es beides gibt. Zur ersten Gruppe zählen Wissenschaften, die sich dezidiert als quantitativ-empirische verstehen, insbesondere die Psychologie sowie Teile der Erziehungswissenschaft, Linguistik oder Soziologie. In den Fachdidaktiken ist seit einigen Jahren eine starke Bewegung zu quantitativ-empirischen Untersuchungen erkennbar; diese lässt sich auch in anderen Disziplinen, die bislang wenig Empirie betrieben haben, beobachten. Viele andere Bezugsdisziplinen beziehen Relevanz jedoch (auch) aus anderen Quellen wie der Theoriebildung, der Beschreibung, dem Verstehen und der Interpretation. Diese Disziplinen, u. a. die Medienwissenschaften, die Philologien oder die Philosophie, gewinnen Begründungen des Sinns schreibdidaktischen Handelns über aufschlussreiche Fachbegriffe, Beschreibungen und Interpretationen, die ein besseres Verständnis von Phänomenen erlauben.

Der besondere Begriff der *Evidenzbasierung* hat seinen Ursprung in der Medizin (z. B. Guyatt et al., 1992) und steht dort und inzwischen auch in vielen bildungsbezogenen Feldern (zur Entwicklung z. B. Bromme et al., 2014; Prenzel, 2009; Slavin, 2002) für ein spezifisches Verständnis empirischer Evidenz. Zu diesem gehört insbesondere die Hierarchisierung verschiedener Methoden zur Messung des Erfolgs von Interventionen anhand ihrer Güte. Am unteren Ende solcher Hierarchien stehen Einzelfallanalysen und Beobachtungsuntersuchungen, darüber Korrelationsanalysen. Eine entscheidende Qualitätsstufe ist mit Experimenten, genauer gesagt statistisch ausgewerteten randomisierten Kontrollgruppenuntersuchungen, erreicht, der Methode, mit der man Kausalfaktoren systematisch variiert und Störeinflüsse kontrolliert. Oberhalb derselben folgen Forschungssynthesen, in denen die gesamte empirische Evidenz zusammengefasst wird, und deren quantitative Form, Metaanalysen (z. B. Bromme et al., 2014, S. 11 ff.).

Diese Hierarchisierung wurde historisch wohl zunächst von der Cochrane Collaboration vorgeschlagen, einer internationalen Non-Profit-Organisation zur Förderung evidenzbasierten Handelns in der Medizin, und später im Bildungsbereich übernommen, etwa von der Campbell Collaboration, einer ähnlichen Organisation im Bildungsbereich, die hier allerdings auf viel frühere methodische Überlegungen zurückgreifen konnte (z. B. Cook & Campbell, 1979). Die grundsätzliche Idee, dass Evidenz hierarchisiert werden muss und kann, wird in weiten Bereichen bildungswissenschaftlicher Forschung geteilt, auch wenn leicht unterschiedliche Hierarchien im Umlauf sind und sich zudem randomisierte Zuweisung zur Experimental- und Kontrollgruppe sowie Verblindung, d. h. die Studienteilnehmer*innen in Unkenntnis über die untersuchte Hypothese zu lassen, im Bildungsbereich nicht immer umsetzen lassen.

Die Hierarchisierung folgt der Sicherheit, mit der in den Untersuchungen auf kausale Einflüsse geschlossen werden kann, was nach gängiger Meinung empirischer Wissenschaften erst in Experimenten, genauer gesagt den oben erwähnten randomisierten Kontrollgruppenuntersuchungen, der Fall ist. So heißt es in einem Standardwerk zur Statistik für die Sozialwissenschaften: „Randomisierte Kontrollgruppenstudien gelten deswegen als ‚Goldstandard‘ wissenschaftlicher Designs, weil sie einen klaren Kausalitätsnachweis liefern können“ (Döring & Bortz, 2016, S. 94). Die sehr interessante Geschichte dieser Überzeugung (und verwandter Annahmen) haben beispielsweise Dehue und Danziger nachgezeichnet und dabei gezeigt, wie wenig selbstverständlich sie ist (Danziger, 1985, 1987, 2000; Dehue, 2001).

Dieses Modell der Evidenzbasierung passt gut zu wissenschaftlichen Fragen, in denen ohne eine starke theoretische Basis nach Wirkfaktoren gesucht wird, die große Gruppen von Menschen betreffen. Die Zulassung eines neuen Medikaments, dessen potenzielle Wirkung zufällig entdeckt wurde, ist ein charakteristisches Beispiel, und es ist aufschlussreich, dass das Modell seinen Ursprung in der Medizin hat. In der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik stellt sich die Situation anders dar. Hier werden Interventionen typischerweise aus theoretischen Überlegungen abgeleitet, beginnen also mit begründeten und sinnvollen Annahmen über ihre Auswirkungen und ihre Bedeutung. Unter diesen Bedingungen können auch Untersuchungen auf den unteren Stufen der Evidenzhierarchie erhebliche Aussagekraft haben.

Kritik des Begriffs

Wie überzeugend begründet ist der Schluss von Studienergebnissen auf praktische Maßnahmen? Die oben skizzierte Idee der Evidenzbasierung beruht auf einer Kausal-, einer Kontroll- und einer argumentativen Illusion und trifft starke Vorannahmen, deren Passung zur Schreibwissenschaft an vielen Stellen fraglich ist.

Kausalillusion. Der Kern von Evidenzbasierung, die Hierarchisierung verschiedener Arten von Evidenz, ist nur sinnvoll, wenn man *Kausalbeziehungen* ermitteln will, und dazu wiederum muss man daran glauben, dass der Forschungsgegenstand durch solche beschrieben werden kann. Sie impliziert eine spezifische Idee von *Behandlung* oder *Intervention*, die den Subjekten gewissermaßen appliziert wird: Um Erwartungseffekte auszuschließen, müssen Studien doppelblind sein, d. h. weder Teilnehmer*innen noch Untersuchungsleiter*innen dürfen die Hypothesen der Untersuchung kennen. Evidenzbasierung setzt außerdem voraus, dass *Individuen* zentrale Beobachtungsobjekte und die untersuchten Prozesse individuelle, nicht etwa sozial geteilte Aktivitäten sind: Randomisierung und Verblindung als zwei zentrale Gütemerkmale setzen autonome Individuen voraus, deren soziale Zugehörigkeiten ignoriert werden können (z. B. Dehue, 2001). Ein weiterer Aspekt der Kausalillusion ist, dass mit dem Nachweis einer Wirkung in einer evidenzbasierten Untersuchung nicht notwendigerweise einhergeht, dass man weiß, wie die Wirkung entsteht – im Gegenteil, explanative Kausalität, also eine eigentliche Begründung auf der Ebene der angenommenen Prozesse, ist nicht automatisch gesichert und kann dies angesichts der unzähligen Faktoren, die Bildungsergebnisse beeinflussen und miteinander agieren, auch gar nicht sein. Dass diese Faktoren in einer spezifischen Untersuchung konstant gehalten werden, bedeutet ja nicht, dass sie sich tatsächlich nicht auswirken. Besonders problematisch sind dabei die anzunehmenden Interaktionen erster und höherer Ordnung zwischen potenziellen Kausalfaktoren (sehr anschaulich: Cronbach, 1975, 1986).

Kontrollillusion. In Schlüssen aus evidenzbasierten Untersuchungen wird über die Forschungssituation hinaus generalisiert, d. h., es wird angenommen, dass die Maßnahme auch bei anderen als den untersuchten Individuen, in anderen Kontexten, bei veränderter Durchführung, geringerer *compliance* etc. wirkt. Diese externe Validität ist aber oft nicht gegeben und in evidenzbasierten Untersuchungen oft auch gar nicht im Fokus, insbesondere wenn sie auf theoretische Modelle der untersuchten Phänomene verzichten: *What works?* ist ein Leitspruch der Evidenzbasierung, nicht *How does it work?* Zudem werden die Untersuchungsdesigns randomisierter Kontrollgruppenuntersuchungen schnell unrealistisch komplex, wenn viele Ursachenfaktoren und deren Interaktionen (wie sie für reale Kontexte typisch sind) gleichzeitig untersucht werden; insbesondere werden unrealistisch große Stichproben benötigt.

Argumentative Illusion. Die argumentative Illusion der Evidenzbasierung besteht in der impliziten Annahme, dass die Daten einer Untersuchung (oder vieler Untersuchungen) praktisch automatisch zu einem Argument werden. Für randomisierte Kontrollgruppenuntersuchungen ist die „argumentative Grammatik“, die Logik, die die Anwendung einer Methode und das Schlussfolgern aus den Ergebnissen leitet und

damit den Evidenzcharakter sichern soll, relativ genau spezifiziert (Kelly, 2004, S. 118). Für die in diesem Zusammenhang meist verwendeten Signifikanztests gilt dies ebenfalls; allerdings werden die Schlussfolgerungen, die sie tatsächlich erlauben, meist weit überschätzt. (Auf diese wichtige Frage können wir hier nicht eingehen; nachgelesen werden kann dies z. B. bei Gigerenzer, 2004.) Da Daten immer auf unterschiedliche Weise erklärt werden können, ist selbst bei einem für die untersuchte Wirkung günstigen Ergebnis eines Signifikanztests zumindest noch der Ausschluss alternativer Erklärungen notwendig (Reiss, 2015). Zudem ist statistische Signifikanz allein kein Argument für Maßnahmen, denn es können auch kausale Wirkungen statistisch signifikant werden, die so klein sind, dass ihnen keine alltagspraktische Bedeutung zugeschrieben werden kann, weswegen der statistischen Signifikanz die praktische, klinische und ökonomische Signifikanz an die Seite gestellt werden: Zum Argument für eine Maßnahme wird ein Interventionseffekt frühestens dann, wenn seine Stärke praktische Unterschiede verspricht, die Intervention von den betroffenen Individuen als relevant erfahren wird und der Einsatz der notwendigen Ressourcen gerechtfertigt ist (Onwuegbuzie & Leech, 2004).

Alternativen

Als alternativer Ansatz zur wissenschaftlichen Beurteilung von Interventionen hat die gestaltungsorientierte Forschung (*Design-Based Research*, DBR) das Ziel, nicht nur zu erforschen, was wirkt, sondern auch die Kontextbedingungen, unter denen eine Intervention Wirkung entfalten kann, in den Blick zu nehmen. DBR entstand Anfang der 1990er-Jahre in den Bildungswissenschaften als Reaktion auf die Beobachtung, dass Forschungsergebnisse kaum einen Niederschlag in der Bildungspraxis fanden (Brown, 1992). Zwei Prinzipien spielen hierbei eine wichtige Rolle: erstens das Prinzip der Ökologie, also die Idee, dass eine Intervention nicht nur unter kontrollierten Bedingungen eines Forschungssettings, sondern auch unter den Realbedingungen eines lebensweltlichen Kontexts (einer Schule, Hochschule etc.) wirksam sein muss (Amiel & Reeves, 2008). Dazu muss gewährleistet werden, dass sie zu den bestehenden Handlungspraktiken eines Kontextes passt oder zumindest an diese anschlussfähig ist. Eine schreibdidaktische Intervention kann – beispielsweise als ergänzende Übung in einem Seminar von Schreibwissenschaftler*innen umgesetzt – statistisch und praktisch signifikante Effekte bei einer Gruppe Studierender in einem Fach erreichen. Ziehen sich die Expert*innen, welche die Intervention auch erforscht haben, aus dem Setting zurück, kann sie ihre Wirksamkeit verlieren, weil sie von Lehrenden eines anderen Faches durchgeführt wird, die andere Lehrkonzeptionen und -praktiken mitbringen. Diese Frage nach der Passung wird in DBR selbst zum Forschungsgegenstand. Das zweite Prinzip ist das der Ökonomie: Eine Intervention soll so gestaltet werden, dass sie auch nach Ende des Anschubs über ein Forschungsprojekt überlebensfähig ist. Es geht hierbei um Ressourcen wie Zeit, finanzielle Mittel, curriculare Strukturen etc. DBR gibt also nicht nur Auskunft darüber, dass eine Intervention (also z. B. schreib-

didaktische Formate) Effekte erzielt, sondern auch, *wie* die Kontexte, in denen, und die Ressourcen, mit denen eine Intervention durchgeführt wird, mit Art und Stärke der Wirkungen zusammenhängen (Sandoval, 2004).

Mit dem Anspruch ökologischer Passung und ökonomischer Nachhaltigkeit verbinden sich forschungsmethodische Implikationen. DBR positioniert sich zwar nicht als methodischer Gegenpart zu kontrollierten Interventionsdesigns, das Kriterium lebensweltlicher Passung wird jedoch in der Regel auch Ansätze erfordern, die dem interpretativen Paradigma zuzurechnen sind (z. B. ethnografische Methoden). In diesen treten Interpretation und Verstehen in den Vordergrund, oft in stärkerer Opposition zu empirischer Evidenz als in DBR: „Are not plausible interpretations preferable to causal explanations, particularly when the achievement of a causal explanation forces us to artificialize what we are studying to a point almost beyond recognition as representative of life?“ (Bruner, 1990, S. xiii). Auch in solchen Ansätzen wird methodische Rigorosität abgewogen gegen diskursiven Sinn und ökologische Passung. Was mit Bruners plausiblen Interpretationen betont wird, ist der Nutzen von Untersuchungen, die es Personen – Lehrenden, Schreibberater*innen, Hochschulleitungen, Studierenden – erlauben, differenziert und passend (oder differenzierter und passender) über Phänomene, Maßnahmen, Erfahrungen und Strukturen zu sprechen und in diesem Sinn gute Argumente zu formulieren. Eine solche Ausrichtung ist auch wesentlich anschlussfähiger an schreibwissenschaftliche Ansätze, die schreibdidaktisches Handeln nicht als Ursache-Wirkungs-Kette ansehen, sondern als symbolisch vermittelte Interaktionen, in denen verschiedene Partner*innen durch ihre Interpretationen zum wechselseitigen Geschehen beitragen. Das heißt nicht notwendigerweise, dass sie auch politisch überzeugender ist, also eine der Evidenzbasierung ähnliche Überzeugungswirkung auf Politik, Hochschulleitungen und Geldgeber hat – aber das ist ein eigenes Thema.

Argumente und Chiffren

Die rasche Karriere des Begriffs der Evidenzbasierung in den letzten Jahrzehnten, in denen er aus der Medizinausbildung auf verschiedene Felder übersprungen ist, verdankt sich verschiedenen Gründen. Selbstverständlich zählt dazu, dass zur Beantwortung von Fragen empirische Daten vielerorts sinnvoll oder auch notwendig sind. Maßnahmen können gedanklich oder theoretisch überzeugend wirken, sich tatsächlich aber als unwirksam erweisen. Ein weiterer Grund ist die Ambivalenz des Evidenzbegriffs, in dem die empirische Evidenz immer noch ein bisschen Glanz des unmittelbar Einsichtigen und zweifelsfrei Gewissen reflektiert. Ein wichtiger weiterer Aspekt ist der chiffreartige Gebrauch. Man kann kaum sagen „Unser Schreibzentrum arbeitet nicht evidenzbasiert“, während es vielen wohl nicht schwerfallen würde, zu formulieren „Unser Schreibzentrum orientiert seine Arbeit nicht an Untersuchungen, die Schreiben und schreibdidaktische Arbeit als Teil von einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten ansehen“. Aufgrund der Chiffreartigkeit erscheint Evidenzbasierung als Me-

thode inhaltlich neutral, ohne es tatsächlich zu sein. Das zentrale Problem ist aber, dass übersehen wird, dass auch eine gut belegte und gerechtfertigte evidenzbasierte Schlussfolgerung aus Daten immer noch in ein Argument verwandelt werden muss, zumal in eines, das in einem spezifischen Diskurszusammenhang funktioniert.

Literatur

- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Suppl.), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116–127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Cronbach, L. J. (1986). Social inquiry by and for earthlings. In D. W. Fiske & R. A. Shweder (Eds.), *Metatheory in social science: Pluralities and subjectivities* (pp. 83–107). University of Chicago Press.
- Danziger, K. (1985). The origins of the psychological experiment as a social institution. *American Psychologist*, 40(2), 133–140. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.2.133>
- Danziger, K. (1987). Statistical method and the historical development of research practice in American psychology. In L. Krüger, G. Gigerenzer, & M. S. Morgan (Eds.), *The probabilistic revolution Vol 2: Ideas in the sciences* (pp. 35–48). MIT Press.
- Danziger, K. (2000). Making social psychology experimental: A conceptual history, 1920–1970. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36(4), 329–347. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(200023\)36:4%3C329::AID-JHBS3%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6696(200023)36:4%3C329::AID-JHBS3%3E3.0.CO;2-5)
- Dehue, T. (2001). Establishing the experimenting society: The historical origin of social experimentation according to the randomized controlled design. *American Journal of Psychology*, 114(2), 283–302. <https://doi.org/10.2307/1423518>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-Economics*, 33(5), 587–606. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2004.09.033>

- Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., et al. (1992). Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine. *JAMA*, 268(17), 2420–2425. <https://doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032>
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115–128. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_6
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770–792. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913>
- Prenzel, M. (2009). Challenges facing the educational system. In Standing Committee for the Social Sciences (Eds.), *Vital questions: The contribution of European social science* (pp. 30–33). European Science Foundation.
- Reiss, J. (2015). A pragmatist theory of evidence. *Philosophy of Science*, 82(3), 341–362. <https://doi.org/10.1086/681643>
- Sandoval, W. A. (2004). Developing learning theory by refining conjectures embodied in educational designs. *Educational Psychologist*, 39(4), 213–223. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_3
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>

Formulieren. Eine integrative Perspektive

SUSAN HOLTFRETER

Kurzeinführung des Begriffs

Das Verb *formulieren* bezeichnet im alltäglichen Sprachgebrauch einen Prozess, in dem gedankliche Inhalte angemessen (schrift-)sprachlich verfasst werden (vgl. Dudenredaktion). Bedeutungsähnliche Ausdrücke wie Schreiben, Textproduktion oder Externalisieren werden mitunter synonym gebraucht. In der Forschung gehen diese unterschiedlichen Bezeichnungen einher mit disziplinspezifischen Perspektiven und Forschungstraditionen. Aus sprachpsychologischer Perspektive wird Formulieren als (schriftliche) Sprachproduktion (Grabowski, 1995) gekennzeichnet, aus textlinguistischer Perspektive als Textproduktion (z. B. Antos, 2000) bzw. wie bei Wrobel „als konstitutives Stadium jeder Form der Textproduktion“ aufgefasst (Wrobel, 1995, S. 87).

Soziologische, kognitiv-psychologische und linguistische Untersuchungen werfen ihr Licht mit der jeweils eigenen Expertise für soziales Verhalten, kognitive Prozesse und die Musterhaftigkeit von Texten auf das Formulieren. In Schreibmodellen und der Forschung finden sich sehr unterschiedliche Aspekte des Formulierens beleuchtet. Unter kognitiver Perspektive wurde Formulieren z. B. als Übersetzen (Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994) aufgefasst. Später arbeitete Kellogg (2014) die Bedeutung der exekutiven Kontrolle für das Formulieren aus. Textlinguistische Arbeiten eröffnen eine Perspektive auf das Formulieren als dialektisches Problemlösen (Antos, 1981), als Arbeiten mit einem Prätext (Wrobel, 2003) und als Operieren mit diskurssensitiven und im weitesten Sinne idiomatischen Routineausdrücken (Feilke, 2012). Engert und Krey (2013) richten ihren soziologisch motivierten Untersuchungsfokus auf die Bedeutung des Formulierens für den Erkenntnisgewinn, der im Prozess des wissenschaftlichen Schreibens angelegt ist. Demgegenüber befassen sich Ratgeber zum wissenschaftlichen Formulieren vorwiegend unter stilistischen Gesichtspunkten mit dem Finden von (richtigen) Formulierungen und den Kriterien von deren Angemessenheit (z. B. Kühtz, 2018).

In diesem Beitrag wird auf ein integratives Verständnis von Formulieren abgezielt, indem Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Forschungsansätzen, alltägliches Verständnis und Erfahrung aus der Schreibberatung aufeinander bezogen werden, mit dem Ziel, die epistemische Leistung des Formulierens stärker zu verankern. Formulieren wird dabei grundlegend als ein Prozess verstanden, wie er z. B. von Antos (1981), Wrobel (1995) sowie Engert und Krey (2013) untersucht wurde. Was Schreibende beim Formulieren eigentlich tun, erhält damit unweigerlich mehr Gewicht als das Produkt des Formulierens, die Formulierungen.

Dem Epistemischen im Formulieren auf der Spur

Im alltäglichen Verständnis ist die Bedeutung des Verbs *formulieren* laut dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) als „in eine angemessenen sprachliche Form bringen, in Worte fassen“ verankert. Darin drückt sich implizit aus, dass Formulierungen (je nach Kontext) unangemessen sein können und sie bestimmten Ansprüchen genügen müssen. Überhaupt wird vom Formulieren oftmals erst dann gesprochen, wenn es ins Stocken gerät und Schreibende sich damit befassen, wie sie etwas ausdrücken könnten. Eine Herausforderung, bei der Ratgeber zum Formulieren Hilfestellung leisten. Ebenso zeigt sich im alltäglichen Verständnis das Formulieren auch als ein gestalterischer Akt, bei dem etwas in eine sprachliche Form gebracht wird, in der es zuvor noch nicht vorlag.

Während in dem alltäglichen Verständnis des Begriffs eher kollektive Erfahrungswerte abgebildet sind, entwerfen soziologische, kognitiv-psychologische und linguistische Untersuchungen mit der ihnen jeweils eigenen Expertise ein differenziertes Bild. Den Forschungen ist es gelungen, zahlreiche Facetten des Formulierens zu beleuchten, die sich mit den kollektiven Erfahrungen in Einklang bringen lassen, aber darüber hinaus auch sichtbar machen, was in der Begriffserläuterung des DWDS nicht zum Ausdruck kommt. Denn Formulieren ist auch Interaktion, Übersetzen, Ausüben exekutiver Kontrolle, Entwickeln von Inhalten und Operieren mit verfestigten sprachlichen Konstruktionen.

Ein grundlegendes und wiederkehrendes Konzept vom Formulieren in der Schreibforschung ist das Übersetzen (Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994). Während Hayes und Flower die eigentliche Leistung des Übersetzens nicht weiter spezifizieren, entwirft Kellogg ein komplexes Konzept vom Formulieren als Übersetzen. Dafür greift er auf die Unterscheidung von personalen und konsensualen Symbolen nach Kolers und Smythe (1984) zurück. Während konsensuale Symbole öffentlich für alle befähigten Nutzer*innen zugänglich sind, werden personale Symbole privat durch eine Person definiert und sind nur für sie zugänglich. Ein Text ist wiederum ein System aus konsensualen Symbolen. Daraus ergibt sich, dass Schreibende beim Formulieren die inneren persönlichen Symbole in konsensuale Symbole, die äußere Schriftsprache, übersetzen müssen. Auch wenn es schwer sein dürfte, personale Symbole empirisch zu belegen, so findet sich darin doch ein nicht unwesentlicher Aspekt des Formulierens modelliert: das Suchen nach den richtigen Worten für den flüchtigen Gedanken, der nicht immer in sprachlichen Konstruktionen präsent ist.

Ein erstes Indiz für die Annahme, Formulieren habe auch epistemische Anteile, findet sich bei Antos (1981). Seiner Theorie nach besteht die eigentliche Formulierleistung in einem „sukzessive[n] Lösen von Formulierungsproblemen“ (Antos, 1981, S. 414). Diese unterscheiden sich von herkömmlichen Problemen darin, dass sie dialektische Probleme darstellen. Antos bezieht sich damit auf den von Dörner (1987) beschriebenen Typ des dialektischen Problemlösens. Diesen Problemtyp zeichnet aus, dass der Zielzustand erst entwickelt werden muss und nicht wie bei „well-defined problems“ von vornherein klar ist (Antos, 1981, S. 415). Nach diesem Verständnis liegt im

Formulieren ein kreierendes Moment, bei dem nicht nach Vorlage gearbeitet werden kann, sondern etwas Neues entsteht, das zuvor so nicht absehbar war.

Darin begründet sieht Antos schließlich auch die Schwierigkeit, Kriterien für gutes Formulieren allgemeingültig festzulegen. Denn auch die Kriterien, nach denen eine Formulierung als passend bewertet werden könnte, entstehen erst mit der Lösung (Antos, 1981, S. 415). Die Erfahrung von Schreibenden, dass Texte bis ins Unendliche umformuliert werden können, lässt sich mit seiner Theorie objektivieren und didaktisch nutzbar machen. Kein Ende finden zu können, ist keine persönliche Schwäche von Schreibenden, sondern eine Folge des Lösens dialektischer Probleme. Formulieren ist dabei die wesentliche Aktivität, die zur Entwicklung eines Zielzustandes des Textes führt.

Auch die Aktivitäten, die Schreibende beim Formulieren vollziehen, wurden untersucht (Engert & Krey, 2013; Wrobel, 2003). Anhand von Denkprotokollen beobachtet Wrobel (2003), wie Schreibende an einer Art von gedanklichem Prätext arbeiten, woraus er ein Modell des prätextuellen Formulierens entwickelt. Formulieren wird bei Wrobel sichtbar als ein komplexes Zusammenspiel von Lesen, Sprechen, Inskribieren, Hören und auch konzeptionellem Denken, bei dem Schreibende mit gedanklichen Entwürfen für Textteile sprechend und hörend operieren. Solche Prätexte sind deutlich umfangreicher als der letztlich verschriftlichte Text (Wrobel, 2003, S. 84), was darauf hindeutet, dass sehr viele Selektionen vollzogen werden.

Treten Formulierungsschwierigkeiten auf, gewinnen Schreibende in der ersten Stufe durch das Hören des Prätextes einen distanzierteren und analytischen Blick auf den Text, was es ihnen ermöglicht, vor allem grammatisch Defekte aufzudecken (Wrobel, 2003, S. 90). In der zweiten Stufe wird, als ob der Text schon ausformuliert vorläge, die Perspektive des Leseverstehens eingenommen. So kann überprüft werden, ob Formulierungen den textspezifischen kommunikativen Erfordernissen entsprechen. In der dritten Stufe werden die Erkenntnisse aus der ersten und zweiten Stufe in eine Formulierung integriert (Wrobel, 2003, S. 90).

Sprechen und Hören sind damit systematische Aktivitäten zur Problemlösung. Dass diese Interaktion zwischen Prätext und formuliertem Text für die inhaltliche Entwicklung des Textes bedeutsam ist, sieht Wrobel darin gegeben, dass Schreibende manchmal erst im Formulieren klären können, was sie eigentlich sagen wollen (2003, S. 93). Wrobel rückt in seiner Arbeit jedoch vornehmlich sprachliche Muster (Grammatik, Syntax, Formulierungen) in den Blickpunkt. Der Zusammenhang zwischen Formulierungsaktivitäten und inhaltlicher Entwicklung wird nicht weiter erörtert.

Diese Lücke schließt sich bei Engert und Krey (2013). Auch sie beschreiben das Formulieren als eine Interaktion zwischen Text und Schreibenden. Im Schreiben wird der Text zu einem Objekt, das den „kommunikativen Austausch mit sich selbst als Anderem“ ermöglicht (Engert & Krey, 2013, S. 375). Dieser Austausch verläuft in einem sequenziellen Muster von Vor- und Zurückspringen, einer Orchestrierung von Lesen und Schreiben (Engert & Krey, 2013, S. 370), worin Engert und Krey einen wesentlichen Beitrag zum epistemischen Erkenntnisgewinn ausmachen. Denn bisher Geschriebenes „schränkt nicht nur grammatikalisch, sondern auch epistemisch ein,

wie daran angeschlossen werden kann“. Sie konstatieren weiter: „Die prinzipielle Offenheit des Wissensobjekts wird hier sukzessive mit der schriftlichen Gegenüberstellung begrifflicher Formulierungsalternativen geschlossen“ (Engert & Krey, S. 372). Das Abwägen von passenden Formulierungen ist bei der Entwicklung von dem, was gesagt wird, also ganz grundlegend beteiligt.

Doch wie wird mit Formulierungen beim Schreiben (epistemisch) verfahren? Und woher nehmen wir die Einsicht, was angemessen ist und was nicht? Eine mögliche Antwort darauf liefert der textlinguistische Ansatz von Feilke (2012). Die Musterhaftigkeit von Textsorten und Formulierungen bietet darin einen Ansatzpunkt, den Übergang von diskursspezifischen Textkonventionen zum konkreten Formulierhandeln zu modellieren. Denn wenn Textsorten als Bündel an Erfahrungen darüber, wie in konkreten Kontexten zu kommunizieren ist, verstanden werden können (Heinemann, 2000, S. 506), dann stellen Textsorten einen Übergangsbereich von individuellem sprachlichem Handeln zum Diskurs dar. An dieser Schnittstelle setzt Feilkes (2012) textlinguistisches Konzept an, in dem das Formulieren als ein Operieren mit konventionalisierten Mustern skizziert wird. Einen Text zu formulieren, meint demnach, sich sprachlicher Routineformeln zu bedienen. Solche Routineausdrücke sind kontextsensitiv (Feilke, 2012, S. 3) und oftmals idiomatisch. Für Schreibende besteht die Aufgabe beim Formulieren dann darin, für die jeweilige Domäne eine passgenaue Auswahl an idiomatischen Wendungen bzw. Kollokationen zu treffen (Feilke, 2012, S. 4). Solche sprachlichen Konstruktionen bieten Muster für Aussagen, Argumentationen und Schlüsse an, die, auf konkrete Sachverhalte angewendet, epistemisches Handeln formen und anregen können. Formulieren wird unter diesem Gesichtspunkt zu einem Instrument für eine diskursspezifische Wissensproduktion.

Aus kognitiver Perspektive ist dabei anzuerkennen, dass die exekutive Kontrolle von Emotionen, Kognition und Verhalten beim Formulieren eine entscheidende Rolle spielt (Kellogg, 2014). Kellogg benennt die „exekutive Kontrolle über kognitive Prozesse zu gewinnen“ sogar als Hauptziel beim Schreibenlernen (2014, S. 128). Denn beim Formulieren werden Äußerungen hervorgebracht, in denen drei Repräsentationen – (a) die Repräsentation dessen, was jemand sagen möchte, b) die Repräsentation des Wortlautes eines Textes und c) die Repräsentation einer potenziellen Leseweise (Kellogg, 2014, S. 130) – aufrechterhalten und untereinander abgeglichen werden. Die Fähigkeit dazu steigt und fällt in Abhängigkeit zur exekutiven Kontrolle kognitiver Prozesse (Kellogg, 2014, S. 128). Kindern und Jugendlichen fehle es an der notwendigen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, um auch eine Textüberarbeitung in Richtung Leser*innen-Interpretation (c) zu bewerkstelligen (Kellogg, 2014, S. 137). Um alle drei der von Kellogg angenommenen Stufen der Schreibentwicklung (*knowledge telling*, *knowledge transforming*, *knowledge crafting*; vgl. *Knowledge telling und knowledge transforming*, Stock et al., in diesem Band) zu absolvieren, bedarf es seiner Annahme nach bis zu 30 Jahren.

Mögliche Funktion des Begriffs für schreibwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung

Formulieren ist epistemisches Handeln. Eine Schlüsselrolle spielen nach derzeitigem Stand sprachliche (idiomatische) Konstruktionen, die Aussagenstrukturen wie etwa Argumentations- und Schlussprinzipien musterhaft abbilden. Sie können als Schablonen gelesen werden, die, auf konkrete Inhalte angewendet, zur Herstellung neuen Sinns beitragen. Formulierungen als Motor neuen Wissens und Erkennens sind derzeit noch unterbeleuchtet, sie zu untersuchen, stellt aber ein vielversprechendes Desiderat dar.

Mit Blick auf das unterkomplexe alltägliche Verständnis vom Formulieren, kann davon ausgegangen werden, dass sich Schreibende weitestgehend ungesteuert Strategien zur Bewältigung des Formulierens aneignen und damit auch eher unbewusst Vorstellungen davon entwickeln, wie Formulieren abläuft, was es ausmacht und wie gut sie eigentlich darin sind. Zu wissen, dass Formulieren nicht geradlinig verläuft, sondern viele andere Aktivitäten impliziert, dass es eine große kognitive Anstrengung bedeuten kann und eine Fertigkeit ist, die weit über die Schulausbildung hinaus entwickelt wird, birgt ein großes Entlastungspotenzial für Schreibende. Das Arbeiten an Formulierungen ist keine nebensächliche Begleiterscheinung beim Schreiben, sondern vielmehr ein Herantasten an Inhalte mittels sprachlicher Alternativen. Schwierigkeiten beim Formulieren im Studium können ein Anzeichen für einen andauernden Lernprozess sein.

Für die Schreibdidaktik eröffnet sich damit neben den kontextspezifischen Normen des Formulierens ein weiteres Handlungsfeld, nämlich die bewusste Reflexion eigener Vorstellungen und Verfahrensweisen anzuregen. Vor allem aber gewinnt das Formulieren in seiner epistemischen Leistung einen neuen Ankerpunkt in der Schreibdidaktik. Denn wenn es nicht nur darum geht, angemessene Aussagen zu formulieren, sondern auch mittels Formulieraktivitäten Erkenntnisse zu generieren, ist es sinnvoll, Schreibende frühzeitig im Schreibprozess zu Formulieraktivitäten anzuregen. Wünschenswert wären hier weitere Forschungen, die beleuchten, welche Aktivitäten genau den Erkenntnisgewinn formen.

Literatur

- Antos, G. (1981). Formulieren als sprachliches Handeln. Ein Plädoyer für eine produktionsorientierte Textpragmatik. In W. Frier (Hrsg.), *Pragmatik. Theorie und Praxis* (S. 403–440). Rodopi (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, 13).
- Antos, G. (2019). Schriftliche Textproduktion: Formulieren als Problemlösen. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion* (S. 227–243). Narr.
- Antos, G. (2000). Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Bd. 1, S. 105–112). De Gruyter Mouton.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2014). Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 87–93). Budrich.
- Dörner, D. (1987). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer.
- Dudenredaktion (o. J.). formulieren. In *Duden online*. <https://www.duden.de/node/139768/revision/1323900>
- DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. *Formulieren*. <https://www.dwds.de/>
- Engert, K. & Krey, B. (2013). Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(5), 366–384.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–31). Peter Lang.
- Grabowski, J. (1995). Schreiben als Systemregulation. Ansätze einer psychologischen Theorie der schriftlichen Sprachproduktion. In E.-M. Jakobs, D. Knorr & S. Molitor-Lübbert (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer* (S. 11–34). Peter Lang.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Routledge.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.
- Heinemann, W. (2000). Textsorte – Textmuster – Texttyp. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Bd. 1, S. 507–523). De Gruyter Mouton.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (2014). Schreibkompetenz schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 127–152). Budrich.
- Kolers, P. A. & Smythe, W. E. (1984). Symbol manipulation: Alternatives to the computational view of mind. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 289–314.
- Kühtz, S. (2018). *Wissenschaftlich Formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. Ferdinand Schöningh.
- Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Max Niemeyer Verlag.
- Wrobel, A. (2003). Schreiben und Formulieren. Prätexte als Problemindikator und Lösung. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben* (S. 83–96). Westdeutscher Verlag.

Das HRAH-Konzept. Eine prozess- und reflexionsorientierte Perspektive

SABINE DENGSCHERZ

Die Abkürzung HRAH steht für heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen. Das Konzept bezieht sich auf spezifische Bedingungen in Schreibsituationen, die als Einflussfaktoren auf situative und individuelle Variation im Schreibhandeln wirksam werden. Somit bietet es auch Anhaltspunkte für die Schreibdidaktik, insbesondere für die Reflexion individueller Schreibhandlungen in ihrem situativen Bedingungsgefüge. Ich habe das HRAH-Konzept im Rahmen eines FWF-Forschungsprojekts zu professionellem Schreiben in mehreren Sprachen (PROSIMS) entwickelt, erstmals in einem Artikel in den ÖDaF-Mitteilungen (Dengscherz, 2017) eingeführt und später in meiner Monografie (Dengscherz, 2019, S. 163 ff.) als zentralen Bestandteil des PROSIMS-Schreibprozessmodells ausführlicher diskutiert. In einer englischen Version ist das Konzept als „heuristic and rhetorical requirements and challenges (HRRC)“ publiziert (Dengscherz, 2021). HRAH steht für eine zweifache Unterscheidung: erstens zwischen Anforderungen und Herausforderungen und zweitens zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension.

Mit *Anforderungen* sind die Erfordernisse in einer Schreibsituation gemeint: das, was zu tun ist, damit Schreiber*innen im Prozess vorankommen. Es geht also um objektivierbare Bedingungen. Zu Schreibbeginn werden die Anforderungen ganz allgemein durch das Schreibziel bestimmt: den Zieltext, eventuelle Ausgangsmaterialien, Spezifika der Schreibaufgabe. Wenn die Schreiber*innen dann Teilaktivitäten setzen (z. B. Notizen machen oder erste Textteile gestalten), verändern sie dadurch die situativen Bedingungen, und somit ändern sich die Anforderungen von Schreibsituation zu Schreibsituation.

Die Art und Weise, wie individuelle Schreiber*innen die Anforderungen in einer Situation wahrnehmen, bestimmt wiederum, inwieweit sich daraus *Herausforderungen* für sie ergeben. Im Gegensatz zu den Anforderungen beziehen sich die Herausforderungen also auf die subjektive Perspektive der Schreibenden. Inwieweit die Anforderungen einer Schreibsituation für Schreiber*innen zu Herausforderungen werden, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Dazu gehören individuelle Ressourcen, Kompetenzen und Vorerfahrungen, aber auch Tagesverfassung oder Problembewusstsein. Herausforderungen können direkt auf spezifische Anforderungen bezogen sein (etwa Komplexität bewältigen, Worte in einer L2 finden oder überhaupt einmal ins Schreiben kommen); sie können aber auch viel unspezifischer in einer allgemeinen Verunsicherung bestehen, wenn Schreiber*innen etwa (noch) gar nicht wissen, was zu tun ist. Somit liegt reflexives Potenzial bereits in der Auseinandersetzung mit der Frage,

inwiefern Schreiber*innen eine Herausforderung wahrnehmen, und wenn ja, worin sie besteht und wie sie sich äußert.

Die zweite Unterscheidung im HRAH-Konzept ist jene zwischen einer *heuristischen* und einer *rhetorischen* Dimension. In beiden Dimensionen können sich Anforderungen und Herausforderungen ergeben. Die heuristische Dimension ist auf den Erkenntnisprozess der Schreiber*innen ausgerichtet, die rhetorische Dimension bezieht sich hingegen auf die Textgestaltung für Leser*innen. Diese Unterscheidung ist teilweise ähnlich gelagert wie jene zwischen „writer-based prose“ und „reader-based prose“ (Flower, 1979), allerdings bezieht sich die Unterscheidung im HRAH-Konzept nicht zwingend auf Texte oder Textteile, sondern vielmehr auf unterschiedliche Aufmerksamkeits-Fokusse der Schreibenden, die entweder dem Erkenntnisprozess (heuristisch) oder der Darstellung für Leser*innen (rhetorisch) gewidmet sind. Dies schließt auch die Möglichkeit ein, dass Schreiber*innen heuristische und rhetorische Aspekte in ein und demselben Textstück adressieren. Dies kann gleichzeitig geschehen (was wiederum die Ursache für eine Herausforderung sein kann) oder abwechselnd. Das HRAH-Konzept versucht, solche wechselnden Fokusse der Reflexion zugänglich zu machen.

Verortung und Perspektive des HRAH-Konzepts

Im HRAH-Konzept wird eine prozessorientierte, ganzheitliche Perspektive auf das Schreiben eingenommen. Die HRAH werden in Schreibsituationen verortet, die wiederum eingebettet in eine Fülle von sozialen, kognitiven und emotionalen Faktoren verstanden werden (vgl. *Kontextualisierte Schreibsituation*, Lange, in diesem Band). Diese Faktoren hängen mit dem aktuellen Schreibprozess zusammen, mit institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, und mit Voraussetzungen, Einstellungen und Vorerfahrungen der Schreiber*innen.

Mein Ansatz knüpft an verschiedene Forschungstraditionen an und versucht, sie miteinander zu verbinden. Er teilt das Interesse an mentalen Prozessen und ihren Auswirkungen auf das Schreibhandeln mit der ursprünglich psychologisch ausgerichteten kognitiven Schreibprozessforschung, versucht dabei aber, die Schreib- und Sprachenbiografien sowie weitere individuelle Voraussetzungen der Schreiber*innen stärker zu berücksichtigen und das Schreiben insgesamt in seinen sozialen Kontexten zu situieren (wie dies etwa in den *New Literacies Studies* der Fall ist).

Das HRAH-Konzept sowie das PROSIMS-Schreibprozessmodell wurden auf der Basis von empirischer Forschung zu professionellem Schreiben in mehreren Sprachen entwickelt. Institutioneller Hintergrund ist das *Zentrum für Translationswissenschaft* der Universität Wien (ZTW). Im BA-Studium *Transkulturelle Kommunikation* schreiben die Studierenden nicht nur wissenschaftliche Arbeiten (auf Deutsch), sondern verfassen zudem in mehreren Arbeitssprachen Gebrauchstexte verschiedener Genres für unterschiedliche Diskursgemeinschaften. Zentral für das Schreiben am ZTW sind etwa Adressat*innen-Orientierung (Resch, 2006) und der effiziente Einsatz

sprachlicher Ressourcen für unterschiedliche Zwecke (Dengscherz, 2019). Angesichts der Vielfalt an Schreibaufgaben am ZTW hat sich die Unterscheidung einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension als besonders fruchtbar für die Analyse von Schreibhandeln erwiesen.

Wichtige Bezüge zu anderen Konzepten aus der Schreibforschung

Wichtige Inspirationsquellen für das HRAH-Konzept (und das PROSIMS-Schreibprozessmodell) sind die kognitive Schreibprozessforschung (vor allem die Arbeiten von Bereiter & Scardamalia, 1987), Studien zu individuellen Unterschieden im Einsatz von Schreibstrategien (vor allem Keseling, 2004; Ortner, 2000) sowie Überlegungen zur (sozialen) Situiertheit des Schreibens.

Die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen ist außerdem verwandt mit einer ähnlichen, die Antos (1982) in seiner Analyse von Formulierungsprozessen getroffen hat: Antos unterscheidet zwischen *Formulierungsproblemen*, die bei der Textproduktion auftreten und von den Schreiber*innen gelöst werden (1982, S. 31), und *Formulierungsschwierigkeiten*, die als „psychisch-emotionale Phänomene“ zu verstehen sind (1982, S. 15). Antos' Terminologie steht in einer Tradition, die Schreiben als Problemlösen begreift, ein Ansatz, der kontrovers diskutiert wurde – und mit unterschiedlichem Verständnis davon, was als ‚Problem‘ gilt (für eine detaillierte Auseinandersetzung vgl. Dengscherz, 2019, S. 131 ff.). Das HRAH-Konzept ist zwar nicht in dieser ‚Problemlöse-Tradition‘ verankert, die Schnittstelle zu Antos ergibt sich aber in einem spezifischen Aspekt: Antos versteht Probleme als objektivierbar, also in der Sache selbst begründet. Schwierigkeiten bezieht er hingegen auf das subjektive Befinden der Schreiber*innen. In diesem Punkt ist Antos' Unterscheidung zwischen Problemen und Schwierigkeiten also verwandt mit meiner Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen. Das HRAH-Konzept bezieht sich allerdings nicht nur auf das Formulieren (vgl. *Formulieren*, Holtfreter, in diesem Band), sondern sehr viel allgemeiner auf das Schreiben: Es schließt auch Aspekte des Erkenntnisprozesses, der Textplanung, des Umgangs mit Ausgangsmaterialien und andere Aspekte mit ein, die die Erfordernisse einer spezifischen Schreibsituation bilden können.

Die Unterscheidung zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension knüpft wiederum an Konzepte von Bereiter & Scardamalia (1987) und Kellogg (2008) an. Bereiter und Scardamalia modellieren unterschiedliche Schreibprozessabläufe mit einem Fokus auf die heuristische Dimension: Beim *knowledge telling* wird Wissen wiedergegeben, während beim *knowledge transforming* Wissen durch das Schreiben weiterentwickelt wird (vgl. *Knowledge telling und knowledge transforming*, Stock et al., in diesem Band). Die heuristischen Anforderungen sind beim *knowledge transforming* also wesentlich höher als beim *knowledge telling* (und der Schreibprozess komplexer). Kellogg (2008) hingegen fokussiert mit *knowledge crafting* explizit auf die

rhetorische Dimension des Schreibens: *Knowledge crafting* orientiert sich an Leser*innen und fokussiert auf die Aufbereitung von Wissen für andere.¹

Anwendung in Theoriebildung und Praxis

Das HRAH-Konzept bietet Anhaltspunkte für die Reflexion von Schreibhandeln in spezifischen Situationen. Als zentraler Bestandteil des PROSIMS-Schreibprozessmodells (Dengscherz, 2019) ist es auf das Verstehen individueller Schreibprozesse in ihrem faktorialen Beziehungsgefüge ausgerichtet. Zu einem besseren Verständnis möchte ich hier deshalb noch etwas genauer auf das PROSIMS-Schreibprozessmodell eingehen, insbesondere auf seine wissenschaftliche Verortung und seine praktische Anwendbarkeit in der Schreibdidaktik und Schreibberatung (Dengscherz, 2024).

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell ist ein dreiteiliges Modell, das ich auf der Basis empirischer Schreibprozessbeobachtung mittels *screen capturing* und kontextualisierender Befragung von Schreiber*innen in (retrospektiven) Interviews entwickelt habe. Während Modelle in der Regel auf überindividuelle Gemeinsamkeiten fokussieren, macht das PROSIMS-Schreibprozessmodell etwas, das einem solchen Grundcharakter von Modellen zunächst zuwiderzulaufen scheint: Es versucht, individuelle und situative Variation abbildbar und verstehbar zu machen. Dies wird möglich durch eine Verschiebung des Fokus: Statt Teilaktivitäten im Schreibprozess (wie etwa im Modell von Hayes & Flower, 1980, und weiteren Modellen in dieser Tradition), stehen die Einflussfaktoren im Mittelpunkt, die bestimmen, welche Teilaktivitäten ausgeführt werden.

Der Schreibprozess wird im ersten Teil des Modells (dem Situationen-Abfolge-Modell, Dengscherz, 2019, S. 161) wie eine Art Spielfeld visualisiert, auf dem Schreiber*innen von Situation zu Situation vorrücken, während sich in jeder einzelnen Situation spezifische HRAH ergeben und die einzelnen Situationen durch Strategien, Routinen und Teilaktivitäten verknüpft sind. Auf diese Weise ist das Modell offen für die unterschiedlichsten Arten von Schreibprozessen. Für sich alleine genommen wäre dieser erste Teil des Modells allerdings noch nicht sehr aussagekräftig.

Für ein besseres Verständnis der Faktorenkonstellationen werden deshalb im zweiten Teil des Modells (dem Situationen-Zoom-Modell, Dengscherz, 2019, S. 167) jene Einflussfaktoren identifiziert, die in einer bestimmten Situation auf die HRAH einwirken: Dazu gehören Materialien und Vorarbeiten sowie bisher produzierte Textteile und Notizen, die sich jeweils auf heuristische oder rhetorische Aspekte beziehen können (oder auch auf beides). Weitere Einflussfaktoren sind u. a. persönliche Ressourcen und Kompetenzen, Einstellungen und Selbstwahrnehmung, Tages- und Momentverfassung sowie Problembewusstsein. Das Zusammenspiel dieser Faktoren bestimmt, vor welchen heuristischen und/oder rhetorischen Anforderungen die Schreiber*innen in einer bestimmten Situation stehen und inwiefern es dabei zu He-

¹ In anderen Ansätzen wurde mit dem Konzept der Adressivität auf eine solche Orientierung an Leser*innen verwiesen (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band).

rausforderungen kommt. Ein Identifizieren der HRAH ist ein wichtiger erster Schritt, um Ansatzpunkte für Schreibhandeln zu verstehen.

Das Schreibhandeln selbst steht im dritten Teil des Modells (dem Situationen-Wechselwirkungen-Modell, Dengscherz, 2019, S. 172) im Mittelpunkt. Das Aktualverhalten von Schreiber*innen wird auf die jeweiligen HRAH ausgerichtet und darüber hinaus eingebettet in weitere Kontextfaktoren verstanden: Dazu gehören etwa das Habitualverhalten von Schreiber*innen, ihr Sprach(en)- und Strategienrepertoire, biografische Rahmenbedingungen und Bedürfnisse sowie weitere Rahmenbedingungen wie Schreibzeiten und Schreiborte oder institutionelle Kontexte. Indem das PROSIMS-Schreibprozessmodell also nicht auf konkrete Teilaktivitäten fokussiert, sondern auf das Faktorengeflecht, das ihnen zugrunde liegt, bietet es eine Reflexionsgrundlage für individuelle und situative Variation in Schreibprozessen.

Das HRAH-Konzept spielt aber nicht nur im PROSIMS-Schreibprozessmodell eine zentrale Rolle, sondern kann auch als eigenständiger Baustein für Theoriebildung, empirische Forschung oder Schreibberatung bzw. Schreibdidaktik herangezogen werden.

In der Theoriebildung kann das Konzept dabei helfen, eine Brücke zwischen verschiedenen Forschungstraditionen zu schlagen, indem sowohl kognitive als auch biografische und soziale Aspekte berücksichtigt werden. Über die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen lässt sich etwa auch eine Unterscheidung zwischen Routinen und Strategien treffen (vgl. *Schreibroutinen*, Leberecht, in diesem Band): Aus der Perspektive des HRAH-Konzepts bzw. des PROSIMS-Schreibprozessmodells richten sich Routinen auf Anforderungen, Strategien hingegen auf Herausforderungen (der Übergang ist allerdings fließend; Dengscherz, 2019, S. 183). Die Unterscheidung einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension kann wiederum dabei helfen, zu verstehen, was Schreibende mit ihren Handlungen bezwecken: Ob sich Schreibhandeln in einer Situation primär auf den Erkenntnisprozess richtet oder auf die Darstellung für potenzielle Leser*innen (oder vielleicht auch auf beides gleichzeitig), macht einen wichtigen Unterschied. Somit zielt das HRAH-Konzept nicht zuletzt auf ein besseres Verständnis des Fokus und der Funktionalität von spezifischen Strategien und Routinen ab.

Dies bietet auch Ansatzpunkte für empirische Schreibforschung, etwa wenn es darum geht, spezifische Anforderungen (und ihr Verhältnis zu individuellen Herausforderungen) in konkreten Schreibprozessen und Schreibsituationen zu erforschen. Das HRAH-Konzept bietet hier Analysekatégorien an, die durch weitere empirische Untersuchungen noch verfeinert werden können. Dabei regt das Konzept explizit dazu an, Kontexte zu berücksichtigen, und vor allem auch den Stand der Vorarbeiten und der Erfahrungen aus früheren Schreibprozessen. Die angebotenen Analysekatégorien sollen dabei helfen, die Komplexität des Schreibprozesses besser zu fassen.

Darüber hinaus können die Analysekatégorien aus dem HRAH-Konzept auch für die Schreibdidaktik und Schreibberatung nützliche Anhaltspunkte bieten, wenn es darum geht, individuelles Schreibhandeln in seinem jeweiligen Kontext zu reflektieren. Schreibdidaktische Interventionen beziehen sich etwa nicht selten darauf, Schrei-

ber*innen dabei zu unterstützen, die heuristische Dimension getrennt von der rhetorischen zu bearbeiten. Dann gelingt es etwa unter Umständen eher, sich von einem „inneren Zensor“ (Keseling, 2004) zu emanzipieren, wenn es um den Erkenntnisprozess beim Schreiben geht. Umgekehrt fällt das Leser*innen-orientierte Feilen am Text zu meist leichter, wenn die Schreiber*innen bereits wissen, was sie sagen wollen. Zudem kann das Konzept das Bewusstsein dafür schärfen, wie auf Vorhandenem aufgebaut werden kann. Zu solcherart ‚Vorhandenem‘ gehören Erkenntnisse in der heuristischen Dimension ebenso wie etwa Formulierungsroutinen in der rhetorischen Dimension.

Im Mittelpunkt des HRAH-Konzepts stehen also kognitive Prozesse, die aber nicht für sich betrachtet werden, sondern in einem vielschichtigen Geflecht aus Kontextfaktoren, die als Analysekategorien fruchtbar gemacht werden. Dies ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf das Schreiben, der gleichzeitig überindividuelle Gemeinsamkeiten modelliert sowie individuelle und situative Variation berücksichtigt.

Literatur

- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Niemeyer.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Dengscherz, S. (2017). Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2017/1, 157–173. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.157>
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Dengscherz, S. (2021). Considering individual and situational variation in modeling writing processes. In M. Gustafsson & A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction* (pp. 165–194). WAC Clearinghouse.
- Dengscherz, S. (2024). Was für Einsichten bringt die Analyse von Schreibsituationen? Zu Potentialen des PROSIMS-Schreibprozessmodells in der Schreibberatung. In: K. Wetschanow, E. Unterpertinger, E. Kuntschner & B. Huemer (Hrsg.), *Neue Perspektiven auf Schreibberatung* (S. 159–176). Böhlau.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19–37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Springer VS.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.
- Resch, R. (2006). *Translatorische Textkompetenz: Texte im Kulturtransfer*. Peter Lang.

***Knowledge telling* und *knowledge transforming*. Eine dialogische Perspektive**

INGRID STOCK, ANDREA KARSTEN & NANCY LEA EIK-NES

Ursprung der Begriffe

Die Begriffe *knowledge telling* und *knowledge transforming* sind bekannte Konzepte der kognitiv-psychologischen Schreibforschung. Sie wurden von Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (1987) geprägt, um die kognitiven Tätigkeiten von Schreiber*innen in verschiedenen Stadien der Schreibentwicklung zu beschreiben. Mit *knowledge telling* bezeichnen Bereiter und Scardamalia (1987) eine eher einfache Strategie im Schreibprozess, bei der unerfahrene Schreiber*innen Wissen, das im Gedächtnis gespeichert ist, niederschreiben. Ronald Kellogg (2008) zufolge, der auf Bereiter und Scardamalias Begriffen aufbaut, zeichnet sich dieses Stadium dadurch aus, dass Schreiber*innen zunächst noch Schwierigkeiten haben, zwischen dem zu unterscheiden, was sie sagen möchten, und dem, was ihr Text tatsächlich aussagt. Dagegen kommt beim *knowledge transforming* eine genauere Wahrnehmung des Texts aus einer Leseperspektive hinzu, und damit die Möglichkeit, die eigenen Ideen mit der Art und Weise abzugleichen, wie sie im Text tatsächlich dargestellt sind. In diesem Zuge verändern erfahrene Schreiber*innen auch oft beim Überarbeiten ihres Textes ihre eigene Vorstellung der Sachverhalte, über die sie schreiben. Der Begriff *knowledge transforming* fasst also eine komplexere Strategie, bei der neue Ideen und ein neues Verständnis des Inhalts im Prozess des Schreibens – im Überdenken und Bearbeiten des Textes – entwickelt werden: „thoughts come into existence through the composing process itself“ (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 10).

Dialogische Rekonzeption der Begriffe

Wir haben die kognitiv-psychologischen Begriffe *knowledge telling* und *transforming* neu konzeptualisiert und sie mit Michail Bachtins (z. B. 1934/1979, 1953/2004) dialogischer Theorie von Sprache und Kommunikation verknüpft (Stock, 2019; Stock et al., 2023; zur dialogischen Sprachauffassung vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band). Diese Neukonzeption setzt an der Art und Weise an, wie Wissen verstanden wird. In der kognitiv-psychologischen Auffassung wird Wissen als nicht-sprachliche Gedächtnisinhalte aufgefasst, die erst im Zuge der Textproduktion in eine sprachliche Form gebracht werden (vgl. *Formulieren*, Holtfreter, in diesem Band). Dagegen gehen wir mit Bachtin davon aus, dass Schreiber*innen nicht auf neutrales, sondern auf in konkre-

ten Äußerungen verkörpertes Wissen stoßen und auf dieses dialogisch Bezug nehmen. Ein Zitat Bachtins kann dieses Verständnis verdeutlichen:

Jedes Mitglied eines Sprachkollektivs findet das Wort nicht als neutrales Wort der Sprache vor, das von fremden Intentionen und Urteilen frei, von fremden Stimmen nicht besetzt wäre. Nein, er erhält das Wort von einer fremden Stimme, von dieser Stimme erfüllt. Wenn das Wort in seinen Kontext eingeht, kommt es aus einem anderen Kontext und ist von fremden Auffassungen durchdrungen. (Bachtin, 1929/1985, S. 225)

Laut Bachtin können alle Äußerungen, egal ob schriftlich, mündlich oder gedanklich, als eine Antwort auf frühere Äußerungen verstanden werden. Er spricht von einer „aktiven Antwortposition“, die Sprecher*innen und Schreiber*innen den Äußerungen und Texten Anderer gegenüber einnehmen (Bachtin, 1953/2004, S. 455), und allgemein von einem *Dialog* oder *dialogischen Beziehungen* zwischen Äußerungen, die auf diese Weise entstehen. Auf das Schreiben im Studium bezogen bedeutet dies, dass Studierende im Schreibprozess insbesondere auf das jeweils relevante Fachwissen ‚aktiv antworten‘, das sie in Form konkreter Texte oder Äußerungen lesen oder hören. Die verschiedenen Arten, wie Studierende im Laufe ihrer Schreibentwicklung mit dem in fremden Äußerungen verkörperten fachlichen Wissen in Dialog treten, bezeichnen wir – wie wir im nächsten Abschnitt ausführen werden – in unserer Neukonzeption in Anlehnung an die kognitiv-psychologischen Begriffe mit *knowledge telling* und *knowledge transforming*.

Ähnlich wie Bereiter und Scardamalia (1987), die an der Frage interessiert sind, wie sich Schreibprozesse mit zunehmender Erfahrung verändern, geht auch Bachtin von einer Entwicklung des Verhältnisses zwischen Sprecher*in oder Schreiber*in und dem Wissen, auf das sie Bezug nehmen, aus. Eine Formulierung Bachtins macht dies unseres Erachtens besonders deutlich: „Das eigene Wort bildet sich [...] allmählich aus akzeptierten und angeeigneten fremden Wörtern heraus, und die Grenzen zwischen ihnen sind am Anfang kaum zu spüren“ (Bachtin, 1934/1979, S. 362). Wir sehen in dieser Äußerung den Verweis auf einen langsam fortschreitenden Lernprozess, in dessen Verlauf sich Sprecher*innen und auch Schreiber*innen im Dialog mit den Worten Anderer (z. B. im Falle des Schreibens im Studium u. a. aus Lehrbüchern oder wissenschaftlichen Artikeln) bestehendes Wissen – fremde Worte – zu eigen machen. Bachtin zufolge ist es typisch, dass Sprecher*innen und Schreiber*innen zunächst die Äußerungen von Anderen nachahmen, die sie als einflussreich wahrnehmen (Bachtin, 1934/1979). Dieses Nachahmen lässt sich zum einen an der spezifischen Form der Äußerung erkennen, die erhalten bleibt, also z. B. an den gewählten Worten, der Syntax oder auch an der Intonation einer Äußerung – kurz: an ihrem Klang, der übernommen wird. Damit bleibt allerdings zum anderen auch der Inhalt der zitierten oder nachgeahmten Äußerung erhalten, also die Haltungen, Wertungen und Positionierungen in Bezug auf die Sachverhalte, über die gesprochen oder geschrieben wird. Eine eigene Akzentuierung oder Rekontextualisierung der übernommenen Aussage findet in diesem Stadium der Nachahmung noch nicht statt.

Übertragen auf das akademische Schreiben bedeutet dies, dass das Kritisieren, Einschränken, oder (teilweise) Zurückweisen von Fachwissen, wie es z. B. für wissenschaftliche Publikationen typisch ist, für Studierende zu Beginn noch schwierig ist. Auch die Beobachtung, dass in Texten von Studierenden oft schwer zu erkennen ist, welches ihre eigenen Worte sind und welches die Worte explizit oder implizit zitierter Texte, auf die sie im Schreiben Bezug nehmen, kann in diesen Zusammenhang eingeordnet werden (vgl. *Patchwriting*, Pany-Habsa, in diesem Band). Der von Bachtin beschriebene Prozess des Nachahmens entspricht also dem Vorgehen von Studierenden, die als Noviz*innen Wissen aus einem Fach- oder Themengebiet zunächst so nach-erzählen, wie sie es in Äußerungen Anderer oder eben in ihrer Erinnerung dieser Äußerungen – im Gedächtnis – wiederfinden (*knowledge telling*). Erst im Laufe der weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema und zunehmender Erfahrung mit fachlichen Texten sind Studierende allmählich in der Lage, Äußerungen Anderer mit ihrer eigenen Positionierung zu verstehen. Es kommt zu einer Transformation und Reakzentuierung der fremden Worte. Erfahrenere Schreiber*innen entwickeln so neue Perspektiven und tragen mit neuen diskursiven Positionen – neuem Wissen – zu den Diskursen ihrer jeweiligen Gemeinschaft bei (*knowledge transforming*). In diesem Prozess entwickeln und vertiefen erfahrenere Schreiber*innen nicht nur ihr fachliches Verständnis, sondern sie entwickeln auch ihre soziale, im Falle des akademischen oder wissenschaftlichen Schreibens fachliche Identität, indem sie sich mehr und mehr als Teil einer bestimmten Fach- oder Diskursgemeinschaft verstehen und diese schließlich sogar aktiv mitgestalten können (z. B. Ivanič, 1998; Lea & Street, 2006; Lillis, 2003).

Manifestationen von *knowledge telling* und *transforming* in wissenschaftlichen Texten: Ein Kontinuum

Der Ursprung der beiden Konzepte liegt in der psychologischen Schreibprozessforschung. Auch unsere dialogische Neukonzeption ist am konkreten Tun von Schreiber*innen im Laufe ihrer Entwicklung interessiert. Wir gehen davon aus, dass dialogische Prozesse im Schreiben in jedem Stadium der Textproduktion stattfinden, von der ersten gedanklichen Skizze bis hin zum als fertig angesehenen Text (Karsten, 2014; Karsten & Bertau, 2019; Prior, 2009; vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band). Trotz dieses Fokus auf den Schreibprozess nehmen wir an, dass die Spuren von *knowledge telling* und *transforming* auch an Texten sichtbar werden. Im oben beschriebenen Sinne gehen wir mit Bachtin davon aus, dass sich dialogische Beziehungen zwischen Äußerungen zugleich auf einer inhaltlichen und einer formalen Ebene manifestieren und entsprechend methodisch durch die Analyse von Texten zumindest in Teilen nachvollziehbar oder rekonstruierbar sind. Dies betrifft insbesondere Fälle „manifesten Inter textualität“ (Fairclough, 1992), also Stellen, an denen explizit zitiert und auf Literatur verwiesen wird.

Unsere Rekonzeption der Begriffe geht auf eine textanalytische Studie in der Angewandten Sprachwissenschaft zurück, die untersucht hat, wie *knowledge telling* und

transforming in Bachelorarbeiten aus verschiedenen Fächern sichtbar werden (Stock, 2019). In dieser Studie ist die Entwicklung einer fachlichen Stimme (vgl. *Stimme*, Karsten & Bertau, in diesem Band) theoretisch und analytisch mit den Konzepten *knowledge telling* und *transforming* verknüpft worden: Die ersten Texte, die Studierende in einem neuen Fach schreiben, sind oft geprägt von der sehr nah an der ursprünglichen Äußerung orientierten *Wiedergabe* von Inhalten, die die Lernenden in der wissenschaftlichen Literatur finden. Die *Transformation* des Gelesenen ist ein langsamer Prozess („allmählich“, schreibt Bachtin, 1934/1979, S. 362), bei dem fremde Äußerungen in den eigenen Text integriert, auf die eigene Fragestellung angewendet und für eigene Zwecke eingesetzt werden. Im Zuge dieses Prozesses befassen sich Studierende mit neuem Wissen, machen es sich zu eigen und entwickeln es weiter.

Auch andere Studien zu wissenschaftlichen Texten haben die Begriffe *knowledge telling* und *transforming* ähnlich verstanden (ohne sie jedoch theoretisch neu zu begründen). Sowohl Mona Bläsjö (2009) als auch Bojana Petrić (2007) identifizieren folgende Merkmale eines Texts als Hinweis auf *knowledge transforming*: Verknüpfen von Inhalten aus unterschiedlichen Quellen, deutliches Verknüpfen von bestehendem Wissen mit dem Beitrag, den die eigene Arbeit leistet, oder eine kritische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Wissen im Fach. Bläsjö (2009) und Petrić (2007) betonen, dass *knowledge transforming* erst möglich ist, wenn Lernende mit bestehendem Wissen im Fach vertraut sind.

Wir möchten noch auf weitere Aspekte aufmerksam machen, die *knowledge telling* und *transforming* beeinflussen. Zum einen ist dies das Textgenre. In einigen Fächern sind Schreibaufträge am Anfang des Studiums auf das Wiedergeben von Fachinhalten ausgerichtet, um Studierende zum intensiven Lesen zu motivieren und ihnen zu ermöglichen, sich mit dem bestehenden Wissen im Fach vertraut zu machen. In einem solchen Zusammenhang kann eine *Knowledge-telling*-Strategie sinnvoll und sogar explizit erwünscht sein. Ein zweiter Aspekt ist die Verknüpfung von *knowledge telling* und *transforming* innerhalb von Argumenten. Die beiden Strategien sind keine völlig gegensätzlichen Tätigkeiten, denn oft ist das Wiedergeben von bestehendem Wissen ein notwendiger Schritt, um dieses Wissen im nächsten Schritt in der eigenen Arbeit anzuwenden, um z. B. eine eigene Position zu einer bestimmten Fragestellung zu begründen. Ein dritter Punkt hängt mit der Funktion bestimmter Textteile in wissenschaftlichen Genres zusammen (Stock, 2019; Stock et al., 2023). Beispielsweise sind Theoriekapitel oft durch *knowledge telling* gekennzeichnet, wenn etablierte Theorien oder Begriffe beschrieben werden, während im Diskussionskapitel mehr *knowledge transforming* erwartet wird. Daher kann man *knowledge telling* und *transforming* eher als ein Kontinuum beschreiben (s. Abb. 1).

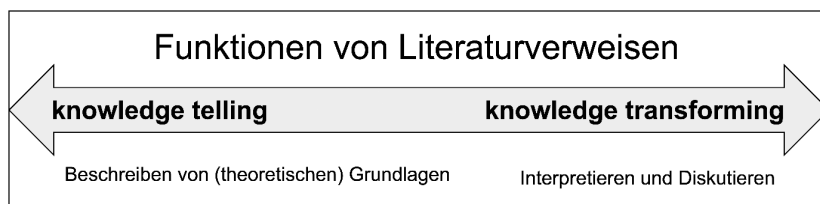


Abbildung 1: Einfaches Kontinuum

Dieses einfache Kontinuum zeigt allerdings noch nicht die Komplexität von *knowledge telling* und *transforming*. Daher haben wir in der oben genannten Studie (Stock et al., 2023) noch eine vertikale Achse zugefügt (s. Abb. 2). Das kombinierte Kontinuum veranschaulicht, dass *knowledge transforming* auch in Textteilen sichtbar werden kann, in denen tendenziell eher *knowledge telling* erwartet wird, z. B. wenn Schreiber*innen die präsentierten theoretischen Begriffe zur eigenen Arbeit in Bezug setzen oder Inhalte aus unterschiedlichen Quellen verknüpfen. Umgekehrt wurden in der Studie auch in Textteilen, die eher *knowledge transforming* erfordern, einige Beispiele für *knowledge telling* identifiziert, etwa wenn Schreiber*innen die Interpretation der zitierten Autor*innen präsentieren, ohne sie zu kommentieren oder kritisch zu diskutieren.

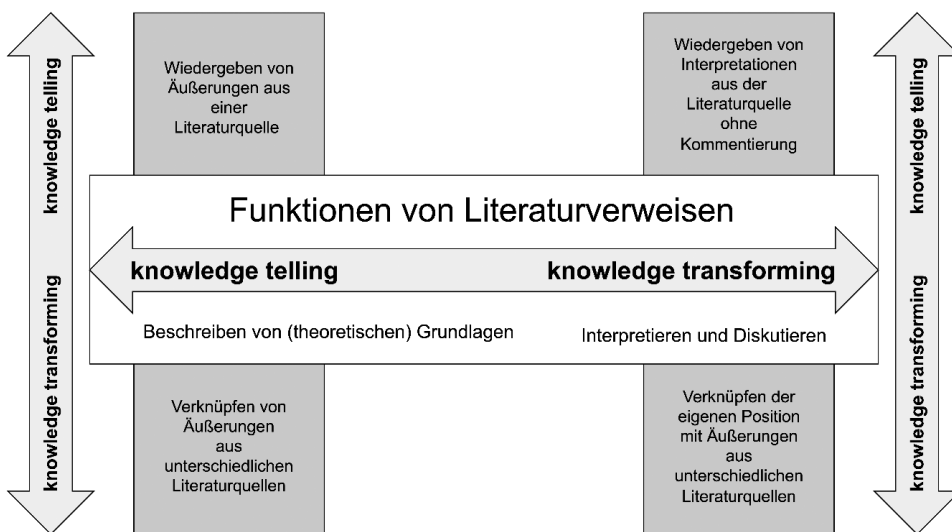


Abbildung 2: Kombiniertes Kontinuum

In der folgenden Tabelle zeigen wir aus der oben genannten Studie jeweils ein Textbeispiel von Studierenden zu den jeweiligen Kategorien des kombinierten Kontinuums.

Tabelle 1: Beispiele zu den Kategorien des Kontinuums aus den Texten der Schreiber*innen

Wiedergeben von Äußerungen aus einer Literaturquelle	<i>We could already see Thatcher's displeasure against the Soviet Union during her first days as prime minister, when she [...] (Moore 552). Her Foreign Secretary back then, Lord Carrington, had a theory that she [...] (Moore 556–7). Thatcher's suspicions of the Soviets went far beyond the fact that she [...] (Moore 561)</i>
Verknüpfen von Äußerungen aus unterschiedlichen Literaturquellen	<i>Yet, Nixon also believes that it is not simply policy-makers but “writer-activists” who can play an important role in exposing this violence. “In a world permeated by insidious, unspectacular violence,” he argues, writers can [...]. This view is supported by Kimberly A. Nance, who documents that [...] (162). Stories engage readers' feelings of empathy [...]. The importance of this is emphasised by Judith Butler's argument that [...] (24–25).</i>
Wiedergeben von Interpretationen aus der Literaturquelle ohne Kommentierung	<i>He did not however, hide anything or step down in silence like Hitler and Mussolini [...] ⁴⁰. The public noticed, and there were widespread claims that “he's not hiding things”⁴¹. In reality this was not always the case. [...] It is therefore fallacy to judge the impact his speeches by their literary quality. [Alle Fußnotenreferenzen verweisen auf dieselbe Quelle. Auch die Äußerungen ohne Fußnote folgen dieser Literaturquelle.]</i>
Verknüpfen der eigenen Position mit Äußerungen aus unterschiedlichen Literaturquellen	<i>The cloud is a complex phenomenon within ICT that has clearly some technological constraints. Not all clouds are 'green' [...]. The amount of energy required to power those data centers is increasing (Maxwell and Miller, 2012: 29). The servers are consisting of thousands of small computers [...] (Micklethwaite 2014: unpaginated). However, there is a potential within virtualization [...]. Coroama, Moberg and Hilty (2015: 419) suggest that one has to [...]. So how can students at NTNU use the full potential of cloud computing and remote services?</i>

Relevanz der Begriffe für die Schreibdidaktik und Schreibforschung

Ein dialogisches Verständnis der Begriffe *knowledge telling* und *transforming* liefert verschiedene Implikationen für das Schreibenlehren und -lernen an Hochschulen. Es kann beispielsweise Lehrenden helfen, Schreibaufträge zu konzipieren, die schrittweise von *telling* zu *transforming* führen, um den Lernprozess und das Zu-eigen-Machen fachlicher Diskurse zu fördern (Bean, 2011; Lahm, 2016). Das können z. B. Schreibaufträge sein, die explizit zum Dialog mit der Literatur und zur kritischen Auseinandersetzung mit dem bestehenden Wissen anregen. Solche Schreibaufträge können die Komplexität intertextueller Verweise verdeutlichen, anstatt formale Aspekte des Zitierens wissenschaftlicher Literatur in den Vordergrund zu stellen. Ein tieferes Verständnis intertextueller Bezüge kann dazu beitragen, Studierenden die Angst vor versehentlichen Plagiaten zu nehmen, und ihnen helfen, das bestehende Wissen im Fach als Grundlage für das Entwickeln der eigenen Position anzusehen und zu benutzen (Brent, 2017). Wenn Studierende verstehen, dass Literatur als Dialogpartnerin gesehen werden kann, wird ihnen das helfen, fremde Worte dazu zu benutzen, eigene Argumente zu entwickeln.

Auch für die Schreibforschung können die Begriffe sehr hilfreich sein und sowohl als theoretisches Konzept als auch als analytisches Werkzeug benutzt werden, um z. B. zu untersuchen, inwieweit Aspekte wie die Art des Schreibauftrags, das Textgenre oder epistemologische Dimensionen (wie Wissen im Fach produziert wird) *knowledge telling* und *transforming* beeinflussen.

In Bezug auf das Schreibenlernen in unterschiedlichen Domänen bringt die dialogische Neukonzeption von *knowledge telling* und *transforming* den Vorteil mit sich, dass ein verändertes Vorgehen im Schreibprozess nicht mehr einfach als individueller und wenig beeinflussbarer ‚natürlicher‘ Ablauf von Entwicklungsschritten verstanden wird. Auf der Grundlage eines dialogischen Verständnisses verweisen die Begriffe *knowledge telling* und *transforming* auf einen sozialen Lern- und Enkulturationsprozess, in dem sich Studierende durch die Auseinandersetzung mit den anderen Stimmen der entsprechenden Gemeinschaft (z. B. des eigenen Fachs) als Teil dieser Gemeinschaft und als aktive Teilnehmer*innen an ihren Diskursen erleben. Erst wenn Schreiber*innen den Eindruck gewinnen, eine eigene Position innerhalb dieser Gemeinschaft haben zu dürfen, entsteht Raum für *knowledge transforming*. Die Entwicklung komplexerer dialogischer Strategien im Schreiben und in Texten hängt also nicht nur von einer detaillierteren Vorstellung der Inhalte des zu Schreibenden – vom Wissen – ab. Ebenso wenig ist sie allein auf eine Be- bzw. Entlastung kognitiver Ressourcen zurückzuführen. Stattdessen ist sie eng verbunden mit einem Gefühl der Souveränität (vgl. *Souveränität erschreiben*, Strohschein, in diesem Band) und der Entwicklung einer eigenen Stimme.

Literatur

- Bachtin, M. M. (1934/1979). Das Wort im Roman. R. Grübel und S. Reese (Übers.). In M. Bachtin, *Die Ästhetik des Wortes* (S. 154–300). Suhrkamp.
- Bachtin, M. M. (1929/1985). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Ullstein.
- Bachtin, M. M. (1953/2004). Das Problem der sprachlichen Gattungen. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 447–484). Synchron.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blåsö, M. (2009). Appropriering av fackkunskap – förutsättning för ett "godkänt" akademiskt skrivande? In G. A. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Hrsg.), *Skrivning i kunnskaps-samfunnet* (S. 143–160). Tapir Akademisk Forlag.
- Brent, D. (2017). Senior students' perceptions of entering a research community. *Written Communication*, 34(3), 333–355. <https://doi.org/10.1177/0741088317710925>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins.

- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Lehmanns Media.
- Karsten, A. & Bertau, M.-C. (2019). How ideas come into being: Tracing intertextual moments in grades of objectification and publicness. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02355>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Verlag Barbara Budrich.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45, 368–377.
- Lillis, T. (2003). Student writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master’s theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 238–253. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.002>
- Prior, P. (2009). From speech genres to mediated multimodal genre systems. Bakhtin, Voloshinov, and the question of writing. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 17–34). Parlor Press.
- Stock, I. (2019). *Faglig stemme i akademisk skriving. En kvalitativ undersøkelse av skrivehandlinger og kildebruk i bacheloroppgaver* [Dissertation, Norwegian University of Science and Technology]. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2628607/Ingrid_Stock.pdf
- Stock, I., Karsten, A., & Eik-Nes, N. (2023). Emerging disciplinary voices: Bachelor students’ use of sources – between knowledge telling and knowledge transforming. *Sakprosa*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.10185>

Kontextualisierte Schreibsituation. Eine systemische Perspektive

ULRIKE LANGE

Kontextualisierte Schreibsituation als Konzept für Beratung und Didaktik

Ziel von Schreibberatungen ist es, individuelle und jeweils momentan produktive Arbeitsweisen, Ziele und Haltungen zum Schreiben zu finden. Was gerade produktiv sein kann, ist hochgradig individuell und von verschiedensten Faktoren abhängig. Um diese Faktoren möglichst umfassend zu betrachten, schlage ich das Konzept der kontextualisierten Schreibsituation für Beratungen und didaktische Settings vor. Ziel der Arbeit mit diesem Konzept ist es, die Komplexität und Situationsgebundenheit des Schreibens bewusst zu machen und so zu reflektierten Entscheidungen und zur flexiblen Anpassung von Vorgehensweisen beim Schreiben anzuregen.

Die kontextualisierte Schreibsituation umfasst alle Faktoren, die einen konkreten individuellen Schreibprozess zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflussen und bedingen können. Damit sind nicht nur die Aufgabe und die rhetorische Situation des Texts (häufig auch als Schreibsituation bezeichnet) gemeint, sondern auch z. B. die räumlichen und zeitlichen Arbeitsbedingungen, die materielle, technische und mediale Gestaltung des Arbeitsprozesses, Schreiberfahrungen und sprachlichen Bedingungen, die sozialen Systeme, in denen die Schreibenden stehen, bis hin zur momentanen mentalen Verfassung und Konzentrationsfähigkeit. Die kontextualisierte Schreibsituation beeinflusst, welche Vorgehensweisen beim Schreiben produktiv und nützlich sein können. Dabei ist sie nicht statisch, sondern kann sich von Schreibsituation zu Schreibsituation oder auch von Moment zu Moment verändern.

Die Begriffe Schreibsituation, Schreibkontext und die Komplexität des Schreibens

Die Verwendung des Begriffs Schreibsituation in der schreibwissenschaftlichen Literatur ist vielfältig und uneinheitlich. In Modellierungen und Didaktisierungen des Schreibprozesses werden unter unterschiedlichen Begriffen Elemente der (Schreib-) Situation oder des (Schreib-) Kontexts einbezogen (vgl. hierzu den Überblick bei Heine, 2021). Situation und Kontext werden von Heine (2021, S. 29) in diesem Zusammenhang als „synonym-nachbarschaftliche Konzept(e)“ bezeichnet. Sie spricht von einer „Vielfalt der Betrachtungsweisen auf den Kontext [...], die wahlweise auf Funktion, Fak-

toren, Bedingungen, Umgebungen und materielle, räumliche, gedankliche, textuelle, kulturelle, zeitliche, persönlich-existenziale und situative Aspekte fokussiert“ (Heine, 2021, S. 30). Je nach Ausrichtung der Modelle werden stärker der Text oder der Schreibprozess in den Blick genommen.

Ein jüngerer Modell, das die Schreibsituation ins Zentrum stellt, ist das PROSIMS-Schreibprozessmodell¹ von Dengscherz (vgl. *Das HRAH-Konzept*, Dengscherz, in diesem Band): „Das Modell fokussiert dabei auf situative Bedingungen und Einflussfaktoren auf die jeweiligen Schreibsituationen – und nicht auf Teilaktivitäten“ (Dengscherz, 2021, S. 42). Dengscherz betont, dass sich innerhalb eines Schreibprozesses die Situation ständig verändert (Dengscherz, 2019, S. 171), und unterscheidet zwischen Einflussfaktoren, die in der Schreibaufgabe, den Schreibenden, der Schreibsituation im engeren Sinne und der „Einbettung der Schreibsituation in bestimmte Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Infrastruktur)“ liegen (Dengscherz, 2019, S. 170; für eine komprimierte und auf die Schreibberatung bezogene Darstellung ihres Modells vgl. Dengscherz 2024).

Häufig wird der Begriff Schreibsituation auch zur Bezeichnung der allgemeinen Kommunikationssituation verwendet, z. B. das Schreiben im Studium vs. das Schreiben in beruflichen Kontexten oder das Schreiben einer Textsorte vs. das Schreiben einer anderen Textsorte (z. B. bei Beaufort, 2005, eine Studie zur Anpassung an neue Schreibsituationen). Im schulischen Bereich wiederum ist der Begriff Schreibsituation eng mit dem der Schreibaufgabe bzw. dem Schreibenanlass verbunden; so unterscheidet z. B. Merz-Grötsch (2005, S. 58) zwischen natürlichen und künstlich geschaffenen Schreibsituationen.

Inhaltlich verwandte Begriffe zur Erfassung der Komplexität des Schreibens und seiner Bedingungen finden sich auch in benachbarten Disziplinen, so z. B. in den Kulturwissenschaften die *Schreibszene* als schriftliche Thematisierung des Schreibens mit den Elementen Sprache, Instrumentalität und Geste (vgl. *Schreibszene/Schreib-Szene*, Braun & Kreitz, in diesem Band). Eine andere Perspektive auf die Komplexität des Schreibens und seiner Situationen und Bedingungen bieten qualitative Studien, die soziologisch-ethnografisch Praktiken beim wissenschaftlichen Arbeiten beschreiben und analysieren (z. B. Krentel et al., 2015 oder Krey, 2020), oder interviewbasierte Studien in den Schreibwissenschaften (z. B. Sword, 2017).

Der Begriff kontextualisierte Schreibsituation soll keine Abgrenzung zu all diesen Begriffen und Begriffsverwendungen darstellen, sondern ihre unterschiedlichen Aspekte in einem Konzept vereinen. Während für die Forschung differenziertere, engere Begriffe sinnvoll sind, soll es für die Beratung einen umfassenden Begriff geben, um die Einbeziehung möglichst vieler Facetten zu ermöglichen.

1 PROSIMS steht für „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen“.

Kontextualisierung als systemische Perspektive

Für das Konzept der kontextualisierten Schreibsituation ist der systemische Begriff der Kontextualisierung grundlegend: Im systemischen Arbeiten werden Probleme nicht auf die (stabilen) Eigenschaften eines Menschen zurückgeführt (Individualisierung), sondern „im Zusammenhang seiner Geschichte, seiner Beziehungsstrukturen und Bedingungen“ (Schwing & Fryszner, 2009, S. 67) betrachtet. Dabei können jeweils unterschiedliche Bezugssysteme gewählt und Perspektiven eingenommen werden – je nachdem, was hilfreich und nützlich ist (z. B. Schwing & Fryzner, 2009, S. 133 f.).

In diesem Sinne soll das Konzept der kontextualisierten Schreibsituation dazu anregen, unterschiedliche den Schreibprozess bedingende Faktoren in den Blick zu nehmen, um die momentane Arbeitsweise zu überprüfen und passendere Arbeitsweisen zu finden oder die Situation zu verändern. Dabei geht es im systemischen Verständnis nicht darum, Ursache-Wirkung-Zuordnungen zu treffen oder Diagnosen zu stellen (im Sinne von: Bei bestimmten Arbeitsbedingungen sind bestimmte Vorgehensweisen beim Schreiben anzuwenden). Vielmehr soll das Konzept die Perspektive erweitern auf Faktoren, die von Schreibenden als relevant erachtet werden und es ihnen so ermöglichen, ihre Vorgehensweisen zu verstehen, zu flexibilisieren und somit – im Sinne des systemischen Denkens – „den Möglichkeitsraum vergrößern“ (Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 200 f.). Die Exploration der gesamten kontextualisierten Schreibsituation dient dazu, dass Schreibende „Erklärungshypothesen für Schreibprobleme entwickeln und dadurch neue Handlungsoptionen erkennen“ (Lange & Wiethoff, 2014, S. 286) können.

Wechselwirkung zwischen kontextualisierter Schreibsituation und Schreibprozess

In Schreibforschung und in Praxishandreichungen finden sich vielfach Hinweise dazu, inwiefern bestimmte Faktoren den Schreibprozess beeinflussen bzw. womit die Verwendung bestimmter Arbeitsweisen zusammenhängt: So weist Ortner darauf hin, dass die Wahl einer Schreibstrategie situativ bedingt und aufgabenabhängig ist (Ortner, 2000, S. 352). Sword (2017) untersucht die Schreibgewohnheiten (*habits*) bzw. Arbeitsweisen produktiver Schreibender und gibt mehrere Beispiele dafür, wie eine Veränderung der Lebens- und Arbeitsumstände zu einer Veränderung des Vorgehens beim Schreiben führt. Die Schreibgewohnheiten sind sowohl als Reaktion auf die kontextualisierte Schreibsituation zu sehen als auch als deren bewusste Gestaltung. Sie beziehen sich nach Sword vor allem auf die Faktoren Raum, Zeit/Rhythmisierung, soziale Aspekte des Schreibens sowie Haltungen und Überzeugungen zum Schreibenlernen und Schreiben. Eine unmittelbare Zuordnung von bestimmten Elementen der kontextualisierten Schreibsituation zu bestimmten Arbeitsweisen/Schreibpraktiken im Sinne einer Empfehlung oder gar kausalen Verknüpfung nimmt sie nicht vor. Auch Dengscherz macht mit Blick auf ihr Modell deutlich: „Schreibhandeln ist nicht

vorhersehbar – aber eben auch nicht beliebig“ (Dengscherz, 2021, S. 48). An anderer Stelle führt sie aus: „Anforderungen und Herausforderungen bieten *Ansatzpunkte* für Strategien und Routinen, sie legen aber nicht fest, *welche* Strategien tatsächlich zum Einsatz kommen“ (Dengscherz, 2019, S. 171). Das ist wichtig zu bedenken, wenn in Beratung und Didaktik mit dem Konzept der kontextualisierten Schreibsituation gearbeitet wird: Es kann zur Reflexion, Anregung und Hypothesenbildung dienen, nicht aber als Grundlage für Diagnosen und ‚Verschreibungen‘.

Dieser lose Zusammenhang zeigt sich auch in der Praxis: Promovierende berichten, dass sie auf unterschiedliche Schreibstrategien zurückgreifen, und bringen deren Nützlichkeit mit bestimmten Rahmenbedingungen in Zusammenhang. Das kann z. B. das Arbeiten in kurzen Zeitintervallen und mit vielen Unterbrechungen sein oder die Verwendung einer qualitativen Forschungsmethode, bei der im Forschungsprozess viel geschrieben wird und so bereits Fragmente für den späteren Text entstehen. Probleme beim Schreiben stehen häufig im Zusammenhang mit einer Veränderung der kontextualisierten Schreibsituation: So machen sich z. B. Promovierende nicht immer klar, dass sich ihre Gesamtsituation im Vergleich zum vorhergehenden Schreibprojekt geändert hat: die Projektform (Umfang, Anspruch, Dauer, rhetorische Situation, oft auch Methodik), ihre Rolle als Autor*innen, das Betreuungssystem, die Arbeitsbedingungen und oft auch die Lebenssituation. Eine Analyse der veränderten kontextualisierten Schreibsituation kann hier helfen, die Arbeitsweisen und Schreibpraktiken anzupassen bzw. die Schreibsituation im Rahmen der Möglichkeiten zu verändern.

Aspekte/Ausschnitte der kontextualisierten Schreibsituation

Innerhalb der kontextualisierten Schreibsituation lassen sich unterschiedliche Ausschnitte betrachten und je nach Beratungsanliegen fokussieren. Dieses für systemische Ansätze typische Denken in Systemen und Subsystem ermöglicht es, die Komplexität des Schreibens zu reduzieren und im Hintergrund dennoch im Blick zu behalten (Lange & Wiethoff, 2014, S. 285). Erkenntnisse aus Forschung und Praxis ließen sich z. B. folgendermaßen systematisieren:

- *Schreibende als Kontext*
z. B. Schreiberfahrung allgemein und in Bezug auf die Aufgabe, subjektive Theorien und Überzeugungen über das Schreiben, Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation, Ziele, physische, emotionale und mentale Verfassung
- *Aufgabe/Text/Projekt als Kontext*
z. B. Forschungsmethode und Disziplin, Schreibsituation im engeren Sinne, Vorarbeiten (z. B. Notizen), bisher geschriebener Text
- *Arbeitsbedingungen als Kontext*
z. B. Raum, Zeit, Störungen/Unterbrechungen, Arbeitsrhythmus, Zeitdruck
- *Arbeitsmittel als Kontext*

z. B. digitales Arbeiten vs. *pen & paper*, verwendete Programme und technische Ausstattung, Schreibwerkzeuge, materielle Ordnungssysteme

- *Soziale Systeme um den Schreibprozess*

z. B. Betreuungssituation, Möglichkeiten zum Austausch über das Projekt, Konstellation bei gemeinsamem Schreiben, vorgegebener *workflow* (Termine, Zwischenabgaben)

- *System der Erwartungen und Anforderungen*

z. B. eigene Anforderungen und Ziele, vorgestelltes und reales Publikum (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band), angenommene Bewertungskriterien, Erwartungen von wichtigen Personen des Umfelds

- *Sprachliche Situation als Kontext*

z. B. eigene Sprachen, Sprachen von Diskurs, Fachliteratur und Material, Schreib-erfahrung in der Sprache des zu schreibenden Texts

Diese Liste ist weder vollständig noch sind zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem konkreten Schreibprozess alle Punkte relevant; sie ist vielmehr eine Anregung zur Auswahl. Zudem kann ein Aspekt unter verschiedenen Perspektiven eine Rolle spielen: Überlegungen zu vorgestellten und realen Adressat*innen eines Texts können z. B. sowohl bei einer Auseinandersetzung mit Erwartungen angestellt werden als auch um die rhetorische Situation (Schreibsituation im engeren Sinne) für den Text zu klären. Und es bestehen Wechselwirkungen zwischen den Ausschnitten aus der kontextualisierten Schreibsituation. So kann z. B. die Motivation zum Schreiben von Erwartungen, den Möglichkeiten zum Austausch über das Projekt oder den zur Verfügung stehenden Arbeitsmitteln beeinflusst werden.

Funktion des Konzepts kontextualisierte Schreibsituation für Beratung und Forschung

In Beratungen und in didaktischen Settings hat das Konzept der kontextualisierten Schreibsituation die Funktion, die Komplexität und Situationsgebundenheit des Schreibens bewusst zu machen. Die Auseinandersetzung mit ihrer Schreibsituation soll Schreibende zu reflektierten Entscheidungen und zur flexiblen Anpassung von Arbeitsweisen und Haltungen beim Schreiben anregen und zur aktiven Gestaltung der Rahmenbedingungen ermutigen. Die Arbeit mit dem Konzept fördert Metalernen und eine Professionalisierung des Schreibens in dem Sinne, dass professionell Schreibende in der Lage sind, unter unterschiedlichen Bedingungen zu schreiben und ihre Strategien jeweils anzupassen (Beaufort, 2005; Dengscherz, 2019, S. 134 f.; Rose, 1984/2014, S. 203).

Für die praktische (Beratungs-)Arbeit können die Ausschnitte aus der kontextualisierten Schreibsituation als Perspektiven auf einen Schreibmoment bzw. ein Schreibproblem genutzt werden. Eine Möglichkeit, Schreibende zur Darstellung der für sie relevanten Aspekte anzuregen, stellt Kreitz (2021) unter dem Stichwort der „persön-

lichen Schreibwerkstatt“ vor. Er greift hierfür auf die soziologische Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) zurück und wendet sie auf das Schreiben an: „In der Perspektive der ANT ist Schreiben also nicht die Handlung eines oder einer Schreibenden, sondern die Handlung hybrider Akteur*innen, die man sich als Netzwerk aus Person, Blatt, Stift, Alphabet, Sprachkenntnissen, Textidee, Textmusterwissen ... vorstellen kann“ (Kreitz, 2021, S. 166). Die Schreibenden fertigen ganz im systemischen Sinne eine Karte ihrer Ressourcennetzwerke an, die menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen einbeziehen, und kommen darüber in einen Austausch über Ausschnitte aus ihrer kontextualisierten Schreibsituation oder in Kreitz' Formulierung über ihre persönliche Schreibwerkstatt.

In der Schreibforschung kann die Berücksichtigung des Konzepts der kontextualisierten Schreibsituation dazu beitragen, die Komplexität und Situationsgebundenheit des Schreibens nicht aus dem Blick zu verlieren, selbst wenn für den Erkenntnisgewinn auf einen Ausschnitt fokussiert wird (vgl. hierzu die Überlegungen zum „Schreiben als System“ von Mertz-Grötsch, 2005). Forschungsergebnisse, zu deren Gewinnung notwendigerweise die Komplexität der Schreibsituation reduziert wird, können so für die Praxis der Schreibwissenschaft auch wieder in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis ist bei der Arbeit mit dem Konzept zu bedenken, dass „der Versuch, Vielschichtigkeit und Vernetzung umfassend zu erfassen, letztlich die Gefahr der Handlungsunfähigkeit birgt“ (Mertz-Grötsch, 2005, S. 19) und also ein steter Wechsel zwischen Ausweitung und Reduktion von Komplexität sinnvoll ist.

Literatur

- Beaufort, A. (2005). Adapting to new writing situations: How writers gain new skills. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 201–216). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Dengscherz, S. (2021). Das PROSIMS-Schreibprozessmodell als Kontextmodell. In S. Reitbrecht (Hrsg.), *Schreiben in Kontexten* (S. 35–53). Erich Schmidt Verlag.
- Dengscherz, S. (2024). Was für Einsichten bringt die Analyse von Schreibsituationen? Zu Potentialen des PROSIMS-Schreibprozessmodells in der Schreibberatung. In K. Wetschanow, E. Unterpertinger, E. Kuntschner & B. Huemer (Hrsg.), *Neue Perspektiven auf Schreibberatung* (S. 159–176). Böhlau Verlag.
- Heine, C. (2021). Einflussfaktor Kontext: Modelle und Methoden in der Schreib- und Übersetzungswissenschaft. In S. Reitbrecht (Hrsg.), *Schreiben in Kontexten* (S. 15–33). Erich Schmidt Verlag.
- Krentel, F., Barthel K., Brand, S., Friedrich, A., Hoffmann, A. R., Meneghello, L., Müller J. Ch. & Wilke, C. (2015). *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. menson press.

- Kreitz, D. (2021). Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden. In F. Freise, M. Schubert, L. Musumeci & M. Jacoby (Hrsg.), *Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen* (S. 161–177). wbv Medien.
- Krey, B. (2020). *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. De Gruyter.
- Lange, U. & Wiethoff, M. (2014). Systemische Schreibberatung. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 283–299). Barbara Budrich.
- Merz-Grötsch, J. (2005). *Schreiben als System. Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick* (2. Aufl.). Fillibach Verlag.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Max Niemeyer Verlag.
- Rose, M. (2014). Schreibblockaden. Eine kognitive Perspektive. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 193–211). Verlag Barbara Budrich. (Gekürzter Nachdruck von *Writer's Block. The Cognitive Dimension. Studies in Writing & Rhetoric*, 1984 Southern Illinois University Press)
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2009). *Systemisches Handwerk. Werkzeuge für die Praxis* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sword, H. (2017). *Air & light & time & space. How successful academics write*. Harvard University Press.

Lehrveranstaltungsevaluation. Eine kritische hochschuldidaktische Perspektive

ANIKA LIMBURG

Der Begriff Evaluation bezeichnet im Forschungskontext die Beurteilung der Wirkung einer Maßnahme – in der Regel basierend auf einem komplexeren Konzept und unter Nutzung kombinierter empirischer Methoden. In der hochschulischen Lehrpraxis wird er primär für die studentische Bewertung von Lehrveranstaltungen mithilfe standardisierter Fragebögen verwendet. Solche Fragebögen sind in Deutschland¹ (und den USA, s. Aleamoni, 1999) das etablierteste formalisierte Instrument zur Evaluation von Lehrveranstaltungen.

Diese Praxis möchte ich im folgenden Beitrag aus hochschuldidaktischer Perspektive beschreiben und kritisch hinterfragen: zunächst hinsichtlich ihrer empirischen Aussagekraft, dann vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Lernen als meist komplexem, langwierigem und teils unbewusstem Prozess. Damit möchte ich zu einer kritischen Reflexion der Evaluationspraxis anregen und alternative Formen der Evaluation stärken, für die die Schreibdidaktik m. E. gut gerüstet ist.

Form und Funktion standardisierter Lehrveranstaltungsevaluation

Fragebögen zur standardisierten Lehrevaluation erfragen oft mittels fünfschrittiger Likert-Skala – von „stimme voll“ bis „gar nicht zu“ –, wie Studierende unterschiedliche Facetten der Lehrgestaltung und der Arbeitsatmosphäre bewerten,

etwa Aspekte zum Umfang und zur Struktur des Stoffes, zur Art und zum Tempo der Vermittlung [...], zu eingesetzten Hilfsmitteln (z. B. Power Point) und Arbeitsmaterialien (z. B. »die Arbeitsmaterialien waren hilfreich«), zur Fairness und Erreichbarkeit des Dozenten [...], zur Größe des Seminarraums und zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen durch die Veranstaltung (Burzan & Jahnke, 2010, S. 443).

Solche skalierten Möglichkeiten der Beurteilung – auch der Lehrveranstaltung im Ganzen (z. B. mit Ziffernnoten) – werden häufig durch Freitextfelder für Verbesserungsvorschläge oder Kommentare ergänzt. Darüber hinaus unterscheiden sich Evaluationskriterien von Hochschule zu Hochschule zum Teil deutlich (Burzan & Jahnke, 2010, S. 443).

1 In Deutschland wurden sie schon 2010 an 96,5 % der Fachbereiche von 165 befragten Hochschulen eingesetzt, bei steigender Tendenz (HRK, 2010, S. 26).

Der Evaluation wird als primäre Funktion die *Qualitätssicherung* zugesprochen, vor deren Hintergrund sie in den Hochschulgesetzen der Länder gefordert wird (z. B. Hessisches Hochschulgesetz, 2021, § 14 (1)). Sie kann zur Qualitätssicherung beitragen, indem sie weitere, sekundäre Funktionen erfüllt:

- *Feedbackfunktion*: Lehrende erhalten Rückmeldung zu ihrer Vermittlungstätigkeit, anhand derer sie ihre Lehre verbessern können.
- *Selektionsfunktion*: Ergebnisse von Lehrevaluationen werden in den USA (Vasey & Carroll, 2016) und zunehmend auch in Deutschland bei Stellenbesetzungen, Entlohnungen und der Vergabe von Honorarverträgen berücksichtigt.
- *Berechtigungsfunktion*: Die leistungsorientierte Mittelvergabe² oder Lehrpreise³ können auf Evaluationsergebnissen basieren.
- *Steuerungsfunktion*: Indem Lehrevaluation zur Selektion und Berechtigung beiträgt, kommt ihr auch eine Steuerungsfunktion zu; sie kann Lehrende motivieren, Lehre so zu gestalten, dass sie positiv evaluiert wird, um im Wissenschaftsbetrieb konkurrenzfähig zu sein.

Viele schreibdidaktische Einrichtungen verwenden Evaluationsergebnisse auch im Sinne einer Legitimationsfunktion; wo die Notwendigkeit schreibdidaktischer Lehre infrage gestellt wird, können – so die Hoffnung – gute Evaluationen Bedarf ausweisen; zumindest aber könne nicht ausgerechnet dort auf standardisierte Lehrevaluation verzichtet werden, wo man eh schon skeptisch beäugt wird.

Kritik der Evaluationspraxis – ein Forschungsüberblick

Als Medium der Qualitätssicherung sollte die standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation zuverlässig über die Qualität von Lehre informieren. Ob sie dies leistet, ist viel beforscht und stark umstritten. Mehrere Studien sprechen ihr diese Aussagekraft zu: Z. B. kommen Marsh und Roche (1997) zu dem Schluss, dass sie eine hohe Interraterreliabilität, Stabilität und Korrelation zu anderen Faktoren der Lehrqualität aufweist (s. auch Aleamoni, 1999). Andere Studien hingegen weisen der Lehrevaluation Anfälligkeit für Verzerrungen nach (allgemein z. B. Lawrence, 2018): Rahmenbedingungen (wie Teilnehmendenzahl und *workload*) beeinflussen sie genauso wie personengebundene Eigenschaften der Lehrenden – ihr Geschlecht oder ihre physische Attraktivität (Rosar & Klein, 2009), ihre kulturelle Herkunft (Buser et al., 2019, S. 264; Vasey & Carroll, 2016), ihre Popularität (Greenwald & Gillmore, 1997) oder ihr Benotungsverhalten (Ellis et al., 2003; Garrouste & Le Saout, 2020, S. 43; Isely & Singh, 2005). Auf studentischer Seite beeinflussen z. B. ihr Interesse am Thema (Garrouste & Le Saout, 2020) oder ihre Vorlieben (Gross et al., 2009) die Evaluation.

Metastudien wie die von Spooren et al. (2013) kommen daher zu dem Fazit, dass „the utility and validity ascribed to SET [Student Evaluation of Teaching; AL] should continue to be called into question. Because conclusive evidence has not been found

2 S. z. B. <https://www.uniklinikum-jena.de/studiendekanat/Service+und+Beratung/Evaluation.print>.

3 S. z. B. <https://www.rewi.hu-berlin.de/de/lfp/>.

yet, such evaluations should be considered fragile“ (Spooren et al., 2013, S. 629). Die standardisierte Lehrevaluation ist also nicht objektiv und reliabel im Sinne der Gütekriterien quantitativer Forschung, und ihre Verwendung als Selektions-, Berechtigungs- oder Legitimationsinstrument kann infrage gestellt werden. Umso mehr stellt sich die Frage danach, was sie eigentlich erheben soll und wofür ihre Ergebnisse nutzbar sind.

Um zur Qualitätssicherung der Lehre beizutragen, sollte standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation zudem vor allem den Lernerfolg der Studierenden messen. Verschiedene Untersuchungen – darunter auch Metastudien – konnten einen Zusammenhang zwischen Evaluationsergebnissen und Lernerfolg jedoch nicht belegen (Beleche et al., 2012; Boring et al., 2016; Carrell & West, 2010; Clayson, 2009; Uttl et al., 2017). Stattdessen fokussieren Evaluationsbögen vor allem die Zufriedenheit der Studierenden (Burzan & Jahnke, 2010), die jedoch durch Faktoren beeinflusst werden kann, die dem Lernzuwachs im Wege stehen. Die viel beschriebene ‚Service-Mentalität‘ von Studierenden zu bedienen etwa, z. B. durch leicht auswendig zu lernende Präsentationen, könnte sich positiv in Evaluationen niederschlagen, beraubt die Lernenden aber der Chance, die Potenziale des Schreibens fürs Lernen zu heben (z. B. Anderson et al., 2017). So kann die Implementierung von Evaluationsbögen ein *‘teaching to the test’* anderer Art befördern: „dass Dozierende sich auf das konzentrieren, was gemessen wird. [...] nicht unbedingt der eigentlich erwünschte Lernfortschritt der Studierenden [...], sondern deren Zufriedenheit“ (Braun & Wolbring, 2012, S. 395). Evaluationen können somit leicht manipuliert werden (Neath, 1996) und auch die Steuerungsfunktion nicht sinnvoll erfüllen.

Letztlich müssen Lehrende Evaluationsergebnisse systematisch zur Verbesserung ihrer Lehre nutzen können, damit Evaluation ihre qualitätssichernde Funktion erfüllt. Burzan und Jahnke (2010, S. 458) kommen in ihrer diesbezüglichen Untersuchung zu dem Fazit, dass „[zu einem nennenswerten Anteil] Items formuliert [werden], aus denen sich potentielle Verbesserungsmaßnahmen für Lehrende nicht direkt ableiten lassen“. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Lehrevaluationen in der Regel am Ende des Semesters durchgeführt werden. Summatives Feedback sendet aber immer die Botschaft „The work is done“ (Clarke, 2001) und ist nur unmittelbar nutzbar, wenn die gleiche Veranstaltung wiederholt angeboten wird. Formative Feedbackverfahren sind zwar auf dem Vormarsch – z. B. firmierend als TAP/LAP (*Teaching/Learning Analysis Poll*). Bei ihnen ist die deutlich reduzierte Zahl der Items systematisch auf Lernen und Umsetzbarkeit ausgerichtet (s. z. B. Frank & Kaduk, 2017). Doch erfordert formatives Feedback nicht nur Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Gruppen, sondern auch Freiräume, die in der Wahrnehmung vieler Lehrender nicht bestehen.

Zur Messbarkeit von Lernprozessen

Das wesentliche Problem der standardisierten Lehrevaluation verorte ich jedoch nicht in Mängeln des Erhebungsinstruments, sondern führe es auf den Gegenstand selbst zurück: Dem Gedanken der Messbarkeit liegt eine Konzeption des Lernens als linearer, möglichst effizienter Prozess zugrunde. Soziale sowie konstruktivistisch-kogniti-

vistische Lerntheorien, etwa das *Threshold-Concept-Framework* (Meyer & Land, 2003; vgl. *Threshold concept*, Limburg, in diesem Band) oder die Theorie des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991), begreifen Lernen hingegen als transformative Prozesse der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, die oft langwierig, beschwerlich und verunsichernd sind, weil in ihrem Zuge scheinbare Gewissheiten infrage gestellt und verworfen werden müssen (vgl. *Lernen*, Langemeyer, in diesem Band). Sie sind also komplex und unzähligen Kontextfaktoren unterworfen, inner- und außerhalb der Lernenden, der Lehrenden und der Lerngegenstände (s. dazu auch Scharlau & Klingsieck, 2019). Das löbliche Vorhaben der Qualitätssicherung durch Evaluation stößt somit an die „Grenzen der Quantifizierbarkeit“ (Braun & Wolbring, 2012, S. 394; vgl. *Qualität*, Hoffmann, in diesem Band).

Auch die Entwicklung akademischer Schreibkompetenz erfordert einen solchen langwierigen Lernprozess (z. B. Rose, 2015; Steinhoff, 2007) und läuft somit vor dem Hintergrund des Evaluationsparadigmas Gefahr, als etwas verkannt zu werden, das nach Besuch einer ‚Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken‘ beherrscht werden könne. Dies kann auch schreibdidaktische Institutionen delegitimieren, zumindest aber ihre Legitimität auf eine Nachhilfefunktion für die vermeintlich nicht hinreichend Studierfähigen verkürzen, die nach dem Besuch des Kurses das Schreiben noch immer nicht beherrschen.

Anregung zu einer veränderten Evaluationspraxis

In diesem Beitrag habe ich anhand von drei Argumenten Lehrveranstaltungsevaluation als problematische Praxis ausweisen wollen: 1) Als hochschulpolitisches Instrument soll sie zur Qualitätssicherung beitragen, obwohl sie nur eingeschränkt Aussagen zur Lehrqualität zulässt. 2) Sie wird den Gütekriterien ihres eigenen Wissenschaftsverständnisses nicht gerecht und 3) ihr liegt eine Konzeption von Lernen zugrunde, die m. E. angesichts der Komplexität vieler akademischer Lernprozesse zu kurz greift.

Viele Lehrende, mit denen ich über hochschulische Evaluationspraktiken gesprochen habe, teilen meine kritische Sicht nur partiell. Sie argumentieren, dass sie Evaluationsergebnissen wichtige Impulse verdanken oder dass Evaluationen Studierenden eine Stimme geben. Auch ich halte das Ansinnen der Evaluation, Lehrqualität systematisch aus der Perspektive der Lernenden in den Blick zu nehmen, nicht nur im Sinne des ‚*shift from teaching to learning*‘, sondern auch vor dem Hintergrund einer partizipativen Lehrkultur für ehrbar. Ich plädiere daher nicht für ihre Abschaffung, aber im Sinne einer lehrbezogenen Hochschulentwicklung dafür,

- Evaluation flächendeckend formativ zu verankern,
- vorgegebene Items in einer Likert-Skala durch offene Fragen zu ersetzen, die von den Lehrenden selbst formuliert und an den avisierten Lernzielen und Entwicklungsfeldern ausgerichtet werden,

- Evaluationsergebnisse nur als eine von vielen möglichen Perspektiven auf Lehrqualität zu betrachten und daher
- stets auch die Perspektive der Lehrenden auf Evaluationsergebnisse einzuholen, wenn aus ihnen Konsequenzen irgendwelcher Art resultieren.

Schreibdidaktische Institutionen bringen *qua* ihrer theoretisch/praktischen Ausrichtung umfangreiche Erfahrung und damit maßgebliche Expertise für m. E. deutlich wirksamere Formen der Evaluation von Lehre mit: eine iterative Lehrgestaltung in Verbindung mit

- Metakommunikation mit den Lernenden über Lernprozesse und -bedingungen,
- kontinuierlicher Reflexion über das eigene Lehrhandeln, die Interaktion mit den Lernenden oder die Gestaltung der Lernatmosphäre sowie
- Intevision und kollegiale Fallberatung.

Letztlich hoffe ich, mit diesem Beitrag auch ermutigt zu haben, Legitimationsdruck gegenüber Fachbereichen oder Hochschulleitungen mit anderen Mitteln als der standardisierten Lehrvaluationen zu begegnen.

Literatur

- Aleamoni, L. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13, 153–166. <https://doi.org/10.1023/A:1008168421283>
- Anderson, P., Anson, C., Gonyea, R., & Paine, C. (2017). How writing contributes to learning: New findings from a national study and their local application. *Peer Review*, 17(1).
- Beleche, T., Fairris, D., & Marks, M. (2012). Do course evaluations truly reflect student learning? Evidence from an objectively graded post-test. *Economics of Education Review*, 31(5), 709–719. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.001>
- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Braun, N. & Wolbring, T. (2012). Ende der Ökonomisierung? *Soziale Welt*, 63(4), 379–400.
- Burzan, N. & Jahnke, I. (2010). Was misst die empirische Lehrkritik? Eine empirische Infragestellung von Lehrvaluationen an Hochschulen. *Soziologie*, 39(4), 438–461.
- Buser, W., Hayter, J., & Marshall, E. (2019). Gender bias and temporal effects in standard evaluations of teaching, *AEA Papers and Proceedings*, 109, 261–265. <https://doi.org/10.1257/pandp.20191104>
- Carrell, S. & West, J. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, 118(3). <https://doi.org/10.1086/653808>
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment*. Hodder and Stoughton.

- Clayson, D. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A metaanalysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31, 16–30.
- Ellis, L., Burke, D., Lomire, P., & McCormack, D. (2003). Student grades and average ratings of instructional quality: The need for adjustment. *Journal of Educational Research*, 97, 35–40.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In W. D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 203–218). Universitätsverlag Webler.
- Garrouste, M. & Le Saout, R. (2020). Good teaching and good grades. Can you buy Pedagogy? *Annals of Economics and Statistics*, 139, 29–60.
- Greenwald, A. & Gillmore, G. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743–751. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.743>
- Gross, J., Lakey, B., Edinger, K., Orehek, E., & Heffron, D. (2009). Person perception in the college classroom: Accounting for taste in students' evaluations of teaching effectiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1609–1638. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00497.x>
- Hessisches Hochschulgesetz (2021). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-HSchulGHE2022pIVZ>
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010). Wegweiser 2010, Qualitätssicherung an Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 8.
- Hoffmann, F. & Oreopoulos, P. (2006). A professor like me: Influence of professor gender on university achievement, *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network, Working Paper No 6*.
- Isely, P. & Singh, H. (2005). Do higher grades lead to favorable student evaluations? The Journal of Economic Education, 36(1), 29–42. <https://doi.org/10.3200/JECE.36.1.29-42>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, J. (2018). Student evaluations of teaching are not valid source. *Academe*, 104(3), 16–18 <https://doi.org/10.1080/08832320309598619>
- Marsh, H. & Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1187>
- Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge. Linkages to ways of thinking and practising. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning – Ten years on* (pp. 412–424). Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Neath, I. (1996). How to improve your teaching evaluations without improving your teaching. *Psychological Reports*, 78, 1363–1372. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.3c.1363>

- Rosar, U. & Klein, M. (2009). Mein(schöner)Prof.de, Die physische Attraktivität des akademischen Lehrpersonals und ihr Einfluss auf die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 621–645. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0086-1>
- Rose, S. (2015). All writers have more to learn. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*, 59–70. Utah State University Press.
- Scharlau, I. & Klingsieck, K. (2019). Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In A. Hirsch-Weber., C. Loesch & S. Scherer (Hrsg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 205–223). Beltz-Juventa.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. De Gruyter.
- Uttl, B., White, C., & Gonzalez, D. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Vasey, C. & Carroll, L. (2016). How do we evaluate teaching? *Academe*, 102(3), 34–39.

Lernen. Eine reflexionstheoretische Perspektive

INES LANGEMEYER

Schreiben als Lernen und Lernen als Schreiben

Philosophische Reflexionen helfen, das Verhältnis von Schreiben, Sprache und Lernen einzuordnen. Dazu gehört, einige allgemeine Vorstellungen zu klären. Versteht man die Verwendung der Schriftsprache als eine bedeutsame Kulturtechnik, ist es keine Frage, ob Schreiben (nicht auch) Lernen ist. Die Frage ist eher, in welchen Hinsichten Schreiben Lernen umfasst und inwiefern das Lernen im Sinne eines Bildungsprozesses und einer kreativen Aneignung der vorgefundenen Kultur die Erfahrungsform des Schreibens einschließen muss.

Nach Ludwig Wittgenstein ist Sprache eine Lebensform. Das Leben und die sprachlichen Tätigkeiten sind ihm zufolge nicht zwei getrennte Dinge. Der Reichtum des Lebens ist zugleich ein Reichtum sprachlicher Kultur. Deshalb kann Sprache nicht gleichgesetzt werden mit einem System, das quasi als etwas Eigenständiges *hinter* dem Leben steht. ‚Das Leben‘ drückt sich daher nicht einfach mithilfe der Sprache aus. In der Erkenntnissuche bedeutet das, dass der Sinn und die Geltung von Sätzen sich nicht aus den Regeln eines Systems herleiten, nennen wir es allgemein ‚die Sprache‘ oder etwas spezifischer ‚die Grammatik‘, ‚die Semantik‘, ‚die Logik‘ oder auch ‚das Wissen‘. Sinn- und Geltungsfragen werden stattdessen immer innerhalb des Sprachgebrauchs und damit im Kontext einer Lebensform entschieden. Hier, so sagt Wittgenstein (vgl. 1918/1984, § 132), ‚arbeitet‘ Sprache. Sie ist daran beteiligt, dass Menschen sich verständigen und sich im Handeln koordinieren, dass sie ein Bewusstsein von diesen Prozessen gewinnen und sich etwas vorstellen können, das noch nicht oder nicht mehr da ist, sodass eine persönliche Geschichte entsteht. Sprache ist also sowohl soziale als auch psychische Tätigkeit und steht damit immer in einem bestimmten Handlungskontext, mag dieser in Aspekten oder auch insgesamt ‚unsichtbar‘ werden, weil er nicht mehr sprachlich benannt wird.

Vor diesem Hintergrund versteht sich, dass Sätze nicht an sich und in einem absoluten Sinne, d. h. außerhalb eines gegebenen Kontextes wahr sein können, selbst wenn sie wie eine kontextfreie Wahrheit artikuliert werden. Daraus folgt die philosophische Aufgabe, sich mit Sprache in Relation zur menschlichen Praxis als *Wirklichkeit* auseinanderzusetzen, anstatt nur ein System von propositionalen Sätzen daraufhin zu überprüfen, ob sie ‚an sich‘ wahr oder falsch sind. Wenn Wittgenstein davon spricht, dass Bedeutungen vom Gebrauch der Sprache im konkreten Kontext abhängen, dass ein Zeichen, das „*nicht gebraucht* [wird], [...] bedeutungslos“ ist und dass ein „Satz [...] ein Modell der Wirklichkeit“ ist, „wie wir sie uns denken“, dann folgt daraus, dass Wissenschaft als bewusste Form des Denkens wie „[a]lle Philosophie [...] ‚Sprach-

kritik“ sein muss (Wittgenstein, 1918/1984, S. 23 und S. 26 bzw. 3.328 und 4.0031; Haug, 1996). Die erkenntnissuchende Kritik meint dann nicht nur, in der Lebensform zu erkennen, was ‚falsch‘ ist, sondern auch, Kritik zu kultivieren *als Lebensform, als sprachliche Tätigkeit*.

In der Wissenschaft schafft der Umgang mit Sprache darum folgende Herausforderung: Sprachliche Aussagen liegen für niemanden dinghaft (bzw. positivistisch) vor, sondern ergeben im besten Fall einen Sinn. Dieser entsteht dabei vor dem Hintergrund der abgelaufenen Geschichte (z. B. der Entwicklung einer Disziplin), bestimmter situativer Ereignisse und bestimmter Anliegen. Darauf im kommunikativen Handeln (Habermas) interpretativ Bezug zu nehmen, setzt bereits Wissen über adressierte Gegenstände, Kontexte und Anliegen voraus. Fehlen solche Bezüge, ist sprachliche, interpretative Tätigkeit unmöglich. Mündliche Kommunikation schafft deshalb beständig neuen Anlass, Äußerungen als ein zwischenmenschliches Anliegen zu interpretieren: „Ich will, dass du weißt..., da ich weiß, dass du weißt...“ Sprachliche Tätigkeit ermöglicht so reziproke Perspektivenverschränkungen, womit ein ‚Wir‘-Anliegen und kollektive Intentionalität entstehen können (Schmid & Schweikard, 2009).

So lässt sich als Grundbedingung des Lernens hervorheben, dass sich Menschen ‚Ich‘-, ‚Du‘- und ‚Wir‘-Anliegen und verschiedene Perspektiven (Tomasello, 2020) durch Sprache anzeigen können. Sie erschaffen damit eine soziale Situation, zu der sie sich gedanklich und handelnd in Beziehung setzen und so Lernen ermöglichen. Damit dies vernünftig und planvoll geschehen kann, benötigen Menschen die Fähigkeit der Reflexion, die mittels Sprache weiterentwickelt werden kann.

Mit der Schriftsprache, dem Schreiben, lässt sich ein „Zweitgedächtnis“ erstellen; es wird zu einem *alter ego* des eigenen Denkens, wie Luhmann (1981, S. 225) es angesichts seines berühmten Zettelkastens bemerkt (Krajewski, 2013, S. 72). Nach Ahrens ist dieses externalisierte Gedächtnis nicht nur wichtig für das Reflektieren, um etwas auf Distanz zu bringen, sondern auch für die Öffnung, um sich auf Unvorhergesehenes und das Lernen einzulassen (2017, S. 13). Wer sich alltäglich bemüht, in Notizen „seine Gedanken festzuhalten“ und sich der Herausforderung stellt, „dieses so zu organisieren, dass man sie zum rechten Zeitpunkt auch wiederfinden wird“ (Ahrens, 2017, S. 15), der erschafft sich einen Raum des Denkens, der ihn aus gewohnten Bahnen und Vorurteilsstrukturen herausführen kann, weil er zu neuen Konfigurationen und Perspektivierungen eigener Gedanken einlädt. Dies lässt sich im Hinblick auf Wissenschaft und (Sprach-)Kritik weiterdenken.

Schreiben als Experimentalsystem

Für Rheinberger (2006, o. S.) gehört Schreiben zur „Kunst, das Unbekannte zu erforschen“, denn Schreibpraxis kann „ein Experimentalsystem“, eine „Versuchsanordnung“ sein. Die flüchtige Einschätzung, dass es nur um „ein Aufzeichnen von Daten, Tatbeständen oder Ideen“ geht oder dass das Geschriebene bloß die „lebendige Rede“ ersetzt (etwa wie beim SMS-Schreiben auf dem Handy), führt in die Irre. Überhaupt

regt Rheinberger an, die Vorstellung zu hinterfragen, geschriebene Sprache sei das „transparente Medium der Gedanken“. Wer regelmäßig Notizen und Texte anfertigt, kann die Erfahrung machen, dass man schreibend

Bahnen [begründet], auf denen Spuren hinterlassen werden, auf die man zurückkommen und über die man, indem man das tut, hinausgehen kann. Es vollzieht sich also durch das Niederschreiben, wie man mit Edmund Husserl sagen kann, nicht nur eine Verwandlung der Existenzweise von Sinngebilden, sondern es entstehen auch neue, die sich, wie alle neuen Erwerbe, ‚wieder sedimentieren und wieder zu Arbeitsmaterialien werden‘. (Rheinberger, 2006, o. S.)

Das Wiederfinden, Verändern, Konfigurieren und Überarbeiten solcher vorläufigen Arbeitsmaterialien und Zwischenprodukte ist die Erfahrungsform des Lernens *im* Schreiben. Es ist beim Organisieren des Materials eine Herausforderung, wie man sich als Subjekt zu einer Frage oder einem Gegenstand und *zugleich* zum Medium der Sprache in Form und Inhalt in Beziehung setzt. Für das Schreibenlernen bedeutet dies, dass man sich bewusst macht, was man denkt und auch in welcher Form das eigene Denken geschieht. So entsteht nicht nur Metakognition, sondern auch eine bewusste Haltung zum Leben. Um sie zu kultivieren, braucht man einen Erfahrungsraum, in dem sich Lernende in unterschiedlichen Sprecher*innen-Positionen bzw. Autor*innenschaften befinden. Die Autor*innenschaft unterscheidet sich dabei von der Sprecher*innen-Position, insofern sich das geschriebene Wort (anders als das mündliche) räumlich und zeitlich von dem*der Urheber*in entfernt. Diese Verschiebungen in Raum und Zeit werfen Fragen der Antizipierbarkeit verschiedener Rezeptionssituationen auf.

Schreiben als Lebensform

Psychologisch ist dabei interessant, dass man in einer *Vis-à-vis*-Situation, wie beim mündlichen Sprechen, voraussetzen kann, dass der Kontext den Anwesenden offensichtlich ist. Warum jemand spricht, muss angesichts des Offensichtlichen nicht explizit gemacht werden. Man versteht die Intention einer sprechenden Person leicht, wenn z. B. eine Tür zu ist und gefragt wird: „Könnten Sie mir die Tür aufhalten?“ Anders ist dies beim Schreiben: „Beim Schreiben“, sagt Vygotskij (1934/2002, S. 316), „müssen wir die Situation selbst schaffen, richtiger gesagt, sie uns gedanklich vorstellen.“

Zu lernen ist daher, wie man die „Besonderheit“ meistert, „dass der Gebrauch des schriftlichen Sprechens in gewissem Sinne eine prinzipiell andere Beziehung zur Situation voraussetzt, eine unabhängigere, willkürlichere, freiere Beziehung erfordert“. Vygotskij beschreibt dies als Koordination zwischen dem „semantische[n] Aufbau des schriftlichen Sprechens“ und der „Arbeit an Wortbedeutungen und ihrer Entfaltung in einer bestimmten Abfolge wie Syntax und Phonetik“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 316 f.).

Deshalb wird das Denken in seiner „präzisesten Form“ nur dann erreicht (Vygotskij, 1934/2002, S. 441), wenn es auch unter der höchsten Kontrolle des Willens ge-

schieht. Sie benötigt Metakognition. Nach Deanna Kuhn (1999) ist Metakognition ein metastrategisches Wissen darüber, welche Lernstrategien beim Lesen (vgl. *Lesen*, Krey, in diesem Band) eines bestimmten Textes sinnvoll sind, ein Wissen darüber, von welchen Dingen man umfassendere und tiefere Kenntnis hat und wovon man nur ungefähr etwas weiß oder wahrscheinlich mit Fehlern behaftete Vorstellungen hat, und schließlich ein epistemisches Metawissen, was Menschen überhaupt wissen können, was sie durch Wissenschaft oder durch Erfahrungen herausfinden können. Dies schließt in Bezug auf die Sprache die Einsicht in die Ebenen der Sprache (Sach-, Selbst-, Handlungs- und Beziehungsbezug) und die verschiedenen Genres des Schreibens ein. Deshalb bedeutet das Lernen einer eigenen Sprache und ihrer Ausdrucksformen – mündlich wie schriftlich, wissenschaftlich wie literarisch-künstlerisch –, an einer Lebensform gestaltend und entwickelnd teilzuhaben.

Pädagogische Sichtweisen

Die Pädagogik fragt, womit Lernen in Relation steht: auf welchen Gegenstand es sich bezieht, mit wem zusammen und in welchen kulturellen und gesellschaftlichen Vermittlungen es realisiert wird, wie sich das Verhältnis zur eigenen Person und zum eigenen Leben verändert.

Mit Bezug auf das Wissen, das zum Lernen herausfordert, lassen sich „Stufen der Erkenntnis“ unterscheiden, in denen „Lernen von Kenntnis zu Erkenntnis fortschreitet“ (Koch, 2007, S. 45). Lernen wird nie „voraussetzungslos“ begonnen, sondern ist „erkennendes Lernen“. Es fängt dort an, wo man die Gegenstände des Denkens miteinander vergleicht, nach Gesichtspunkten unterscheidet, ordnet und damit zum vorher Gedachten immer etwas hinzudenkt (Koch, 2007, S. 47). Der Bezug zur organischen Ebene dieses Lernens wie in den Neurowissenschaften ist aus dieser Sicht gewissermaßen hinfällig, da es z. B. „kein Sinnesorgan für Allgemeinheit (Universalität)“ gibt (Koch, 2007, S. 45).

Lernen wird in der Pädagogik als Dimension von Erziehung und Kultivierung (etwa durch Üben) verstanden (Prange, 2008, S. 242) und im Hinblick auf eine ontogenetische und eine phylogenetische Bildsamkeit unterschieden (Giesinger, 2011, S. 905). Durch diese Unterscheidung hebt man eine bestimmte Erfahrungsform hervor. Denkend entstehen neue Erfahrungen durch einen Wechsel auf eine andere Ebene oder mit einer anderen Qualität des Ansinnens (vgl. Koch, 2007, S. 47). Von einem pädagogischen Verständnis aus geht es beim Lernen also um Weltbeziehungen (vgl. Brinkmann, 2020, S. 70; Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2021), mit denen die Einzelnen dahin kommen, zu akzeptieren, wann und warum die Gültigkeit, Richtigkeit, Angemessenheit oder Wahrheit von bestimmten Regeln, normativen Festsetzungen, Aussagen etc. gegeben ist. Daher gehört Lernen auch zur Erziehung, welche darin besteht, „Heranwachsende in eine Lebensform einzuführen und [...] dazu zu befähigen, sich an der Fortentwicklung des jeweiligen Systems normativer Festlegungen zu beteiligen“ (Giesinger, 2011, S. 905).

Literatur

- Ahrens, S. (2017). *Das Zettelkasten-Prinzip: Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen*. Books on Demand.
- Brinkmann, M. (2020). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 61–83). Springer VS.
- Ebner von Eschenbach, M. E. & Schäffter, O. (2021). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Velbrück Wissenschaft.
- Giesinger, J. (2011). Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 894–910.
- Haug, W. F. (1996). *Philosophieren mit Brecht und Gramsci*. Argument.
- Jordan, J. S. & Day, B. (2015). Wild Systems Theory as a 21st century coherence framework for cognitive science. In T. Metzinger & J. M. Windt (Eds.), *Open MIND: 21(T)*. MIND Group.
- Koch, L. (2007). Lernen und Wissen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 42–51). Beltz.
- Krajewski, M. (2013). Lesen Schreiben Denken: Zur wissenschaftlichen Abschlussarbeit in 7 Schritten. UTB.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25.
- Luhmann, N. (1981). Kommunikation mit Zettelkästen. In H. Baier, H. M. Kepplinger & K. Reumann (Hrsg.), *Öffentliche Meinung und sozialer Wandel/Public Opinion and Social Change* (S. 222–228). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K. (2008). Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur* (S. 241–248). Klett.
- Rheinberger, H. J. (2006). *Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen*. Rede zur Preisverleihung der cogito foundation. https://www.cogitofoundation.ch/docs/3ac71643003b047b84b1a64446036afb_061025DieKunst_dasUnbekannte.pdf
- Schmid, H. B. & Schweikard, D. P. (2009). *Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen*. Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.
- Wittgenstein, L. (1918/1984). *Tractatus logico-philosophicus* (Werkausgabe Bd. 1). Suhrkamp.

Lesen. Eine praxeologische Perspektive

BJÖRN KREY

Einleitung

Lesen ist eine basale Praxis und als solche eng mit der Praxis des Schreibens verbunden. Aus diesem Grund ist es für eine Schreibwissenschaft wichtig, sich einen Begriff vom Lesen zu machen. Die Perspektive, die ich im Folgenden für einen entsprechenden Begriffsvorschlag einnehme, ist die der (soziologischen) Praxeologie. Aus dieser Perspektive erscheint das Lesen als körperliches Verhalten, das (1) eingelassen ist in soziale Strukturen und Situationen, (2) orientiert wird durch materielle Objekte und mediale Technologien und (3) kollektiv gerahmt und tradiert wird durch kommunikative Gattungen.

Im Folgenden werde ich die Perspektive der soziologischen Praxeologie und davon ausgehend einige Qualitäten des Lesens skizzieren. Abschließend diskutiere ich, welche Funktion der hier formulierte Begriff des Lesens für eine Schreibwissenschaft haben kann und welche analytischen Aufgaben und Herausforderungen damit verbunden sind.

Zur (soziologischen) Praxeologie

Bei der Praxeologie handelt es sich um einen losen Zusammenhang von Konzepten und Methoden, die in unterschiedlichen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften entwickelt und verhandelt wurden und werden. Ihren Ursprung hat die Praxeologie u. a. im Pragmatismus, im Poststrukturalismus und in der Phänomenologie; über Beiträge zu diesen Denkschulen gelangte die Praxeologie auch in die Soziologie. In dieser Disziplin formuliert das praxeologische „Vokabular“, so Reckwitz, zwei „Grundpositionen“: Erstens ist das Soziale „materiell“ strukturiert durch körperlich-leibliche Verhaltensroutinen allein und in Beziehungen zu anderen und durch den sinnhaften Gebrauch von Artefakten. Zweitens ist das Soziale in einem inkorporierten, d. h. körperlich erlernten und verinnerlichten impliziten Sinn verankert, der das Denken, Fühlen und Wollen von Menschen prägt (Reckwitz, 2003, S. 282 f., S. 290 ff.).

Die gegenwärtige Praxeologie unterscheidet begrifflich zwischen *Praxis* als einem „körperliche[n] Vollzug sozialer Phänomene“ – also einem konkret beobachtbaren Verhalten von Menschen – und *Praktiken* als „kulturell vorstrukturierten“, analytisch „bestimmbare[n] Formen“, durch die dieses Verhalten sozial gerahmt wird (Hirschauer, 2016, S. 46). Manche Stränge der soziologischen Praxeologie konzentrieren sich eher auf detaillierte Mikroanalysen spezifischer Praxen, andere eher auf gesellschaftstheore-

tisch oder kulturhistorisch orientierte Analysen von Praktiken. Die Stärke der Praxeologie liegt jedoch gerade darin, empirisch eine spezifische Praxis in den Blick zu nehmen, um das zu identifizieren, was diese Praxis als Praktik ausmacht, d.h. als kulturell-historische Form, die das Verhalten von Menschen strukturiert. Das, was in der Forschung als *Literalität*, d.h. als „Lese- und Schreibfähigkeit“ bezeichnet wird, muss in diesem Sinn sowohl als *Praxis* als auch als *Praktik* begriffen werden.

Praxeologie des Lesens

„Lesen und Schreiben sind“, so Have, „basale Aktivitäten in vielen Kulturen“ und zugleich (sub-)kulturell „relativ spezifisch“. Lesen umfasst die Fähigkeit, Schriftzeichen als Abfolgen von Worten und Sätzen und die Gliederung von Texten in ihrer Bedeutung verstehen und in umfassendere Diskurszusammenhänge einordnen zu können (Have, 1999, S. 273, S. 279 f.). Als Praxis ist das Lesen (1) eingelassen in konkrete soziale Strukturen und Situationen und wird (2) orientiert durch materielle Objekte und mediale Technologien; als Praktik wird es (3) durch kommunikative Gattungen kollektiv gerahmt und tradiert.

Unter „konkrete soziale Strukturen“ fasse ich die zwischenmenschlichen Beziehungen, in die die Lesepraxis jeweils eingelassen ist: die Beziehungen in der professionellen Arbeit, in der (Aus-)Bildung in (Hoch-)Schulen, in der Kunst- und Kulturproduktion, -rezeption und -zirkulation oder in Lesekreisen und in Vereinen und im Privaten. „Situationen“ sind die unmittelbaren physischen und sozialen Umgebungen des Lesens: Büros und Bibliotheken, Bahnen und Busse, Cafés und Parkanlagen, Unterrichts- und Seminarräume, Wohnzimmer und Wohngemeinschaftsräume etc. „Materielle Objekte und mediale Technologien“ sind die physischen Träger von Texten: gedruckte Bücher, Zeitschriften und Zeitungen ebenso wie Computer, Laptops, Mobiltelefone und Tablets. „Kommunikative Gattungen“ sind, mit Bergmann formuliert, „kommunikative Formen, die als ‚verfestigt‘ gelten können“, z. B. literarische Genres, Publikationsformen von Texten oder Weisen des Sprachgebrauchs in digitalen Medien (Bergmann, 1987, S. 35 ff.). Diese Gattungen werden ihrerseits durch spezifische Medien getragen: z. B. von Massen- und digitalen Medien oder belletristischer oder wissenschaftlicher Literatur.

Was wir gegenwärtig als *Lesen* bezeichnen – ein körperliches, meist schweigsames Verhalten, bei dem sich Menschen über Texte beugen, diese mit Augen oder Fingern fixieren und Kontakt zum Geschriebenen aufnehmen – ist kulturhistorisch geprägt. Das „stumme Lesen“ dürfte, so Stein,

zuerst von jenen Menschen praktiziert worden sein, die professionell mit Texten zu tun hatten. [...] Es war, so kann man sagen, eine Spezialität, die den unterschiedlichsten Anforderungen ihrer Profession angepasst war und die überdies in unterschiedlicher Gestalt (situationsabhängig, subvokalisiert, mitlesend usw.) auftreten konnte. Professionelle Leser waren Verwaltungsbeamte, Schriftgelehrte und Theologen, Bibliothekare und – ab dem hohen Mittelalter in zunehmendem Maße – Universitätslehrer in den sich ausbildenden Wissenschaftsdisziplinen. (Stein, 2010, S. 256)

Heute wird das Lesen als körperliche Praxis in Erziehungseinrichtungen gelehrt und gelernt, d. h. körperlich-leiblich inkorporiert als eine basale Fertigkeit im Umgang mit Texten und textbasierten Medien und Technologien. Davon ausgehend ist das Lesen aber immer auch in spezifische Strukturen und Situationen eingelassen, und das, was u. a. in der Schule inkorporiert wurde, muss an diese Strukturen und Situationen adjustiert werden. So werden z. B. Studierende in den ersten Semestern mit den spezifischen Lesekulturen konfrontiert, die in den Wissenschaftsdisziplinen tradiert wurden. Dazu gehört es, sich die Motive und Zwecke zu eigen zu machen, mit denen das Lesen begründet wird, und nicht zuletzt auch spezifische Leseweisen zu erlernen: z. B. das Annotieren und Markieren ebenso wie das Exzerpieren und Diskutieren von Texten. Studierende lernen auch, Texte zu recherchieren, zu evaluieren und zu nutzen – u. a. für das Lernen für Prüfungen, für das Schreiben von Haus- und Abschlussarbeiten oder für die Diskussion im Seminar (Krey, 2020, S. 42 ff.).

Solche Leseweisen lassen sich einerseits als *Praktiken* beschreiben: als kulturhistorisch spezifische Formen, die in unterschiedlichen sozialen Feldern, Milieus und Schichten auf unterschiedliche Weise etabliert sind. Mit solchen Fragen beschäftigt sich die Literatursoziologie ebenso wie die historische Kultursoziologie (Reckwitz, 2016; Schneider, 2004). Andererseits lassen sich Leseweisen als *Praxen*, d. h. als konkrete körperliche Vollzüge in Beziehungen zu anderen Menschen und zu materiellen Objekten verstehen. Im Kern sind diese Praxen, so McLaughlin, physische Beziehungen, in denen Lesende Texte visuell oder taktil wahrnehmen. Diese Lesepraxen werden von „spezifischen, idiosynkratischen Körpern in konkreten, komplexen physischen und sozialen Umgebungen durchgeführt“. Die Beziehung zum Text und deren Umgebung „sozialisieren den Körper“ (McLaughlin, 2015, S. 2 ff., 23 f.). In der Beziehung zwischen Körper und Text und deren Umgebungen greifen Praxis und Praktik des Lesens ineinander. So werden die kulturhistorisch tradierten Praktiken des Lesens an- und eingepasst in konkrete Leseumgebungen und in das, was dort ermöglicht, erlaubt, erwünscht, unerwünscht, verhindert, vermieden, erschwert oder untersagt wird: in die räumlichen Ausstattungen von Büros und Bibliotheken, Bussen und Bahnen, Cafés und Parks, Küchen-, Wohn- und Wohngemeinschaftszimmern; in die sozialen Beziehungen vor Ort oder digital vermittelt, wenn allein, in Anwesenheit von anderen oder gemeinsam mit anderen gelesen oder über Gelesenes gesprochen oder geschrieben wird; und in die materiellen Beziehungen zu Lesemedien und -technologien, wenn am Computer, am Laptop, auf Papier oder am Mobiltelefon gelesen wird mit den Augen oder den Fingern. In vielen Fällen sind Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen: in der Textkommunikation im Privaten via den sozialen Medien oder in Feldern professioneller Arbeit, in denen Texte gelesen und davon ausgehend eigene Texte geschrieben werden (Engert & Krey, 2013). Beides – Lesen und Schreiben – steht wiederum in Wechselwirkungen mit sich wandelnden Schreibweisen, Textformen und kommunikativen Gattungen wie der Kurznachricht, dem Newsletter, der Mail, dem Roman oder dem Fachaufsatz.

Lesen in der Schreibwissenschaft

Die soziologische Leseforschung beschränkt sich vor allem auf eine Sozialstrukturanalyse von Lesemilieus (Silbermann, 1981). Ein genuin soziologischer Begriff des Lesens wird dabei nicht formuliert, sondern muss u. a. aus den Literaturwissenschaften importiert werden. So habe ich in diesem Beitrag und in anderen Publikationen auf McLaughlins Begriff des Lesens als „physische Praxis“ zurückgegriffen (Krey, 2020; McLaughlin, 2015). Ein weiterer instruktiver Begriff des Lesens findet sich bei Iser, der das Lesen als „Akt“ in Wechselwirkung mit einem „Verweisungshorizont der Textperspektiven“ untersucht, über den sich „unterschiedliche Orientierungszentren“ im Text bilden, denen das Lesen folgt (Iser, 1984, S. 61 f.).

Ein Begriff des Lesens als physische Praxis in Wechselwirkung mit dem Text ist es, der m. E. interessant und relevant ist für eine Schreibwissenschaft. Aus praxeologischer Perspektive stellt sich die Frage, wie menschliches Verhalten sozial orientiert und strukturiert wird. Beim Lesen geht es um die Frage, wie Lesen vermittelt und inkorporiert, gelehrt und gelernt wird – als basale, tradierte Kulturtechnik ebenso wie als konkrete Praxis in spezifischen sozialen Strukturen und Situationen und in Beziehung zu anderen anwesenden oder abwesenden Menschen ebenso wie zu materiellen Medien und Technologien. In den Fokus geraten dabei diejenigen, die lesen, das, was gelesen wird, die Motive und Zwecke, aufgrund derer gelesen wird, die Materialien, mit denen gelesen wird, die Weisen, in denen konkret gelesen wird, die Gattungen, die gelesen werden, und all die Menschen und Dinge, die am Lesen partizipieren – unmittelbar vor Ort oder vermittelt an anderen Orten und zu anderen Zeiten.

Eine Schreib- und Lesewissenschaft sollte sich u. a. mit den Methoden und Technologien der ethnografischen qualitativen Forschung Praxen und Praktiken des Lesens nähern und im Detail protokollieren und registrieren, was wie von wem womit beim Lesen getan wird. Die Perspektive einer solchen Wissenschaft sollte m. E. eine genuin analytische sein, die darauf abzielt, empirische Phänomene zu verstehen und daraus – für je spezifische Diskurse – verallgemeinerbare Analysen zu generieren. Die Leseforschung, die ich betreibe, betreibe ich als allgemeine Soziologie, die das Lesen zum Gegenstand macht, um daran und damit theoretische Begriffsarbeit zu leisten. Diese Arbeit kann dann auch auf die Lese- und Schreibausbildung zurückwirken, wenn danach gefragt wird, wie gutes Lesen und Schreiben gelehrt und gelernt werden könnte – die Anwendungsorientierung einer Schreib- und Lesewissenschaft sollte aber erst an zweiter Stelle stehen nach einer primär empirisch-konzeptuell analytischen.

Literatur

- Bergmann, J. (1987). *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. De Gruyter.
- Engert, K. & Krey, B. (2013). Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(5), 366–384. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0502>
- Have, P. T. (1999). Structuring writing for reading: Hypertext and the reading body. *Human Studies*, 22(2/4), 273–298.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–57). Transcript.
- Iser, W. (1984). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. UTB.
- Krey, B. (2020). *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. De Gruyter.
- McLaughlin, T. (2015). *Reading and the body. The physical practice of reading*. Palgrave Macmillan.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Transcript.
- Schneider, J. (2004). *Sozialgeschichte des Lesens*. de Gruyter.
- Silbermann, A. (1981). *Einführung in die Literatursoziologie*. Oldenbourg.
- Stein, P. (2010). *Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens*. WBG.

Multimodalität. Eine sozialsemiotische und linguistische Perspektive

FELIX BÖHM

Kurzeinführung des Begriffs

Traditionell wird textuelle Kommunikation linguistisch als primär oder sogar rein schriftsprachlich konzeptualisiert. Entsprechend fokussieren zentrale Modelle von Schreiben und Text die Verwendung der Schriftsprache. Vor allem der mediale Wandel und die Digitalisierung haben aber das Bewusstsein dafür geschärft, dass verschiedenste Formen von Text-Bild-(Ton-, Video-)Kombination den kommunikativen Normalfall bilden. Bei der Produktion solch multimodaler und damit auch stets nicht-linearer Texte (Bucher, 2012) kommt notwendigerweise ein erweitertes Repertoire an Schreibhandlungen zum Einsatz, das weit über das Hinzufügen oder Streichen von schriftsprachlichen Zeichen hinausgeht. Schreibende müssen daher über spezifische darauf ausgerichtete Schreibkompetenzen verfügen, um in der Gegenwartsgesellschaft erfolgreich kommunikativ handeln zu können, und auch die Erforschung und theoretische Modellierung dieser Schreibprozesse können sich nicht auf Fragen rein schriftbasierter Kommunikation begrenzen. Der Begriff *Multimodalität* ermöglicht es, diese Perspektive systematisch in der (nicht nur schreib-)wissenschaftlichen Betrachtung und Analyse zu berücksichtigen.

Sozialsemiotische und linguistische Verortung von Multimodalität

Der Begriff *Multimodalität* hat insbesondere in der angewandten Linguistik stark an Bedeutung gewonnen, d. h. in dem Bereich der Linguistik, der sich gezielt „mit der Analyse und Lösung von sprach- und kommunikationsbezogenen Problemen in allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens und gesellschaftlicher Interaktion befasst“ (Gesellschaft für Angewandte Linguistik, o. J.). Der Begriff umfasst in der gegenwärtigen Diskussion und mit einem weiten Verständnis – terminologisch durchaus verwirrend – erstens Aspekte der Multikodalität, d. h. das Vorkommen und Zusammenwirken verschiedener Zeichenressourcen (z. B. sprachliche, bildliche Zeichen) im Rahmen einer kommunikativen Handlung. Zweitens bezieht er sich auf Aspekte der Multimodalität im engeren Sinne, d. h. auf das rezeptionsseitige Ansprechen mehrerer Sinneskanäle im Rahmen einer kommunikativen Handlung (Böhm, 2021a). Ersteres liegt z. B. bei einem Zeitungsartikel vor, der sich aus schriftlichem Text und einem

Foto zusammensetzt, der aber allein mit dem Sehsinn rezipiert werden kann. Ersteres und letzteres zugleich finden sich in einer PowerPoint-Präsentation, die neben schriftlichen Texten und Bildern in den geschriebenen Folien auch durch einen mündlich realisierten Redetext gekennzeichnet ist und somit nur durch gleichzeitiges Sehen und Hören vollständig rezipiert werden kann.

Aus dem weiten Multimodalitätsverständnis heraus lassen sich mit Bucher (2012) weitergehend zwei Begriffe von Multimodalität unterscheiden, die sich auch auf das Schreiben und dessen Erforschung übertragen lassen. Dies ist erstens ein kategorialer Begriff, der vor Augen führt, dass Multimodalität „keine historisch entstandene Erscheinungsform oder Ausprägung der Kommunikation, sondern eine konstitutive Eigenschaft aller Formen der Kommunikation“ (Bucher, 2012, S. 54 f.) darstellt. So hebt z. B. Krämer (2003) unter dem Stichwort der Schriftbildlichkeit hervor, dass auch im Zusammenhang mit rein schriftsprachlichen Texten die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schriftart und das daraus resultierende visuelle Erscheinungsbild zur Textbedeutung beiträgt. Zweitens weist Bucher (2012, S. 54) auch auf Multimodalität als einen auf Basis empirischer Forschung gebildeten Begriff hin, der „eine kommunikative Praxis ab[bildet], die darin besteht, unterschiedliche semiotische Ressourcen zu verbinden, wie das durch neue Produktionstechniken und vor allem durch die Technik der Digitalisierung möglich geworden ist“. Eine solche kommunikative Praxis ist natürlich auch im Rahmen von Schreibprozessen zu beobachten und wird vielfach in den Produkten (Zeitungsartikel, Websites, *Graphic Novels*, Plakate, PowerPoint-Folien, Flipcharts etc.) dieser Prozesse evident.

Das zunehmende Bewusstsein dafür, dass nicht-sprachliche Zeichen „gemeinsam mit sprachlichen Zeichen das Sinnangebot eines Textes“ (Fix, 2001, S. 114) konstituieren, führt in der Linguistik als Disziplin, für die traditionell Sprache als Abstraktum den primären und zentralen Erkenntnisgegenstand darstellt, zu einer theoretischen wie methodologischen Perspektiverweiterung (Böhm, 2021b, S. 89). Diese setzt allerdings voraus, dass die fachradiane grundlegende Fokussierung von sprachlichen Zeichen und die Beschränkung auf sprachliche Zeichen im Sinne von Saussure (1931) an Fragen der Multimodalität angepasst werden. Als produktiv hat sich hierzu der Ansatz der sozialen Semiotik im Sinne von van Leeuwen (2005) und Kress (2010) erwiesen. Dieser Ansatz ermöglicht es, menschliche Kommunikation in ihrer großen Vielfalt erfassen und beschreiben zu können. Entsprechend wird eine Entität (vereinfacht) dann als Zeichen verstanden, wenn sie in einem kommunikativen Kontext zeichenhaft gebraucht wird. Dabei ist es also keine zentrale Annahme, dass es ein Lexikon oder Register gibt, in dem sich alle denkbaren Zeichen nachschlagen lassen, sondern dass sich im kommunikativen Handeln, dessen musterhaften wie individuellen Formen, zeigt, welche Entitäten wie als Zeichen verwendet werden. Allgemein resultiert daraus, dass die „Frage danach, welche Ausdrucksformen von Bedeutung sind, eine zentrale Rolle ein[nimmt]“ (Wildfeuer et al., 2020, S. 10). Hieraus ergeben sich weitergehende produktbezogene (z. B.: Inwiefern tragen die Wörter, das Layout, die Schrift, die verwendeten Bilder etc. zur Textbedeutung bei?) und prozessbezogene Fragestellungen (z. B.: Wann wird das Layout erstellt und welchen Einfluss nimmt es auf

die Formulierung schriftsprachlicher Textteile? Werden zunächst die Bilder erstellt oder die Sätze geschrieben und welchen Einfluss nimmt dies auf den weiteren Prozessverlauf?), die sich aus multimodaler Perspektive bei der Bewältigung eines Schreibprozesses und auch bei dessen Erforschung stellen (können).

Schreibforschungsbezogene Perspektivierung von Multimodalität

Bedeutet Schreiben und schriftliche Kommunikation, nicht allein schriftsprachliche Zeichen zu produzieren, sondern multimodal zu handeln, hat dies vielfache Konsequenzen für die Schreibforschung. Denn dadurch gerät systematisch in den erkenntnisbezogenen Fokus von Forschungsvorhaben, inwiefern multimodale Kommunikate (Websites, Diagramme, Videos, Podcasts etc.) im Rahmen von Schreibprozessen

- etwa im Zuge der Recherche oder mit dem Ziel des Zitierens rezipiert (z. B. Arnold, 2019; Stöckl, 2011),
- zur Unterstützung des prozessualen Schreibhandelns erstellt (z. B. Hourmouzis & Kolb, 2021; Rico, 1984) oder
- für das Zielprodukt gestaltet, in das Textdesign eingefügt und die darin gefassten nicht-sprachlich realisierten Informationen in den sprachlichen Textzusammenhang integriert werden (z. B. Böhm, 2021b; Bräm & Göldi, 2020; Knopp & Schindler, 2020).

Insbesondere einer in der angewandten Linguistik verorteten Schreibforschung stellen sich weitergehend die Fragen, welche Zeichenressourcen Schreibende für die Modellierung welcher spezifischen Propositionen auswählen, wie sie diese Information und andere Inhalte mittels Transkription in ein anderes Zeichensystem für ihre Zwecke nutzbar machen und sie dabei anpassen, neu kontextualisieren und neu adressieren (Jäger, 2004). Sprache und Sprachproduktion bleiben dabei fachtraditionell der zentrale Bezugspunkt im Möglichkeitsraum multimodaler Kommunikation und bilden somit einen Einstiegspunkt für die Analyse.

Schreibpraxis- und förderungsbezogene Perspektivierung von Multimodalität

Verlangt eine Schreibaufgabe, Textsorte, (digitale) Schreibumgebung etc. explizit, dass Schreibende rezeptiv oder produktiv multimodal handeln, müssen sie offenkundig über spezifische Schreibkompetenzen verfügen, um ihrem Handlungsziel gerecht werden zu können. Zur Förderung multimodaler Schreibkompetenzen in Schule, Ausbildung und Universität etc. gehören insbesondere

- der Aufbau von Wissensbeständen über die kommunikativen Potenziale verschiedener Zeichenressourcen sowie über kommunikative Normen und ad-

äquate Lösungen dafür, unter welchen Umständen zu welchem Zweck auf welche Zeichenressource zurückgegriffen werden kann und typischerweise wird,

- die Förderung rezeptiver Schreibkompetenzen, welche etwa die Recherche, Auswertung, Analyse fremder Schreibprodukte sowie die kritische Auseinandersetzung und Überarbeitung eigener multimodaler Schreibprodukte ermöglichen, und
- die Förderung produktiver Schreibkompetenzen, die nicht allein die Produktion eines Schrifttextes, sondern je nach Anlass und Kontext auch die Produktion von Grafiken, Videos, Audiodateien und vielfältigen Kombinationen hieraus betreffen.

Unter diesem Blickwinkel weisen offenkundig vielfach erprobte Ansätze und Methoden zur allgemeinen Schreibkompetenzförderung bereits multimodalitätsbezogene Aspekte auf und nutzen den Einsatz verschiedener Zeichenressourcen produktiv (z. B. in Grieshammer et al., 2019; Meier-Dell’Olivo, 2020; Wymann, 2019), ohne dass diese Ansätze und Methoden typischerweise explizit als multimodal charakterisiert werden.¹ Die Spannweite ragt dabei von einfacheren Methoden, wie etwa zur Ideenfindung/-strukturierung (Cluster, Mindmap etc.), bis hin zu komplexen Lehr-/Lernarrangements (Schreibkonferenz, Schreibberatung etc.), die einen mündlichen Austausch über Texte und das Schreiben vorsehen – und damit eine Überführung vor allem sprachlicher schriftlicher in mündliche Zeichen – und nicht selten ebendiese Methoden integrativ einsetzen. In gebotener Kürze sei auf zwei Methodenbeispiele genauer eingegangen:

- Werden Landkarten zur Erschließung fremder Texte (Grieshammer et al., 2019) eingesetzt, dann kommen dabei für diese Darstellungsform typische bildliche (und ggf. auch schriftliche) Zeichen zum Einsatz, die auf einer Fläche und anders als in einem rein schriftsprachlichen Text nicht-linear angeordnet sind. Sowohl diese für das Schreiben in der Regel ungewöhnlichen bildlichen Zeichen, mit denen einzelne Orte und Stationen bezeichnet werden, als auch deren flächige Anordnung auf der flächigen Landkarte können den Schreibenden neue Perspektiven und Zugänge zum Text eröffnen. Dabei kann visuell pointierter als in einer linearen, schriftbasierten Textform die Größe den Grad der Wichtigkeit repräsentieren und Nachbarschaft eine starke inhaltliche Verbindung. Weitergehend können Berge, Täler, Felder, Flüsse, Straßen mit individueller Bedeutung für den eigenen oder fremden Text versehen werden. Zudem ermöglicht eine Landkarte zahlreiche Wege, Umwege, Kreuzungen und lädt zwischenzeitlich auch zum Verweilen, Erkunden und Nachdenken ein.
- Werden Klemmbausteine genutzt, um, wie Seidl (2016) anregt, die Intertextualität wissenschaftlicher Texte zu verstehen und das Zitieren zu lernen, werden Teile eines noch zu schreibenden Textes durch dreidimensionale Zeichen repräsentiert, die sich u. a. in Form, Größe, Farbe und der Möglichkeit einer Verbin-

¹ In den drei genannten umfangreichen Publikationen ist das Wort *Multimodalität* bzw. *multimodal* mittels der PDF-Suchfunktion keinmal, in Behrendt und Kreitz (2021) letzteres einmal (S. 79) zu finden.

derung unterscheiden. Text wird dadurch nicht nur visuell, sondern auch haptisch erfahrbar (Seidl, 2019, S.132). Über das von Seidl formulierte Lernziel hinaus können miteinander verklemmte Steine als komplexes Zeichensystem auch dazu anregen, über den Aufbau eines Textes (z. B. zusammenhängende vs. modulare, symmetrische vs. asymmetrische, stabile vs. instabile Steinkonstruktionen) zu reflektieren.

Dass sich diese multimodal angelegten Methoden auch für eine dezidierte Förderung solcher Schreibkompetenzen adaptieren lassen, die für die Produktion multimodaler Texte relevant sind, erscheint bereits mit Blick auf diese zwei Beispiele naheliegend. Denn beide führen dazu, dass Lernende den Fokus, der typischerweise primär auf schriftsprachlichen Zeichen liegt, auch auf andere Zeichenressourcen erweitern und dabei auch nicht-schriftsprachlichen Zeichen Textbedeutung zuschreiben. Die Methoden öffnen damit die allgemeine Perspektive dafür, die Möglichkeiten, Potenziale und Grenzen einer multimodalen Textgestaltung zu reflektieren. Hierauf zielende Untersuchungen stehen allerdings noch weitgehend aus. Da gegenwärtige Praktiken multimodalen Schreibens eng mit Fragen der Digitalisierung verbunden sind und durch digitale Schreibumgebungen/-tools prinzipiell erleichtert werden (Bucher, 2012, S. 54), bietet sich im Bereich der Kompetenzförderung überdies ein Zusammendenken von Multimodalität und Digitalität an (Böhm, 2022; Steinhoff, 2022). Auch hier bestehen allerdings noch umfassende Desiderate.

Literatur

- Arnold, C. (2019). Vom Diagramm zum Text: Herausforderungen beim medial-transformierenden Schreiben. Eine empirische Studie zu Transformationsprozessen in materialgestützten Schreibsettings der Sekundarstufe II. In H. Feilke, K. Lehnen, S. Rezat & M. Steinmetz (Hrsg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung* (S. 291–298). Fillibach.
- Behrendt, B. & Kreitz, D. (Hrsg.) (2021). *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten Konzepte und Methoden*. wbv.
- Böhm, F. (2021a). Multimodalität. In F. Böhm, M. Böhnert & P. Reszke (Hrsg.), *Climate Thinking: Ein Living Handbook*. <https://wiki.climate-thinking.de/index.php?title=Multimodalität>
- Böhm, F. (2021b). *Präsentieren als Prozess: Multimodale Kohärenz in softwaregestützten Schülerpräsentationen der Oberstufe*. Stauffenburg.
- Böhm, F. (2022). Zur Beeinflussung des schulischen Schreibens durch Software: Eine prozess- und produktbezogene Annäherung am Beispiel von PowerPoint. *MiDu – Medien um Deutschunterricht*, 4(2), 1–19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.2.8>
- Bräm, M. (2020). Die Infografik im visuellen Journalismus. In A. Aebi, S. Göldi & M. Weder (Hrsg.), *Schrift – Bild – Ton: Beiträge zum multimodalen Schreiben in Bildung und professioneller Kommunikation* (S. 199–216.). hep.

- Bucher, H.-J. (2012). Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In H.-J. Bucher & P. Schumacher (Hrsg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung* (S. 51–107). Springer.
- Fix, U. (2001). Zugänge zu Stil als semiotisch komplexer Einheit: Thesen, Erläuterungen und Beispiele. In E.-M. Jakobs & A. Rothkegel (Hrsg.), *Perspektiven auf Stil* (S. 113–126). Niemeyer.
- Gesellschaft für angewandte Linguistik (o. J.). *Angewandte Linguistik*. <https://gal-ev.de/ueber-die-gal/angewandte-linguistik/>
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2019). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider.
- Hourmouzis, L. & Kolb, P. (2021). Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben. *zisch: Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 4, 120–132. <https://doi.org/10.48646/zisch.210408>
- Jäger, L. (2004). Die Verfahren der Medien: Transkribieren – Adressieren – Lokalisieren. In J. Fohrmann & E. Schüttelpelz (Hrsg.), *Die Kommunikation der Medien* (S. 69–79). de Gruyter.
- Knopp, M. & Schindler, K. (2020). Schreiben als multimodales und kooperatives Handeln im Medium der Schrift. In A. Aebi, S. Göldi & M. Weder (Hrsg.), *Schrift-Bild-Ton: Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens* (S. 125–148). hep.
- Krämer, S. (2003). ‚Schriftbildlichkeit‘ oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In S. Krämer & H. Bredekamp (Hrsg.), *Bild, Schrift, Zahl* (S. 157–176). Fink.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Leeuwen, T. van (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Meier-Dell’Olivo, R. (2020). *Die Leichtigkeit des Schreibens. Anregungen und Methoden für Tagebuch und freies Schreiben*. Junfermann.
- Meinhardt, D. & Mai, V. (2019). Schreibprozesse visualisieren mit der Insel der „Forschung“. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 39–44). Barbara Budrich.
- Rico, G. L. (1984). *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – Ein Intensivkurs auf Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Rowohlt.
- Saussure, F. (1931). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. de Gruyter.
- Seidl, T. (2016). Intertextualität „begreifen“ oder: Wie sensibilisiere ich meine Studierenden für die Notwendigkeit von Literaturverweisen? *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 12, 7–11. <https://doi.org/10.3278/JOS1602W>
- Seidl, T. (2019). Mit LEGO® den Sinn des Zitierens begreifen. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 132–136). Barbara Budrich.
- Steinhoff, T. (2022). Die digitale Transformation des Schreibens. In M. Knopp, N. Bulut, K. Hippmann, S. Jambor-Fahlen, M. Linnemann & S. Stephany (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft: Was wir in Zukunft wissen und können müssen* (S. 143–159). Waxmann.

- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 45–70). Erich Schmidt.
- Wildfeuer, J., Bateman, J. A. & Hippala, T. (2020). *Multimodalität: Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. de Gruyter.
- Wymann, C. (Hrsg.) (2019). *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. Barbara Budrich.

Originalität. Eine soziologische Perspektive

LAURA FIEGENBAUM

Originalität wird in Diskursen zur guten wissenschaftlichen Praxis und zur Wissenschaftsethik als eines der wichtigsten Qualitäts- und Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeiten angesehen, das dazu dient, die Wertigkeit wissenschaftlichen Wissens sicherzustellen (Bänsch & Alwewell, 2020, S. 13, 131; BZgA, 2021, S. 6; DFG, 2013, S. 41 ff.). Bereits im Studium wird die Wichtigkeit von Originalität für wissenschaftliche Beiträge verdeutlicht. Ob von studentischen Arbeiten originelle Leistungen erwartet werden, ist allerdings unterschiedlich und abhängig vom Fach, von den Dozierenden sowie dem Prüfungskontext. In meiner Funktion als Lehrende, Schreibberaterin und Leiterin von Schreibgruppen spreche ich mit Studierenden häufig über den Originalitätsanspruch, wenn es Fragen zur Zitation oder zum Einbringen von eigenen Gedanken gibt. Leider wird hier immer wieder deutlich, dass die Studierenden mit dieser Herausforderung oft allein gelassen werden und sich dadurch überfordert fühlen. Daraus lässt sich schließen, dass die Bewältigung des Originalitätsanspruchs in der Lehre kaum behandelt wird.

Dieser Beitrag zeigt, dass die soziologische Perspektive auf den Begriff der Originalität hilfreich ist, um das abstrakte Konzept der *Originalität* für Studierende zugänglicher zu machen und besser zu bewältigen. Dazu wird zunächst auf die Begriffshistorie eingegangen. In der anschließenden soziologischen Betrachtung wird verdeutlicht, dass Originalität keine objektiv messbare wissenschaftliche Eigenschaft ist, sondern ein Ergebnis von Aushandlungs- und Zuschreibungsprozessen. Für die Lehre, Schreibdidaktik und -beratung wird aufgezeigt, wie Studierende darin unterstützt werden können, die Originalitätsanforderung zu reflektieren und sich gegenüber diesem Bewertungskriterium zu positionieren. Dabei wird die These vertreten, dass es sinnvoll ist, die Originalitätsanforderung für studentische Arbeiten möglichst so anzupassen, dass sie von den Studierenden zu bewältigen ist.

Zur Begriffsgeschichte von Originalität

Originalität bezeichnete zunächst etwas Ursprüngliches oder Schöpferisches – ein Urbild, „das der Reihe seiner abkünftigen Versionen, den Kopien, zugrundeliegt“ (Cremonin, 2008, S. 435). Die künstlerische Schaffenskraft, die sogenannte *inventio*, galt bis ins 17. Jahrhundert hinein als Bereicherung der Tradition: Das Neue führte nicht dazu, dass das Alte abgelehnt, sondern lediglich ergänzt wurde (Baus, 2003). Im 18. und 19. Jahrhundert erhielt der Begriff in der französischen, englischen, und später auch in der deutschen Kunstdebatte im Zusammenhang mit dem Geniebegriff eine

wissenschaftlich-philosophische Bedeutung, der zufolge Originalität als „schöpferische Fähigkeit eines Künstlers, Denkers usw. verstanden werden [kann], Neues hervorzubringen“ (Cremonin, 2008, S. 435). Originalität galt von nun an als „Ausdruck der Individualität des Schöpfers“ und als „Abgrenzung zur Kopie“ (Baus, 2003). Das neue Originalitätsverständnis löste damit die Vorstellung ab, dass eine Person über „manifestierte göttliche Eigenschaften“ verfügte (Horneber, 2012, S. 95).

Dieser Bedeutungswandel betraf nicht nur die Kunst, sondern auch das Wissenschaftssystem: In der Vormoderne wurde das Neue zunächst als „eine Abweichung vom Anerkannten, vom Bewährten, von der ‚richtigen Meinung‘“ bewertet (Steinhoff, 2007, S. 117). Originalität galt in diesem Sinne noch nicht als erstrebenswert (Steinhoff, 2007, S. 117). Um 1800 stellte das Wissenschaftssystem im Zusammenhang mit der Industriellen Revolution „von Erkenntnisbewahrung auf Erkenntnisgewinn“ um (Steinhoff, 2007, S. 117). Seitdem gilt ein wissenschaftlicher Beitrag als originell, wenn dieser eine neue Erkenntnis hervorbringt und altes Wissen hinterfragt, widerlegt oder durch neue Erkenntnisse ersetzt (Luhmann, 1992, S. 217; Steinhoff, 2007, S. 117). Die Produktion neuen Wissens wurde zu einer „Obligation des wissenschaftlichen Handelns“ (Steinhoff, 2007, S. 117). Die moderne Auffassung von Originalität – als die Hervorbringung einer wissenschaftlichen Erkenntnis, einer Entdeckung oder Innovation, der Entstehung von etwas Neuem – hält bis heute an. In den wissenschaftsphilosophischen und -soziologischen Diskursen der 1950er- und 1960er-Jahre standen theoretische Entwicklungen noch im Fokus (Heinze, 2013, S. 41). Mittlerweile gibt es diverse andere Aspekte, hinsichtlich derer sich eine wissenschaftliche Arbeit als originell erweisen kann wie beispielsweise neue empirische Entdeckungen, Modelle, Hypothesen, Methoden, Techniken und Forschungsinstrumente (Heinze, 2013, S. 43 f.; Steinhoff, 2007, S. 117). Die Diversifizierung von originellen Forschungsleistungen hat sich damit von der theoretischen Forschung auf die angewandte Forschung ausgeweitet.

Im 20. und 21. Jahrhundert verschwimmt die Debatte um Originalität mit dem Begriff der Kreativität. In der Erforschung von Kreativität wird Originalität als eine Komponente von kreativen Forschungsleistungen gesehen, wobei Originalität als etwas Neuartiges und Überraschendes verstanden wird (Heinze, 2013, S. 30). In der Kreativitätsforschung (Überblicke geben Horneber, 2012; Nyfelder, 2019) sowie in bibliometrischen Studien (einen Überblick gibt Heinze, 2013) wird versucht, Kreativität und damit auch Originalität messbar zu machen. Zugleich findet die soziale Dimension von Kreativität bzw. Originalität zunehmend Beachtung. Kreativität werde „im Rahmen eines Bewertungsprozesses sozial konstruiert“ (Heinze, 2013, S. 30).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass Originalität – wie die Ausschnitte aus der Begriffsgeschichte als auch kultursoziologische Studien (Kaiser, 2003) zeigen – vor allem ein kulturell und gesellschaftlich geprägtes Konzept ist. So bezeichnet Andreas Reckwitz (2012) in seiner kultursoziologischen Analyse der Gegenwartsgesellschaft die Absichtserklärung, kreativ sein zu wollen, als „Kreativitätsdispositiv“. Das Kreativitätsdispositiv lässt sich – wie oben bereits angedeutet – auf die moderne Wissenschaft und den Originalitätsanspruch übertragen und sogar zuspitzen: Wissenschaftler*innen *müssen* originell sein. Und das hat einen wesentlichen Grund: Originalität

lität dient im derzeitigen Wissenschaftssystem der Legitimation des eigenen Forschungsvorhabens (Kuteeva & Negretti, 2016, S. 4; Steinhoff, 2007, S. 366), die die Chancen auf Publikationen und damit wissenschaftliche Reputation sowie Karriere-chancen erhöht (BZgA, 2021, S. 6; DFG, 2013, S. 41 ff.; Luhmann, 1992, S. 247). Originalität ist damit nicht nur ein Qualitätsmerkmal guter wissenschaftlicher Praxis, sondern hat eine selektierende Funktion für den akademischen Arbeitsmarkt und damit einen hohen Stellenwert für die individuelle akademische Laufbahn. Für Studierende ist dieser Zusammenhang insbesondere am Anfang des Studiums noch recht weit entfernt und eigentlich irrelevant. Dennoch sehen sich Studierende in Haus- und Abschlussarbeiten mit der Anforderung konfrontiert, einen Mittelweg zwischen einer bloßen Reproduktion vorhandenen Wissens und der Entwicklung eines gänzlich neuen Forschungsbeitrags zu finden (Ulmi et al., 2014, S. 196).

Originalität als Ergebnis von Aushandlungs- und Zuschreibungsprozessen – eine soziologische Perspektive

Aus soziologischer Perspektive wird Originalität nicht als wissenschaftliche Eigenschaft betrachtet, die durch das Umsetzen objektiv messbarer Kriterien erreicht werden kann, sondern es wird davon ausgegangen, dass die Originalität in Aushandlungs- und Zuschreibungsprozessen hervorgebracht wird (s. dazu auch Fiegenbaum, 2020). Bei wissenschaftlichen Arbeiten erfolgt die Zuschreibung durch die Rezeptions- und Bewertungspraktiken von Vertreter*innen der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft (*Fremdzuschreibung*): Nicht die Forschenden selbst, sondern die wissenschaftliche Fachgemeinschaft entscheidet, ob und wie originell ein Werk ist (Steinhoff, 2007, S. 118). Konkret geschieht dies meist in Form von *Reviews* oder Rezensionen, in denen andere Expert*innen bzw. Gutachter*innen den Beitrag kommentieren, bewerten und ggf. als nicht publikationswürdig zurückweisen (DFG, 2013, S. 43; Heinze, 2013, S. 31). Eine Besonderheit ist, dass einer wissenschaftlichen Arbeit nicht zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ein origineller Wert zugeschrieben werden muss. Die Originalitätszuschreibung kann zu einem späteren Zeitpunkt als „retrospective social judgement“ (Gross, 1998, S. 163) erfolgen oder aber auch wieder zurückgenommen werden (diese Übergänge betrachtet beispielsweise Heinze, 2013, S. 39 ff.). Zudem können die Meinungen bezüglich der Originalität eines Werkes innerhalb der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft auseinandergehen (Mattern, 2002, S. 23). Was sich aus der soziologischen Perspektive besonders zeigt, ist, dass Originalität disziplinär kontextualisiert ist (Heinze, 2013, S. 31). Für die Autor*innen geht es um die Verortung und Anerkennung in einer spezifischen Fach- oder Diskursgemeinschaft. Das Aushandeln der Zugehörigkeit zeigt damit nicht nur eine sachliche, sondern auch eine soziale Funktion von Originalität (Ulmi et al., 2014, S. 35 f.).

Aufgrund der Fremdzuschreibung kann angenommen werden, dass Schreibende nur bedingt Einfluss darauf haben, ob und inwieweit ihr Beitrag von anderen als originell gewertet wird (Steinhoff, 2007, S. 118). In vielen Fällen würden Forschende daher

der Bewertung anderer vorweggreifen, indem sie einen „Originalitätsanspruch“ (Steinhoff, 2007, S. 118) auf bestimmte Wissensinhalte erheben (*Selbstzuschreibung*). Eine typische Textstruktur für eine derartige Textpassage beschreibt der Linguist John M. Swales mit dem von ihm entwickelten „Create a Research Space (CARS) model“, das aus den folgenden Schritten (*moves*) besteht: 1. Forschungsstand und ggf. Relevanz beschreiben, 2. einen *gap* markieren und 3. Zweck und Art der vorliegenden Arbeit skizzieren (Swales & Feak, 2012, S. 331). Dementsprechend bieten „wissenschaftliche Textprozeduren“ wie das CARS-Modell für Schreibende eine Möglichkeit, der Originalitätsanforderung konstruktiv zu begegnen (Steinhoff, 2007, S. 118).

Originalität als Herausforderung für studentische Texte

Die Haus- und Abschlussarbeiten von Studierenden werden in der Regel nur von ihren Dozent*innen gelesen. Dennoch sollen sie in aller Regel ihre Texte so schreiben, als würden sie sich an eine Fachgemeinschaft wenden (Ulmi et al., 2014, S. 196). Folglich versuchen Studierende, ein CARS-Modell für die eigene Arbeit zu entwickeln. Mit Blick auf die beschriebenen sozialen Mechanismen lässt sich feststellen, dass Originalität eine sehr anspruchsvolle Anforderung für Studierende ist. Studierende brauchen für die CARS-*moves* ein umfangreiches Wissen über die Thematik. Sie müssen sich zutrauen, einen eigenen Beitrag zu einer wissenschaftlichen Debatte zu leisten, etwas zu sagen zu haben, und dafür argumentieren können. Dazu müssen sie die Positionen und Meinungen aus der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft und potenzielle Kritik gut kennen. Besonders für Studienanfänger*innen sind das große Herausforderungen, da sie noch keinen Überblick über die Debatten innerhalb der Fachgemeinschaft haben. Sie können sich unter Druck gesetzt fühlen, was zu Schreibblockaden führen kann (Ulmi et al., 2014, S. 36). Auch aufgrund der gegebenen Bedingungen (Vorhandensein nur von Anfangsqualifikationen, Zeitlimits) wird für studentische Arbeiten das Erreichen des Originalitätsanspruchs als unrealistisch erachtet (Bänsch & Alwevel, 2020, S. 13).

Des Weiteren wird oft angenommen, dass Studierende ihre Texte vor allem als Leistungsnachweis betrachten. Sie würden nicht vordergründig mit dem Ziel schreiben, einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten, sondern um Leistungspunkte und schließlich ihren Studienabschluss zu erhalten (Ulmi et al., 2014, S. 197). Dementsprechend würden sie nicht für eine Fachgemeinschaft schreiben, sondern für die Dozierenden. Der Originalitätsanspruch wird in diesem Fall häufig vollständig über Bord geworfen. Dabei ist meiner Erfahrung nach das Verhältnis zur Distanzierung vom Originalitätsanspruch ambivalent. Studierende fühlen sich einerseits erleichtert, wenn sie sich von einem Originalitätsanspruch lösen. Zugleich zeigen sich Studierende häufig auch enttäuscht und demotiviert, wenn sie ihre eigenen Ansprüche aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen herunterschrauben (müssen), um den Text fertigzustellen, und feststellen, dass sie hauptsächlich reproduzieren und wenig Neues zum Diskurs beisteuern.

Implikationen für Lehre, Schreibdidaktik und Schreibberatung

Studierende erlernen im Studium in Konfrontation mit dem Originalitätsanspruch, wie Wissenschaft funktioniert. Der Anspruch der Originalität lässt sich daher nicht gänzlich ignorieren, aber auf ein bearbeitbares Maß herunterbrechen. Ich schlage hierfür vor, dass Studierende dazu motiviert werden sollten, ihre eigenen Gedanken in ihren Arbeiten deutlich zu kennzeichnen. Konkret bedeutet dies, dass Studierende sich um die Entwicklung einer *eigenen* Argumentation für ihren Text bemühen. Dabei kommt es nicht darauf an, „geniale Großsprünge“ (Bänsch & Alewell, 2020, S. 13) zu machen und die Originalitätsanforderung auf den kompletten Text zu beziehen, sondern mehrere kleinere, argumentativ erarbeitete Erkenntnisse festzuhalten. Ein schreibdidaktischer Ansatz, der dafür nutzbar gemacht werden kann, ist, beim Schreiben mehrstufig und zunächst Schreiber*innen-zentriert und dann Leser*innen- bzw. Adressat*innen-orientiert vorzugehen (Ulmi et al., 2014, S. 34). Das bedeutet, den Studierenden im ersten Schritt zu erlauben und sie darin zu bestärken, für sich selbst denken und schreiben zu können (zunächst gern auch in Ich-Form!) (vgl. *Adressat*innen-ausblendendes Schreiben*, Lange, in diesem Band), ohne die Fachgemeinschaft im Nacken zu haben. Sie dürfen erst einmal über das schreiben, was sie selbst noch nicht kennen oder worüber sie selbst gern mehr erfahren möchten. Die Studierenden formulieren in dieser Phase erste Textpassagen entlang ihres Verstehensprozesses (Ulmi et al., 2014, S. 34) und können Erwartungen der Fachgemeinschaft zurückstellen. In einem zweiten Schritt würde es darum gehen, die Inhalte mit Blick auf die Zielgruppe neu zu organisieren und den Text so umzustellen, dass der Gedankengang auch für andere verständlich und nachvollziehbar ist (Ulmi et al., 2014, S. 34). Hier gilt es, fremdes Gedankengut gezielt aufzugreifen und die kritische Auseinandersetzung, Aufbereitung und Beurteilung bereits vorhandener Erkenntnisse einzubinden (Bänsch & Alewell, 2020, S. 13 f.). Ulrike Lange nennt dieses mehrstufige Vorgehen „Lückentextverfahren“ (2018, S. 137 ff.).

Damit dieses Verfahren gelingt, muss es genügend Überarbeitungszeit geben. Den Übergang von der ersten in die zweite Schreibphase können Lehrende aktiv begleiten. Sie können auf *wertendes Schreiben* und *begründendes/argumentatives Schreiben* eingehen, weil sonst die Gefahr besteht, dass der Text fragwürdige oder unreflektierte subjektive Behauptungen enthält. Zudem können sie ihre Studierenden darin unterstützen, die Fach- bzw. Diskursgemeinschaft zu identifizieren, in der sie sich mit ihrem Text verorten, und eine eigene Positionierung in diesem Feld herausarbeiten zu können. Des Weiteren können die unterschiedlichen Schreibtypen berücksichtigt werden (vgl. *Schreibtypen*, Wiethoff, in diesem Band). Für beispielsweise Mehrversionenschreibende kann das mehrstufige Verfahren recht intuitiv gelingen, weil es sich in ihre Schreibroutinen gut einfügt. Für Schreibende, die einen ausformulierten Text verfasst haben, kann es sinnvoll sein, den Text mittels einiger Leitfragen hinsichtlich des Originalitätsanspruchs zu prüfen: Wird deutlich, an welchen Stellen eigene Gedanken eingebracht werden? Wird eine (wissenschaftliche) Positionierung deutlich? Hält der

Text ggf. den Originalitätsanspruch ein, der anfangs angekündigt wurde? Wird immer deutlich, wer im Text an welcher Stelle spricht?

Ein häufiger Knackpunkt, der im Zusammenhang mit dem Thema Originalität auftritt, ist die Frage nach der Unterscheidung von fremden und eigenen Gedanken. Sowohl für unerfahrene als auch erfahrende Studierende kann es herausfordernd sein, herauszufinden, welcher Gedanke einem*einer Autor*in gehört. Dies kann mit dem fehlenden Überblick über die wissenschaftliche Debatte zusammenhängen. Daher wäre es wichtig, dass Studierende in Lehre und Beratung Verfahren kennenlernen, mithilfe derer sie sich einen guten Überblick über eine wissenschaftliche Diskussion verschaffen können (ohne Anspruch auf Vollständigkeit der lesenswerten Texte). Zudem braucht es Methoden und Übungen, mithilfe derer das Erkennen von geistigem Eigentum für Studierende erleichtert bzw. eingeübt werden kann.

Eine weitere Problematik ist, dass Studierende sich häufig entmutigt fühlen, wenn sie Texte finden, in denen ähnliche Gedankengänge zu finden sind wie die eigenen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Studierende von einem Originalitätsanspruch ausgehen und sie eigene Gedanken einbringen möchten, was ihrer Ansicht nach aber erschwert wird, wenn es schon viel Fachdiskussion dazu gibt. Betreuer*innen und Schreibberater*innen können in diesem Fall Möglichkeiten aufzeigen, wie die Studierenden an ihren eigenen Gedanken festhalten und gleichzeitig deutlich machen können, dass andere ähnliche Gedanken hatten. An dieser Stelle können die *they say/I say-templates* von Gerald Graff und Cathy Birkenstein (2021) sehr hilfreich sein. Bei den *templates* handelt es sich um Formulierungshilfen, mit denen Autor*innen deutlich machen können, wie sie sich zu dem Zitierten positionieren möchten.

Für einen transparenten und reflektierten Umgang mit dem Originalitätsanspruch

Mit der weiteren Schreibkompetenzentwicklung (vgl. *Schreibentwicklung*, Klein, in diesem Band) kann sich die Haltung gegenüber der Originalitätsanforderung ändern und diese vermehrt angestrebt werden. Prüfende möchte ich in jedem Falle – egal ob sie es mit Schreibanfänger*innen oder erfahrenen Schreiber*innen zu tun haben – dazu einladen, mit den Studierenden explizit über den Originalitätsanspruch zu sprechen und zu klären, ob und in welcher Art und Weise diese Anforderung für die studentische Arbeit eine Rolle spielt. So können Missverständnisse vermieden und Ansprüche an studentische Arbeiten im Hinblick auf den Originalitätsanspruch konkretisiert werden, was sonst häufig erst nach Einreichung der Arbeit erfolgt, was zu spät ist und den Lernerfolg mindert. Schreibberater*innen möchte ich empfehlen, Ratsuchende über die sozialen Zusammenhänge von Originalität aufzuklären und im Beratungsgespräch Reflexionen anzustoßen: Weiß die ratsuchende Person um die Erwartungshaltung ihres*ihrer Dozierenden bezüglich des Originalitätsanspruchs? Was genau weiß sie darüber? Wie ist die Haltung der ratsuchenden Person gegenüber dem Anspruch? Was folgt daraus für ihr Schreiben?

Des Weiteren möchte ich auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz hinweisen, bei denen sich abzeichnet, dass sie den akademischen Forschungs- und Lehrbetrieb sowie das Verständnis von Originalität verändern werden. Mittlerweile gibt es einige qualitativ sehr gut entwickelte KI-Anwendungen, darunter KI-Schreibbots, die mithilfe von vortrainierten Datensätzen, *Deep-learning*-Technologie und Sprachmodellen automatisiert neue Fließtexte generieren. Der Einsatz dieser neuen Technologien wird in der Wissenschaft nicht unkritisch gesehen, insbesondere da die konkreten Auswirkungen auf Forschung und Lehre noch nicht abzusehen sind. Befürchtet wird u. a., dass wissenschaftliche Publikationen und studentische Arbeiten nicht mehr selbst geschrieben werden, sondern KI-Sprachmodelle diese Arbeit übernehmen, sodass die Sinnhaftigkeit der bisherigen Bewertungspraxis hinterfragt werden muss (Weßels et al., 2022). Überdies müssen einige Überlegungen zum Originalitätskonzept und deren Implikationen für Lehre, Schreibdidaktik und -beratung weitergedacht und diskutiert werden: Können und sollen KI-Anwendungen die Entwicklung eigener Gedanken unterstützen oder ersetzen? Ist die Nutzung von KI-Schreibbots für die explizite Darstellung eigener Gedanken hilfreich oder eher hinderlich? Wem steht die Autor*innen- bzw. Urheber*innenschaft eines KI-generierten Textes zu? Übernehmen zukünftig KI-Sprachmodelle – die Algorithmen – die Aushandlung und Zuschreibung von Originalität? Es muss überlegt werden, wie die neuen Herausforderungen, die aus dem Zusammenhang von KI-Technologie und Originalitätsanspruch entstehen, von Studierenden bewältigt werden können. Zudem wird durch die KI-Technologie die Originalitätsanforderung grundsätzlich auf den Prüfstand gestellt. So muss diskutiert werden, ob und in welcher Weise Originalität ein Qualitäts- und Bewertungskriterium wissenschaftlicher und studentischer Arbeiten bleiben kann. Des Weiteren ist zu beobachten, wie sich das theoretisch-konzeptionelle Verständnis von Originalität verändern wird.

Literatur

- Bänsch, A. & Alewell, D. (2020). *Wissenschaftliches Arbeiten* (12. Aufl.). De Gruyter.
- Baus, U. (2003). *Originalitas | das Neue*. Marlowes. <https://www.marlowes.de/originalitas/>
- BZgA (2021). *Gute wissenschaftliche Praxis. Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/Studien/PDF/BZgA_Gute_Wissenschaftliche_Praxis_2021.pdf
- Cremonin, A. (2008). Original, Originalität. In P. Prechtel & F.-P. Burkhard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie* (3. Aufl., S. 435). Metzler.
- DFG (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift*. WILEY-VCH. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf
- Fiegenbaum, L. (2020). Originalität als Zuschreibung. In S. Lahm & T. Hoebel (Hrsg.), *Kleine Soziologie des Studierens. Eine Navigationshilfe* (S. 110–115). Barbara Budrich.

- Graff, G. & Birkenstein C. (2021). *They say / I say. The moves that matter in academic writing* (5. Aufl.). W. W. Norton & Company.
- Gross, A. G. (1998). Do disputes over priority tell us anything about science? *Science in Context*, 11(2), 161–179. <https://doi.org/10.1017/S0269889700002970>
- Heinze, T. (2013). Was sind kreative Forschungsleistungen? Konzeptuelle Überlegungen sowie Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte und bibliometrische Befunde. In T. Heinze, H. Parthey, G. Spur & R. Wink (Hrsg.), *Kreativität in der Forschung. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2012* (S. 29–49). Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Horneber, C. (2012). *Der kreative Entrepreneur. Eine empirische Multimethoden-Studie*. Springer.
- Kaiser, D. (2003). „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In K. Ehlich & A. Streets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 305–324). De Gruyter.
- Kuteeva, M. & Negretti, R. (2016). Graduate students genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.08.004>
- Lange, U. (2018). *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben* (2. Aufl.). Schöningh.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mattern, F. (2002). Zur Evaluation der Informatik mittels bibliometrischer Analyse. *Informatik Spektrum*, 25(1), 22–32. <https://doi.org/10.1007/s002870100202>
- Nyfeldt, J. (2019). *Die Fabrikation von Kreativität. Organisation und Kommunikation in der Mode*. transcript.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Steinbock, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills* (3. Aufl.). University of Michigan Press.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Barbara Budrich.
- Weßels, D., Mundorf, M. & Wilder, N. (2022). *ChatGPT ist erst der Anfang*. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/ChatGPT-erst-der-anfang>

Patchwriting. Eine transdisziplinäre Perspektive

DORIS PANY-HABSA

Bei *patchwriting* handelt es sich um ein Schreibverfahren beim Wiedergeben von wissenschaftlichen Quellen, das besonders unter Noviz*innen weit verbreitet ist: Es werden einer Quelle Passagen oder Sätze entnommen und geringfügig abgeändert, etwa durch das Austauschen einzelner Wörter oder durch kleinere syntaktische Veränderungen. Obwohl bei *patchwriting* Quellen meist korrekt zitiert werden, gibt es seit der Einführung des Begriffs in den frühen 1990er-Jahren eine Diskussion darüber, ob *patchwriting* als eine Form des Plagiats zu werten sei oder nicht. Die Schreibwissenschaft ist in dieser Diskussion insofern gefordert, als sie über Forschungsergebnisse und Theorien verfügt, die *patchwriting* als Lernphänomen beim Erwerb akademischer Schreibfähigkeit ausweisen und es damit vom Plagiat als Täuschungsversuch abgrenzen. Die Schreibforschung liefert so die theoretischen Grundlagen, die es braucht, um in der schreibdidaktischen Praxis an Hochschulen die Angemessenheit von Ansprüchen an die Arbeiten von Noviz*innen zu diskutieren. Für eine solche Positionierung ist allerdings neben der schreibentwicklungstheoretischen Perspektive auch der Blick auf die institutionelle Situiertheit von *patchwriting* notwendig. Denn es ist der Status von Hochschulen als Forschungs- und Bildungsinstitutionen, auf den die Deutung von *patchwriting* als Plagiat zurückverweist. Eine praxisrelevante Auseinandersetzung mit *patchwriting* erfordert somit die Engführung zumindest zweier disziplinärer Perspektiven: einer linguistischen, die *patchwriting* als Effekt der Schreibentwicklung (vgl. *Schreibentwicklung*, Klein, in diesem Band) kenntlich macht, und einer wissenschaftssoziologischen, die den Umgang mit dem Phänomen an Hochschulen klärt. In diesem Beitrag wird daher ein transdisziplinärer Zugang gewählt: Nach einer kurzen Einführung des Begriffs werden eine linguistische und eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf *patchwriting* skizziert, die in der Zusammenschau dabei helfen, die Bedeutung des Phänomens für die schreibdidaktische Theorie und Praxis zu erschließen.

Die Entstehung des Begriffs

Der Begriff *patchwriting* ist erstmals in Rebecca Moore Howards Artikel „A Plagiarism Pentimento“ von 1992 belegt. Howard entwickelte das Konzept, um eine Schreibstrategie bei der Wiedergabe von Quellen zu kennzeichnen, die sie in ihren *first-year General Education courses* überdurchschnittlich häufig beobachtet hatte (Howard, 1992, S. 234). Dieses Schreibverfahren charakterisiert sie als eine „composing strategy“, die in „copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes“ (Howard, 1992, S. 233) besteht. Ein

solches Vorgehen war nach dem damals an amerikanischen Hochschulen dominierenden Plagiatsverständnis auch bei einer korrekten Angabe der benutzten Quellen als Form des Plagiiens zu werten. Denn dieser Plagiatsdefinition zufolge – sie findet sich etwa in der 1991er-Ausgabe des *Bedford Handbook for Writers* belegt – hatte auch eine Arbeit mit korrekter Zitation als Plagiat zu gelten, wenn diese sprachlich zu nahe an den wiedergegebenen Quellen blieb.¹ Gegen ebendieses Plagiatsverständnis wendete sich Howard mit der Einführung des Begriffs.

Den Ausgangspunkt bildete dabei die Beobachtung, dass *patchwriting* bei Noviz*innen überdurchschnittlich häufig vorkommt. Die Häufigkeit des Phänomens deutete für Howard darauf hin, dass weder Täuschungsabsichten² noch die Unkenntnis formaler Zitierkonventionen *patchwriting* ausreichend erklären können. Sie nahm stattdessen an, dass es sich bei *patchwriting* um ein Lernphänomen beim Aufbau wissenschaftlicher Schreibfähigkeit handle (Howard, 1992, S. 235 f.). Ausgehend von dieser Grundannahme trat sie für einen Perspektivenwechsel ein und plädierte dafür, *patchwriting* als „[a] positive rather than [a] negative trait“ (Howard, 1992, S. 240) zu verstehen. Konkret schlug Howard vor, es als „a preliminary way of participating in unfamiliar discourse, of finding a way into it“ (Howard, 1992, S. 239) aufzufassen, statt es in der juridisch-ethischen Sphäre zu verorten und es so zu kriminalisieren. Diese positiv gewendete Sicht auf *patchwriting* stützte Howard mit ersten theoretischen Analysen des Phänomens, die in der schreibdidaktischen Literatur noch heute als grundlegend gelten (u. a. Jamieson, 2016; Pecorari, 2003).

Die transdisziplinäre Perspektive

Bei der theoretischen Fundierung des Begriffs nahm Howard zunächst kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse zum Ausgangspunkt, mit denen sie verdeutlichte, welche hohen Anforderungen das Wiedergeben von wissenschaftlichen Quellen an Schreibende stellt. Diese kognitionswissenschaftlichen Einsichten reichte sie mit einem sozialkonstruktivistischen Deutungsvorschlag an, demzufolge sich *patchwriting* als eine Strategie auffassen lässt, die Schreibende anwenden, um sich den sprachlichen Habitus ihrer akademischen Ziel-Community zu erschließen (Howard, 1992, S. 239 f.).³ Die Unzulänglichkeiten dieses Bemühens erklärte Howard mithilfe postmoderner Intertextualitätskonzepte; sie hob dabei unter Rückgriff auf die Terminologie Michail Bachtins hervor, dass wenig fortgeschrittenen Studierenden noch die Fähigkeit fehlt, einen

1 Die entsprechende Passage, auf die sich auch Howard bezieht, lautet: „Two different acts are considered plagiarism: (1) borrowing someone's ideas, information, or language without documenting the source and (2) *documenting the source but paraphrasing the source's language too closely*.“ (Hacker, 1991, S. 507, Hervorhebung hinzugefügt)

2 Howard räumte später zwar ein, dass Studierende *patchwriting* prinzipiell auch zu Täuschungszwecken einsetzen können (Howard, 1995, S. 799 f.). Dieser Sonderfall lässt sich allerdings insofern vernachlässigen, als *patchwriting* gemäß der Intention der Begriffsgründerin in schreibdidaktischen Kontexten tatsächlich als Lernphänomen verstanden und beschrieben wird. In der schreibdidaktischen Literatur ist von *patchwriting* generell dann die Rede, wenn Quellen entweder ohnehin ausgewiesen werden oder wenn fehlende Quellenangaben deutlich auf die Unerfahrenheit der Schreibenden zurückzuführen sind (u. a. Jamieson, 2016).

3 Konkret sprach Howard von einem „healthy effort to gain membership in a new culture“ (Howard, 1992, S. 236).

wissenschaftlichen Fachdiskurs in seiner *Mehrstimmigkeit* zu erfassen (vgl. *Knowledge telling und knowledge transforming*, Stock et al., in diesem Band; *Stimme*, Karsten & Bertau, in diesem Band), und sie daher gezwungen sind, sich jeweils *monologisch* auf einzelne Quellen zu beziehen (Howard, 1992, S. 240). Diese von 1992 datierende theoretische Beschreibung des Phänomens *patchwriting* ergänzte Howard in einem Artikel von 1995, in welchem sie nach den institutionellen Rahmenbedingungen fragte, die an Hochschulen notwendig wären, damit Lehrende *patchwriting* tatsächlich als Lernphänomen statt als Regelverstoß behandeln können. Sie zeigte auf, dass dazu das gängige Verständnis von Plagiat überdacht und Plagiatsrichtlinien und -policies entsprechend modifiziert werden müssten (Howard, 1995, S. 792). Zudem verwies Howard auch auf die Notwendigkeit, Überlegungen zum Stand der Medien einfließen zu lassen, den sie Mitte der 1990er-Jahre bereits als massiven Transformationsfaktor für akademische Schreibpraktiken erkannte (Howard, 1995, S. 803).

In Howards Analysen erweisen sich somit kognitionswissenschaftliche, sozialkonstruktivistische, intertextualitäts- und medientheoretische sowie institutionenanalytische Überlegungen als relevant. Diese Bündelung unterschiedlicher theoretischer Ansätze verdeutlicht, wie sehr sowohl die schreibdidaktische Praxis als auch schreibwissenschaftliche Erkenntnisinteressen auf Problemlagen gerichtet sind, die sich in ihrer Komplexität nur ausreichend erfassen lassen, wenn verschiedene disziplinäre Perspektiven integriert werden. Eine Integration mehrerer disziplinärer Zugänge zur Lösung eines Praxisproblems bildet die Basis eines transdisziplinären Ansatzes (u. a. Jahn, 2008), der hier im Anschluss an Howard gewählt wird, um das Phänomen *patchwriting* weiterführend zu analysieren. Obgleich es lohnend wäre, alle von Howard einbezogenen disziplinären Stränge weiterzuverfolgen, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf zwei zentrale Zugänge: *Patchwriting* wird einerseits aus einer linguistischen Perspektive als ein für Lernende typisches Schreibverfahren genauer ausgelotet, andererseits werden aus einem wissenschaftssoziologischen Blickwinkel Problemstellungen in den Blick genommen, die dieses Verfahren gegenwärtig an Hochschulen schafft. Dabei stützt sich der linguistische Zugang zu *patchwriting* auf Ergebnisse aus der Schreibentwicklungsforschung, die institutionelle Perspektive baut auf systemtheoretischen Erklärungsansätzen aus der Wissenschaftssoziologie auf.

Patchwriting als Entwicklungsphänomen

Howard hat *patchwriting* in ihren Ausführungen von 1992 als Intertextualitätsproblem beschrieben. Sie sprach von *patchwriting* als von einer monologischen Intertextualität, die auf einer Ausschließlichkeitsbeziehung mit dem Ausgangstext beruht. Diese Grundeinsicht lässt sich mithilfe der neueren Schreibentwicklungsforschung weiter ausdifferenzieren. So beschreibt etwa Thorsten Pohl in seinen *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens* ein bei Noviz*innen häufig vorkommendes „zu enge[s] Verhältnis zum fremden Text“ (Pohl, 2007, S. 298), das er als „entwicklungsbedingt implizite Intertextualität“ (Pohl, 2007, S. 295) bezeichnet. Nach Pohl bildet sich diese

entwicklungsbedingt implizite Intertextualität im Lernprozess zugunsten einer „explizit kontrollierten Intertextualität“ (Pohl, 2007, S. 294) zurück, wie er eine vollständig ausgebildete wissenschaftliche Intertextualität nennt. Diese ist gekennzeichnet durch 1. höchste inhaltliche Genauigkeitsstandards bei der Wiedergabe von Quellen, 2. die Notwendigkeit, intertextuelle Bezüge genau zu kennzeichnen, und 3. das Erfordernis, eine Positionierung zum Ausgangstext anzuzeigen, die affirmativ oder kritisch sein kann (Pohl, 2007, S. 294). *Patchwriting* lässt sich nun insofern als entwicklungsbedingt implizite Intertextualität fassen, als in der Regel nur das zweite Kriterium, die Kennzeichnung der intertextuellen Verweise *qua* Zitation, korrekt umgesetzt ist. Eine Einlösung des ersten Kriteriums (inhaltliche Genauigkeit bei der Wiedergabe der Quelle) wird zwar durch die enge Orientierung am Ausgangstext angestrebt, kann aber – etwa durch die Wahl unpassender Synonyme – leicht verfehlt werden. Deutlich nicht entsprochen wird bei *patchwriting* dem dritten Kriterium, der Positionierung zur Quelle. Denn der Ausgangstext wird zwar wiedergegeben, jedoch nicht aus einer eigenen Perspektive oder in Relation zu anderen Texten kommentiert.

Diese Unzulänglichkeiten sind einerseits bedingt durch einen Mangel an disziplinspezifischem Wissen – Howard spricht von einer „unfamiliarity with the words and ideas of a source text“ (Howard, 1995, S. 799) – und andererseits durch das Fehlen von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die eine selbstständige Darstellungsweise erlauben (Pohl, 2007, S. 298). *Patchwriting* erweist sich damit zunächst als eine Strategie, mit der Studierende entwicklungsbedingte Defizite kompensieren. Darüber hinaus lässt sich *patchwriting* aber auch als ein Verfahren betrachten, über das Studierende akademische Ausdrucksfähigkeit aufbauen. Dieser Aspekt von *patchwriting* tritt hervor, wenn man es in Bezug zum Schreibentwicklungsmodell von Torsten Steinhoff setzt. Diesem Modell zufolge sind für den Beginn der Entwicklung akademischer Schreibfähigkeit die Verfahren der *Transposition* und der *Imitation* charakteristisch. Mit Blick auf *patchwriting* ist die *Imitation* bedeutsam; Steinhoff beschreibt sie als eine zunächst unbeholfene Nachahmung wissenschaftlichen Sprachgebrauchs (Steinhoff, 2007, S. 143 ff.), die allerdings einen „bedeutsame[n] Lernmechanismus“ für die Aneignung von Wissenschaftssprache darstellt. Denn die Schreibenden machen sich nach Steinhoff das „Imitierte immer mehr zu eigen“ und setzen es „zunehmend bewusster und angemessener ein“ (Steinhoff, 2007, S. 145). *Patchwriting* lässt sich angesichts der dabei umgesetzten größtmöglichen sprachlichen Anlehnung an Quellen als die basalste Form von *Imitation* fassen und kann somit als erster Schritt zum Aufbau eines wissenschaftssprachlichen Repertoires gelten. Dieser imitationsgeleitete Ausbau sprachlicher Mittel bildet die Grundlage dafür, dass Studierende sukzessive zu einer Einlösung aller Kriterien einer explizit kontrollierten Intertextualität gelangen, d. h., dass sie zunehmend in der Lage sind, Quellen sowohl inhaltlich korrekt wiederzugeben als auch sich zu ihnen zu positionieren.

Patchwriting im institutionellen Kontext Hochschule

Obwohl *patchwriting* aus schreibdidaktischer Sicht klar als Lernphänomen gelten muss, besteht im Hochschulkontext in jüngerer Zeit die Tendenz, es als eine Form von Plagiat zu werten. Als exemplarisch für diesen Trend kann im deutschsprachigen Raum die Position der Medieninformatikerin Debora Weber-Wulff gelten, die als Mitarbeiterin am VroniPlag Wiki und Autorin zahlreicher einschlägiger Publikationen den Diskurs über Plagiat in den letzten zwanzig Jahren maßgeblich geprägt hat. Weber-Wulff vertritt eine äußerst rigide Haltung, bei der das Plagiat zur zentralen Referenz bei der Einordnung und Bewertung nicht-ingelöster akademischer Textnormen wird. Die Frage, welche Rolle Lernprozesse bei Normverstößen spielen könnten, bleibt bei Weber-Wulff ausgeblendet. So nimmt sie auch *patchwriting* – sie deutsch es als „Halbsatzflickerei“ ein – in die Liste der „Plagiatsformen“ auf, für die sie implizit vom Bestehen einer Täuschungsabsicht ausgeht (Weber-Wulff, 2010, S. 112 ff.).⁴ Es lässt sich bei Weber-Wulff also eine Rückholung des Konzepts *patchwriting* in die juristisch-ethische Sphäre des Plagiatsbegriffs beobachten, aus der Howard das Phänomen mit ihrer Begriffsprägung gerade herauslösen wollte.

Die Position von Weber-Wulff ist Ausdruck einer Tendenz, die Standards für das Schreiben an Hochschulen einer verschärften Kontrolle zu unterwerfen. Diese Entwicklung ist seit den frühen 2000er-Jahren im europäischen Hochschulraum zu beobachten und lässt sich anhand der Plagiatsskandale der letzten Jahrzehnte gut beleuchten: Unter den Rahmenbedingungen der Digitalisierung wurde es sogenannten Plagiatsjäger*innen möglich, Arbeiten von Politiker*innen auf ihre intertextuelle Dimension hin zu überprüfen. Dabei wurden Plagiate oder auch Verstöße gegen *a posteriori* angelegte akademische Intertextualitätsnormen aufgedeckt und medial breit diskutiert, was zu einer Reihe von Rücktritten hochrangiger Politiker*innen geführt hat. Anlässlich dieser Vorfälle sahen sich Hochschulen mit dem Vorwurf konfrontiert, die Einhaltung ihrer eigenen wissenschaftlichen Qualitätsstandards nicht ausreichend zu kontrollieren. Dies führte zur Implementierung von Plagiatpolicies und zum Einsatz von Plagiatserkennungssoftware, mit denen die Einhaltung von Standards sichergestellt werden sollte. Der Wissenschaftssoziologe Peter Weingart (2005) erklärt diese Entwicklung aus einer systemtheoretischen Perspektive: Er beschreibt sie als neuartige Kopplung des gesellschaftlichen Teilsystems Wissenschaft mit dem Teilsystem Medien, wobei letzteres zum ständigen Beobachter des ersteren wird (Weingart, 2005, S. 141 f.). Die Beobachtung durch das Mediensystem veranlasst das Wissenschaftssystem dazu, seine bis dahin oft impliziten Qualitätsstandards in größerem Ausmaß zu kodifizieren und zu kontrollieren. Dadurch erhöht sich einerseits die Verbindlichkeit der Normen innerhalb der *Academia*, andererseits resultiert daraus eine spezifische Dynamik zwischen Wissenschafts- und Mediensystem. Denn das Mediensystem kann

4 Das stillschweigende Voraussetzen einer Täuschungsabsicht findet sich auch in Weber-Wulffs Buch *False Feathers* (2014), in dem sie sich explizit auf Howard bezieht und für *patchwriting* den Begriff „clause quilts“ einführt: „A clause quilt is a variation of paraphrasing plagiarism that has been called patchwriting by Rebecca Moore Howard.“ (Weber-Wulff, 2014, S. 9)

seine Beobachtung nun an den kodifizierten Standards des Wissenschaftssystems ausrichten und auf dieser Basis seine Kontrollforderungen verschärfen. Wie Weingart feststellt, ist diese Dynamik dazu angetan, eine Spirale in Gang zu setzen, die die Anforderungen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben potenziell immer weiter nach oben treibt (Weingart, 2005, S. 143 f.).

Patchwriting – schreibdidaktische Praxis und schreibwissenschaftliche Theoriebildung

Die soeben beschriebene Entwicklung hat weitreichende Implikationen für das Schreiben an Hochschulen. Denn Hochschulen haben nicht nur am Wissenschafts-, sondern auch am Bildungssystem Anteil. Insoweit sie als Bildungsinstitutionen fungieren, entfaltet das Schreiben dort immer auch eine Phänomenologie des Lernens (vgl. *Lernen*, Langemeyer, in diesem Band), für die nicht die gleichen Qualitätsstandards gelten können wie für das Schreiben von Wissenschaftler*innen. Lernbedingte Normverstöße wie *patchwriting* sind an Hochschulen daher unvermeidbar und müssen als solche adressiert werden. Dass dafür angesichts der zuvor beschriebenen Dynamik aktuell Raum verloren zu gehen droht, lassen Positionen wie die von Weber-Wulff erkennen.

Dieser sich verengende Raum für Lernprozesse verdeutlicht zunächst die Bedeutung des Konzepts *patchwriting* für die schreibdidaktische Praxis. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden, die man einerseits als *literacy management* an Hochschulen und andererseits als *teaching academic writing* bezeichnen könnte: Indem der Begriff einen spezifischen Normverstoß klar als lernbedingt ausweist, ist er auf Ebene des *literacy managements* ein wichtiges Instrument, um institutionellen Entwicklungen gegenzusteuern, die zulasten der Lernenden zu gehen drohen. Denn das Konzept *patchwriting* hilft dabei, sowohl Schreiblernprozesse als auch institutionelle und soziale Rahmenbedingungen des Schreibens an Hochschulen für Akteur*innen transparent zu machen und Handlungsempfehlungen forschungsbasiert zu begründen. Auf Ebene des *teaching academic writing* ließe sich *patchwriting* für eine Weiterentwicklung des schreibdidaktischen Methodenrepertoires produktiv machen. In dieser Hinsicht wäre es etwa denkbar, *patchwriting* didaktisch zu wenden und es gezielt für das Erarbeiten akademischer Intertextualität und den Aufbau eines disziplinspezifischen sprachlichen Repertoires zu nutzen.

Diese Praxisaspekte des Konzepts *patchwriting* liefern auch Anhaltspunkte für die schreibwissenschaftliche Theoriebildung: Wie sich gezeigt hat, erschließt sich die praxisbezogene Reichweite des Begriffs nur dann, wenn das Phänomen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrachtet wird. So kann etwa die Interdependenz von Schreiblernprozessen und ihren institutionellen Rahmenbedingungen nur dann hervortreten, wenn bei der Analyse von *patchwriting* soziologische und linguistische Ansätze transdisziplinär integriert werden. Um *patchwriting* noch vollständiger zu erfassen, wäre es denkbar, weitere von Howard vorgeschlagene Perspektiven einzubezie-

hen und etwa die mediale Dimension des Phänomens genauer zu untersuchen oder kognitivistische Aspekte zu berücksichtigen, wie etwa den Zusammenhang von *patchwriting* und dem epistemologischen Entwicklungsstand der Schreibenden. *Patchwriting* erweist sich somit als ein Konzept, das die Schreibwissenschaft als Transdisziplin herausfordert.

Literatur

- Hacker, D. (1991). *The Bedford Handbook for writers* (3rd ed.). Bedford Books.
- Howard, R. M. (1992). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 233–246.
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788–806.
- Jahn, T. (2008). Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In M. Bergmann & E. Schramm (Hrsg.), *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten* (S. 21–37). Campus.
- Jamieson, S. (2016). Is it plagiarism or patchwriting? Toward a nuanced definition. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 503–518). Springer.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patch-writing in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317–345. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.004>
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. De Gruyter.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. De Gruyter.
- Weber-Wulff, D. (2010). Copy + Paste = Plagiat? In M. Gasteiner & P. Haber (Hrsg.), *Digitale Arbeitstechniken für Geistes- und Kulturwissenschaften* (S. 111–122). Böhlau.
- Weber-Wulff, D. (2014). *False feathers. A perspective on academic plagiarism*. Springer.
- Weingart, P. (2005). Öffentlichkeit der Wissenschaft – Betrug in der Wissenschaft. In P. Weingart (Hrsg.), *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit* (S. 137–147). Velbrück.

Peer tutoring. Eine praxisreflexive Perspektive

MELANIE FRÖHLICH, ELKE LANGE LAHN & MARKO WENZEL

Peer tutoring ist kein einheitlich verwendeter Begriff (Falchikov, 2001, S. 4). Es lässt sich als eine Spielart der Bildungsstrategie *peer learning* begreifen, die Boud (2001, S. 5) in einem sehr weiten Sinne definiert als „students learning from and with each other in both formal and informal ways“. Während *peer learning* demnach auch außerhalb von Bildungseinrichtungen selbstorganisiert und informell praktiziert werden kann, ist *peer tutoring* stärker formalisiert und durch festgelegte Rollen gekennzeichnet. Tutor*innen übernehmen eine bestimmte (unterrichtende, begleitende oder beratende) Aufgabe gegenüber ihren Tutees. Allein vom Begriff her kann daher keine Aussage über den Kontext und die Aufgabe des *peer tutoring* getroffen werden. *Peer*, abgeleitet von *per* (altfranzösisch, heute: *pair*), bedeutet nach Rohr et al. (2016, S. 105) ein Gleichsein, das sich in unterschiedlichen Kriterien (Gesinnung, Status, Rolle, Erfahrung oder Interesse) ausdrücken kann. Topping (1996) spricht in diesem Zusammenhang von *sozialer und kognitiver Kongruenz*. Der Begriff *tutoring* hingegen ist nicht losgelöst von kulturellem Wandel und Bildungstraditionen zu begreifen: Aus dem Lateinischen stammend, bezeichnete *Tutor* ursprünglich einen Vormund, entwickelte sich dann aber weiter, beispielsweise zu Studienbetreuer und Ratgeber im 18. Jahrhundert. Ganz allgemein gefasst steht *tutoring* für verschiedenste Arten von Hilfestellung. Insbesondere im deutschsprachigen Hochschulraum wird *tutoring* vor allem mit der Durchführung von Tutorien assoziiert, d. h. der Unterstützung der Fachlehre durch ein tutoriell angeleitetes Lernen in der Kleingruppe (Fuge, 2013).

Für den Kontext der Schreibdidaktik kann Kenneth A. Bruffee (US-amerikanischer Anglist und Professor am Brooklyn College) als Gründungsvater des *peer tutoring* gesehen werden (s. Girgensohn, 2013). In den 1970er-Jahren beobachtete er, dass es Studierenden zwar schwerfiel, über fachliche Inhalte zu schreiben, es ihnen aber möglich war, mit anderen Studierenden hierüber zu sprechen. Bruffee stellte fest, dass es hierfür hilfreich sein konnte, einen bewertungsfreien Raum (beispielsweise außerhalb der curricularen Lehre) zu schaffen, und begann damit, Studierende für individuelle Schreibberatungen auszubilden. Die Anfänge des *peer tutoring* liegen somit in der Praxis, wie Bruffee sie in seiner nachträglichen theoretischen Fundierung von 1984 *Collaborative learning and the 'conversation of mankind'* explizit macht (vgl. sozialer Konstruktivismus; Oakeshott, 1962; Vygotsky, 1978). *Peer tutoring* versteht er als eine Form des kollaborativen Lernens (vgl. *Collaborative learning*, Girgensohn, in diesem Band) und betont dabei den sozialen Kontext, in dem Inhalte gelernt werden. In „communities of knowledgeable peers“ sprechen Studierende – wie es Wissenschaftler*innen tun – über Inhalte und Schreibenanforderungen, sie führen Gespräche „about and as a part of writing“ (Bruffee, 1984, S. 645). Dahinter steht die Idee, dass über diese Gespräche im Kleinen eine Beteiligung am ‚großen Gespräch‘ (*conversation of mankind*) mög-

lich wird, d. h., dass Studierende am Diskurs einer Wissensgemeinschaft (*scientific community*) partizipieren und so in diese hineinwachsen. Dazu braucht es nach Bruffee Aufgaben und Probleme, die von Fachlehrenden, die bereits Teil der Wissensgemeinschaft sind, zur Verfügung gestellt werden. Diese Aufgaben und Probleme strukturieren das Gespräch zwischen Tutor*in und Tutee und geben ein Ziel vor, das durch die Zusammenarbeit und die Bündelung ihrer Ressourcen erreicht werden kann (Bruffee, 1984, S. 645).

Während bei Bruffee ursprünglich das Sprechen über das Schreiben in Form eines Gesprächs im Fokus des *peer tutoring* stand, ist zu beobachten, dass es zu einem breiteren Verständnis kam und insbesondere im deutschsprachigen Hochschulraum von *Peer-Tutor*innen* gesprochen wird, wann immer studentische Schreib-*Peer-Tutor*innen* Studierende beim Schreiben unterstützen. Hierunter können eine Tätigkeit als *Writing Fellow* in einem Fach fallen, die individuelle Schreibberatung und die Durchführung von Schreibworkshops oder -gruppen sowie die Mitarbeit bei der *Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten*.

Wie wir sehen, ist der Begriff *peer tutoring* durch Unschärfen geprägt. Zudem ist ihm eine Spannung inhärent: Während mit *peer* das Gleichsein und die soziale Dimension des Lernens betont werden, weist das *tutoring* auf ein „funktionales Ungleichgewicht“ (Henkel & Vollmer, 2014, S. 55) hin, das durch einen Wissensvorsprung und eine besondere Expertise entsteht.

Die Gleichheit zeigt sich insbesondere im gleichen Status (Student*in), der sich dann durch Nähe bezüglich der Sprache und Lebenswelt, aber auch der Lernerfahrung ausdrückt. Entscheidender Gleichheitsfaktor ist, dass beide studieren und mit Schreibanforderungen im Studium konfrontiert sind. Auf der *Peer-Ebene* fällt es leichter, die vermeintlich ‚doofen‘ Fragen zu stellen, da die Begegnung in einem prüfungsfreien Raum stattfindet. Die Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium sind bekannt, sodass die Entscheidungen über die nächsten Schritte überlegter in den Blick genommen werden können.

Schreib-*Peer-Tutor*innen* unterscheiden sich von anderen Feedback gebenden Kommiliton*innen dadurch, dass sie über schreibdidaktische Expertise verfügen, die sie teilen, und dass sie in Beratungen und Workshops einen Rahmen für Austausch schaffen. Zudem kann sich der Grad der Gleichheit der *peers* auch auf anderen Ebenen stark unterscheiden: im Studienfach, in der Studienlänge, in ihren schreibdidaktischen und studienpraktischen Kenntnissen und so weiter. Für die Schreib-*Peer-Tutor*innen* ergibt sich dadurch ein nicht unerhebliches Abgrenzungsproblem: Aufgrund ihrer schreibdidaktischen Expertise und ggf. fortgeschrittenen Studienerfahrung (wenn z. B. die Schreib-*Peer-Tutorin* Masterstudierende und der Ratsuchende ein Student im dritten Semester ist) kommt es häufig vor, dass Ratsuchende ‚richtige‘ Lösungsvorschläge mit klaren Orientierungspunkten (wie von Lehrenden) einfordern. Ebenso häufig können andererseits die empfundene Nähe und Sympathie aufgrund der Gleichheit der *peers* dazu führen, dass die Ressourcen der Schreib-*Peer-Tutor*innen* übermäßig genutzt werden, nicht nur in zeitlicher, sondern auch in emotionaler Hinsicht, indem diese sich z. B. den Abgabestress der Ratsuchenden zu eigen machen. Die

Tutor*innen sind also immer wieder gefordert, sich gegenüber dem (nachvollziehbaren) Bedürfnis nach direkter Beratung und zeitlicher sowie emotionaler Inanspruchnahme abzugrenzen.

Daher ist es sowohl für die Schreib-Peer-Tutor*innen als auch für die Institutionen von essenzieller Bedeutung, zu klären, was jeweils unter *peer tutoring* verstanden wird, und dies transparent zu machen. Auch in der Ausbildung der Schreib-Peer-Tutor*innen, für die bereits Bruffee plädierte, sollte neben einer schreibdidaktischen Qualifizierung am Rollenverständnis gearbeitet werden.

Wie sich die Tätigkeit von *Peer-Tutor*innen* ausgestaltet und welche Effekte ihre Arbeit für studentische Lern- und Bildungsprozesse hat, soll nun aufgezeigt werden.

Wie arbeiten Schreib-Peer-Tutor*innen?

Schreib-Peer-Tutor*innen haben oft zwei hauptsächliche Arbeitsfelder, in denen die *Peer*-Dimension im Fokus steht: Beratung und Workshops. Ihre zentrale Rolle besteht darin, mithilfe ihrer schreibdidaktischen Expertise Studierenden zu ermöglichen, ihre eigene Praxis kritisch zu reflektieren, ihnen neue Denkanstöße zu geben, einen Austausch mit Kommiliton*innen herzustellen und sie handlungsfähig zu machen.

In *Peer*-Beratungen steht die *Peer*-Ebene im Mittelpunkt. Während *Peer-Tutor*innen* zwar Expert*innen sowohl für schreibdidaktische Methoden, Strategien und Übungen als auch für den Beratungsprozess sind, sind sie inhaltlich und für den Schreibprozess selbst im Verhältnis zu den Ratsuchenden reine *peers*. Deshalb besteht die Beratung aus dem gemeinsamen Erarbeiten von für die Ratsuchenden sinnvollen Schreib- und Arbeitsstrategien und aus Textfeedback, das aus einer reinen *Peer*-Perspektive gegeben wird (im Gegensatz zu einer Expert*innen-Perspektive aus dem Fach, beispielsweise). Dabei gehen *Peer-Tutor*innen* weitestgehend non-direktiv vor und belassen die Verantwortung für den Schreibprozess und den Inhalt der Arbeiten ganz bei den Ratsuchenden: Sie stellen Fragen, machen z. B. argumentative Lücken im Text sichtbar und geben Hinweise für spezifische Schreibübungen und -methoden, deren Nutzung dann aber wieder bei den Ratsuchenden liegt (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der *Peer*-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016, S. 2).

In *Peer*-Workshops steht häufig eine inhaltlich schreibdidaktische Expertise stärker im Mittelpunkt. Oft sind Workshops so aufgebaut, dass es nach einer Problematisierung und Bewusstmachung einen schreibdidaktischen Input zu Schreibstrategien oder -methoden gibt, gefolgt von einer angeleiteten Übung und einem anschließenden Austausch über das gerade Thematisierte und Erprobte. Stärker als in der Beratung sind die Schreib-Peer-Tutor*innen hier Expert*innen für Didaktik und die Vermittlung von Wissen, da die Inputs nicht auf die individuellen Situationen der Studierenden ausgelegt sind, sondern eine möglichst breite Menge an Studierenden erreichen müssen. Die *Peer*-Ebene kommt in Workshops oft stärker zwischen den Teilnehmenden des Workshops zustande als zwischen Teilnehmenden und *Peer-Tutor*innen*. Die *Peer-Tutor*innen* schaffen und ermöglichen hier also eher den Raum für Austausch,

initiiieren und moderieren Gespräche zwischen den Teilnehmenden und sorgen für die Ergebnissicherung.

Die positiven Effekte des *peer tutoring* konnten in verschiedenen Studien insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum gezeigt werden (s. für einen – auch kritischen – Überblick Saunders et al., 2020, S. 29 f.): So erzielten Tutees bessere Prüfungsleistungen, sie wiesen eine höhere Zufriedenheit im Studium auf und empfanden weniger Stress. Zudem kann *peer tutoring* zu höherem metakognitiven Bewusstsein und größerem Selbstvertrauen führen. Auch für die *Peer-Tutor*innen* werden positive Wirkungen berichtet (Saunders et al., 2020, S. 29 f.): Durch ihre Tätigkeit können sie soziale Fähigkeiten, ein höheres metakognitives Bewusstsein und eine bessere Selbstregulierung entwickeln. Im *Peer Writing Tutor Alumni Project* (Hughes et al., 2010) geben ehemalige Schreibtutor*innen an, durch ihre Tutor*innen-Tätigkeit u. a. ihre eigenen Schreib- und analytischen Fähigkeiten verbessert sowie ein tieferes Verständnis für kollaboratives Lernen und Arbeiten entwickelt zu haben.

Ausbildung von Schreib-Peer-Tutor*innen

Damit *peer tutoring* seine Wirkung entfalten kann, müssen die *Peer-Tutor*innen* gut ausgebildet sein (z. B. Bruffee, 1984; Girsensohn & Sennewald, 2012, S. 90; Topping, 2005). Wie oben beschrieben, sind die Schreib-Peer-Tutor*innen Expert*innen für den Schreibprozess und für die Gestaltung des Rahmens, in dem die *peers* miteinander in den Austausch kommen und über das Schreiben sprechen können. Hierfür sind schreibdidaktische Kenntnisse notwendig, beispielsweise über den Schreibprozess, Methoden, Genres und wissenschaftliche Konventionen, sowie Wissen über die Gestaltung von Schreibberatung, z. B. Ansätze von Beratung (non-direktive und personenzentrierte Beratung nach Rogers, 2010; vgl. *Personenzentrierung*, Grieshammer, in diesem Band), Gesprächsführung und Feedbacktechniken (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016). Bieten Schreib-Peer-Tutor*innen auch Workshops, Schreibgruppen oder Tutorien zu Themen des wissenschaftlichen Schreibens an, werden zudem didaktische Grundlagen benötigt. Zentrale Bestandteile der Ausbildung sind immer die Reflexion eigener Lernerfahrungen und die Klärung der Rolle, die man als *peer* einnimmt, insbesondere hinsichtlich der Grenzen, die z. B. in Schreibberatungen aufgrund des non-direktiven Ansatzes oder der zeitlichen Ressourcen gesetzt werden müssen, oder hinsichtlich der spezifischen Erwartungen von Studierenden und Lehrenden beim Einsatz als Tutor*in im Rahmen von Lehrveranstaltungen, z. B. in Bezug auf die Notenvergabe durch Tutor*innen (s. Gillespie & Lerner, 2004; Grieshammer et al., 2016).

Die Betreuung und Ausbildung von (Schreib-)Peer-Tutor*innen erfolgt an den meisten deutschen Hochschulen in Schreibzentren oder anderen Einrichtungen, die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben oder zu Schlüsselkompetenzen für Studierende anbieten (z. B. Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Ruhr-Universität Bochum, Universität Bielefeld). Teilweise sind diese Angebote in einer Fakultät ver-

ortet (z. B. Philosophische Fakultät der Universität zu Köln). An manchen Standorten können entsprechende Seminare besucht werden oder es erfolgt eine Ausbildung für eine gesamte Tutor*innen-Kohorte in mehreren Blockveranstaltungen. Alternativ oder zusätzlich findet ein *learning on the job* mit regelmäßiger Weiterqualifizierung statt, z. B. zu Strategien, Methoden, Lehrveranstaltungsplanung oder in Form kollegialer Fallberatung.

Um Orientierung für die inhaltliche Gestaltung einer qualitätsvollen Ausbildung zu bieten, erstellte eine Arbeitsgruppe der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung das „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen“ (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016). Seit Längerem wird in der Schreibdidaktik und Tutor*innen-Arbeit diskutiert, ob es sinnvoll wäre – und wenn ja, wie – einheitliche Standards oder gar ein Zertifizierungsverfahren zu etablieren (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2022, S. 6).

Peer-Schreibtutor*innen nehmen eine wichtige Rolle in der Arbeit der Schreibzentren ein und gestalten die schreibdidaktische Community im deutschsprachigen Raum aktiv mit. So sind sie in Fachverbänden wie der *Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung* (gefsus), *Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben* (GewissS) oder dem *Netzwerk Tutorienarbeit* aktiv, sie organisieren und führen Konferenzen durch, und auch eine der ersten schreibdidaktischen Fachzeitschriften im deutschsprachigen Raum, das JoSch (ursprünglich *Journal der Schreibberatung*, seit 2020 *Journal für Schreibwissenschaft*), wurde von Peer-Schreibtutor*innen ins Leben gerufen.

Herausforderungen und Potenziale

Wenn immer Universitäten zur Unterstützung von Studierenden auf *Peer-Tutoring*-Konzepte setzen, ist es entscheidend, dies nicht als kostengünstige Alternative zu Angeboten von Mitarbeiter*innen zu sehen. Wie aufgezeigt, ist *peer tutoring* von einer anderen Qualität, die sich primär durch kognitive Nähe (d. h. Ähnlichkeit im Denken und im allgemeinen Mindset) und soziale Nähe (d. h. Leben in sozial ähnlichen Situationen; hier: Studierende an einer Universität in Deutschland) erklären lässt. Durch *peer tutoring* wird ein Rahmen geschaffen, in dem Studierende freiwillig, ohne die Hierarchien und den Notendruck der sonstigen Lernsettings, in denen Lehrende als Allwissende und Benoter*innen auftreten, akademisches Lernen und wissenschaftliches Arbeiten üben und meistern können.

Die Einführung und Etablierung von *peer tutoring* ist jedoch mit Aufwand verbunden und die Einbettung in der Universität sollte gut überlegt sein. Anders als kollaborative Schreibaktivitäten im Seminar erfordert *peer tutoring* als stärker formalisierte Tätigkeit eine gute Vorbereitung und Ausbildung. Wie oben aufgezeigt, sind die Ausbildungsinhalte vielfältig und auch eine gute Begleitung zur Tätigkeit (kollegiale Hospitationen, Fallberatungen etc.) ist notwendig und qualitätsförderlich. Dabei ist zu bedenken, dass die Verweildauern der studentischen Tutor*innen zeitlich sehr begrenzt

sind und die Ausbildung somit zur Daueraufgabe wird. Diese Daueraufgabe muss daher institutionalisiert sein mit Mitarbeiter*innen, die die Tutor*innen betreuen, sie weiterbilden und bei der Organisation von Angeboten unterstützen. Dauerhaft beschäftigte Mitarbeiter*innen fungieren ebenfalls als wichtige Verbindungsstellen zu den Fächern, um beispielsweise *Peer-tutoring*-Angebote in (schreibintensiven) Lehrveranstaltungen zu platzieren, wodurch eine große Anzahl an Studierenden angesprochen werden könnte.

Gerade im Hinblick auf Trends der aktuellen Entwicklungen an Hochschulen scheint eine Institutionalisierung dauerhaft beschäftigter Mitarbeiter*innen nicht nur an Wichtigkeit, sondern auch an Dringlichkeit zu gewinnen. Einige Beispiele solcher Herausforderungen in aller Kürze:

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit (vgl. World Health Organization, 2022) erfordert eine Abgrenzung von Schreibberatung und psychosozialer Beratung. Bei einigen Ratsuchenden sind Schwierigkeiten beim Schreiben ein Symptom psychosozialer Schwierigkeiten und *Peer-Tutor*innen* müssen für den Umgang mit solchen Situationen ausgebildet und begleitet werden.

Da *Peer*-Angebote für Studierende in der Regel nicht verpflichtend sind, werden sie überdurchschnittlich eher von engagierten Studierenden in Anspruch genommen als von Studierenden, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten beim Schreiben stärker davon profitieren würden. Dauerhaft angestellte Mitarbeiter*innen, die *Peer-Tutor*innen* ausbilden und betreuen, könnten mit gezielten Angeboten und in Kooperationen mit den Fächern die Zielgruppe schärfen.

Die Studierendenschaft ist eine zunehmend heterogene Gruppe. Mehr Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und nicht-akademischen Hintergründen machen ihr Abitur und studieren anschließend. Diese *first generation students* stehen vor der besonderen Herausforderung, in den akademischen Habitus eingeführt werden zu müssen, ohne dass sie auf die Erfahrungen der Eltern und anderer Familienmitglieder zurückgreifen können. Solche und ähnliche gesellschaftliche Entwicklungen machen eine ständige Anpassung der *Peer*-Angebote und Ausbildung der *Peer-Tutor*innen* nötig.

Zu guter Letzt spielt die *bot*-gestützte Textgenerierung im Studium eine verstärkte Rolle. Darauf müssen nicht nur die Studierenden vorbereitet werden, sondern auch die Lehrenden, die die Studierenden dabei begleiten, was nicht von *Peer-Tutor*innen* allein geleistet werden kann und nur mit dauerhaft beschäftigten Mitarbeiter*innen nachhaltig möglich ist.

Literatur

- Boud, D. (2001). Making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson (Eds.), *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (pp. 1–20). Routledge.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the “conversation of mankind”. *College English*, 7(46), 635–652.

- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Routledge.
- Fuge, J. (2013). Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 374–398.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (Hrsg.) (2022, 18. Februar). *Newsletter Februar 2022*.
- Gillespie, P. & Lerner, N. (2004). *The Allyn & Bacon guide to peer tutoring* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Girgensohn, K. (2013). Peer Tutoring und Collaborative Learning – wie ideal sind unsere Ideale? Gedanken zu Texten von Kenneth Bruffee und Nancy Grimm. *Schreiben im Zentrum*. <https://schreibzentrum.wordpress.com/2013/02/27/peer-tutoring-und-collaborative-learning-wie-ideal-sind-unsere-ideale-gedanken-zu-texten-von-kenneth-bruffee-und-nancy-grimm/>
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren. Schreiben lernen*. WBG.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Lohmann, B. (2016). *Zukunftsmodell Schreibberatung* (3., korrigierte Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Henkel, C. & Vollmer, A. (2014). Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring. Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51–58). Prolog.
- Hughes, B., Gillespie, P., & Kail, H. (2010). What they take with them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, 2(30), 12–46.
- Rogers, C. (2010). *Die nicht-direktive Beratung*. Fischer Verlag.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottländer, E. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Saunders, P., Chester, A., & Xenos, S. (2020). University student peer tutoring: A pilot program to improve learning for both tutors and tutees. In T. Barkatsas & T. McLaughlin (Eds.), *Championing cutting-edge 21st century mentoring and learning models and approaches* (pp. 27–44). Brill.
- SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung (2016). *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen*. https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321–345.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 6(25), 631–645.
- World Health Organization (2022). *Mental health impacts of COVID-19 across the WHO European Region and associated opportunities for action*. Briefing. WHO Regional Office for Europe.

Personzentrierung. Eine beratungspsychologische und -praktische Perspektive

ELLA GRIESHAMMER

Entstehung und Bedeutung des Begriffs

Der Begriff der personzentrierten Beratung geht auf den US-amerikanischen Psychologen Carl Rogers (1902–1987) zurück. Rogers selbst verwendete für seinen Ansatz auch andere Begriffe wie nicht-direktive oder klientenzentrierte Beratung, resümiert aber in einer späteren Veröffentlichung, dass ihm die Bezeichnung „personzentrierter Ansatz“ am geeignetsten erscheint (Rogers, 1983, S. 66). Daher soll auch hier, wenn es um die Beschreibung des grundlegenden Rogers'schen Konzepts geht, dieser Begriff verwendet werden. Beim Referieren von Forschungsarbeiten, die den Begriff *Nicht-Direktivität* im Zusammenhang mit Gesprächstechniken in der Beratung nutzen, wird hier hingegen von *Nicht-Direktivität* gesprochen.

Rogers gilt als einer der Mitbegründer der Humanistischen Psychologie. Ansätzen dieser Richtung ist gemeinsam, dass sie ein Menschenbild vertreten, in dem der Mensch nach Autonomie, Selbstverwirklichung, Sinn und Erfüllung sucht (Sander & Ziebertz, 2010, S. 61). In den 1930er- und 1940er-Jahren entwickelte Rogers während seiner Tätigkeit in einer Erziehungsberatungsstelle eine Form von Beratung, die sich vielem, was bis zum damaligen Zeitpunkt unter Beratung verstanden wurde, entgensetzte. Die grundlegenden Thesen seines Beratungsansatzes veröffentlichte er 1942 in der Monografie *Counselling and Psychotherapy (Die nicht-direktive Beratung)*. Hierbei ist anzumerken, dass er zwischen Beratung und Therapie nicht grundlegend unterscheidet und dass seine Beispiele verschiedenen Beratungskontexten (Studien-/Lern-/Erziehungsberatung, aber auch stärker therapeutischen Settings) entstammen – selbstverständlich alle im kulturell-historischen Kontext der USA während des Zweiten Weltkriegs. Sein Beratungskonzept ist auch vor dem Hintergrund des damals vorherrschenden Verständnisses von Beratung bzw. Therapie zu sehen: Beratung und Therapie waren bisher stark psychoanalytisch oder von behavioristischen Prinzipien geprägt (Rogers, 2014, S. 29 ff.). Beide Ansätze, so unterschiedlich sie auch sind, sahen den Menschen als Objekt von Trieben und unbewussten Wünschen bzw. Ängsten (Psychoanalyse) bzw. von Reizen, auf die Reaktionen unwillkürlich folgen (Behaviorismus). Dementsprechend nahm der Mensch in Beratung und Therapie eine eher passive, objekthafte Rolle ein: Die Beratenden wussten, was gut für ihn ist, und zielten, sehr vereinfacht gesprochen, darauf ab, durch Aufdecken unbewusster Muster oder

Reiz-Reaktions-Lernen den*die zu Beratende*n zu verändern.¹ Im Sinne einer humanistischen Psychologie stellte Rogers in seinem Beratungskonzept den zu beratenden Menschen in den Mittelpunkt. Grundlegend ist hier die Annahme des Selbst eines jeden Menschen, das sich aus der subjektiven Wahrnehmung von Interaktionen mit der Umwelt herausbildet. Dabei betont Rogers das Subjektive, das den Erfahrungen jedes einzelnen Menschen inhärent ist. Das Individuum selbst strebt nach Entfaltung, Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, was Rogers als Aktualisierungstendenz beschreibt. Durch tiefe Beziehungen und Wertschätzung kann das Individuum dieser Aktualisierungstendenz nachkommen (Kriz, 1994, S. 201 f.; Nußbeck, 2010, S. 58 f.; Sander & Ziebertz, 2010, S. 62 f.).

Personenzentrierte Beratung unterstützt den Menschen in seiner Aktualisierungstendenz. Hierzu bedarf es einer besonderen Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in, die Rogers als einmalig beschreibt (Rogers, 2014, S. 83). Die Haltung der beratenden Person zeichnet sich durch drei Variablen aus, die notwendig dafür sind, dass die beratene Person Ressourcen aktiviert, um ihr Problem selbst lösen zu können: Dies sind einmal bedingungslose Wertschätzung und emotionale Wärme. Damit ist gemeint, dass die beratende Person die beratene Person mit all ihren Gefühlen, Schwächen und Verhaltensweisen akzeptiert und ihr erlaubt, all dies in der Beratung zu zeigen. Dabei geht Rogers noch über das bloße Akzeptieren hinaus und postuliert, dass die beratende Person sich der beratenen Person mit all dem, was sie mitbringt, positiv zuwenden sollte. Die zweite Variable ist die Empathie bzw. das empathische Verstehen. Laut Rogers ist es für den Beratungsprozess förderlich, wenn die beratende Person so tief wie möglich in die Wahrnehmungswelt der beratenen Person eintaucht, um ihr Erleben möglichst vollständig nachvollziehen zu können. Dabei soll es nicht um ein rein intellektuelles Verstehen gehen, sondern die beratende Person soll sich mit allen Sinnen in die Lage der beratenen Person versetzen. Als drittes erachtet Rogers außerdem Kongruenz oder Echtheit der beratenden Person als bedeutsam: Die beratende Person tritt selbst als Mensch im Beratungsprozess in Erscheinung, mit Gefühlen, Gedanken und allem, was dazugehört. Sie ist in der Lage, ihr Erleben wahrzunehmen und dieses auch auszudrücken, sodass sie für die beratene Person ein*e authentische*r Gesprächspartner*in ist (Kriz, 1994, S. 202; Sander & Ziebertz, 2010, S. 70 ff.).

Grundlegend für einen produktiven Beratungsprozess im Sinne des personenzentrierten Ansatzes ist, dass die beratende Person diese beschriebenen Grundhaltungen im Beratungsgespräch vermittelt. Viele Lehrwerke zur personenzentrierten Beratung, so auch die Monografie von Rogers selbst, arbeiten hier mit Dialogen aus Fallbeispielen, um zu verdeutlichen, wie diese Haltung im Gespräch verwirklicht werden kann – oder zeigen Negativbeispiele für Beratungsverhalten, das den Klient*innen wenig Eigenverantwortung und Handlungsspielraum lässt. Rogers selbst ließ zudem eine empirische Untersuchung zum Berater*innen-Verhalten anfertigen, bei der Äußerungen von Beratern danach eingeordnet wurden, wie stark diese die Richtung vorgeben (Rogers,

¹ Hierbei handelt es sich um Rogers' Perspektive auf die Umsetzung dieser Beratungsschulen seiner Zeit. Heutige psychoanalytische Verfahren sowie verhaltenstherapeutische Ansätze haben sich selbstverständlich weiterentwickelt und entsprechen nicht mehr dieser Einschätzung.

2014, S. 111 ff.). Dadurch, dass die Äußerungen auf einer Skala von 1 bis 11 eingeordnet wurden, wird bereits deutlich, dass es sich bei der Frage, inwiefern ein*e Berater*in ein Gespräch lenkt, nicht um eine Dichotomie handelt, sondern eher um ein Kontinuum. In vielen Lehrwerken zur personenzentrierten Beratung finden sich außerdem Erläuterungen bestimmter Gesprächstechniken, die geeignet sind, die personenzentrierte Grundhaltung im Beratungsgespräch umzusetzen (s. z. B. Culley, 2002). Zu nennen sind hier insbesondere Gesprächstechniken, die im weitesten Sinne das aktive Zuhören unterstützen und darauf abzielen, dass Klient*innen Gelegenheit bekommen, in einer wertschätzenden Atmosphäre ihre Sicht auf das Problem zu entfalten. Hierzu gehört das Paraphrasieren, aber auch das Akzentuieren und Spiegeln von Gesagtem. Auch informationengenerierende, explorierende Gesprächstechniken wie verschiedene Arten von Fragen und Erzählaufforderungen können zum Einsatz kommen, ebenso stärker eingreifende und auf eine Neubewertung ausgerichtete Techniken wie Herausfordern, Konfrontieren oder Feedback geben.

Bedeutung des Begriffs für die Schreibberatung

Obwohl Rogers' Gedanken seit seinen Publikationen weiterentwickelt wurden und eine Reihe weiterer Beratungsschulen entstanden sind, prägen Rogers' Gedanken mit den damit verbundenen Schlagworten Person- bzw. Klient*innen-Zentrierung und Nicht-Direktivität weiterhin aktuelle Verständnisse von Beratung, häufig auch unter aktuelleren Bezeichnungen wie *Beraten* bzw. *Gespräch auf Augenhöhe* oder *Hilfe zur Selbsthilfe*. Mit all diesen Begriffen ist das Bestreben verbunden, zu Beratende durch Beratung nicht abhängig zu machen, sondern ihnen zu mehr Autonomie zu verhelfen. Rogers' Ideen sind nicht nur für Beratung und Therapie im engen Sinne relevant, sondern auch allgemein für pädagogische Kontexte, und sie sind dementsprechend rezipiert und weiterentwickelt worden (s. z. B. Hinte, 1990).

Somit ist es nicht erstaunlich, dass die Ideen personenzentrierter Beratung auch im Kontext von Schreibberatung aufgegriffen wurden und eine große Rolle z. B. in Ausbildungskonzepten von Schreib-Peer-Tutor*innen spielen (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016). Die Gedanken des personenzentrierten Beratungsansatzes als Grundlage für die Schreibberatung, ganz gleich ob von *peers* (vgl. *Peer tutoring*, Fröhlich et al., in diesem Band) oder Hochschulangestellten angeboten, heranzuziehen, ist aus mehreren Gründen naheliegend: Viele Schreibzentren verfolgen das Ziel, die Ratsuchenden als Schreibende bzw. in ihrer Schreibkompetenz zu stärken. Auf welche theoretischen Annahmen dieses Ziel zurückgeht, ist nicht eindeutig zurückzuverfolgen; einflussreich scheinen im nordamerikanischen Diskurs zur Peer-Schreibberatung das Schlagwort „Minimalist Tutoring“ von Jeff Brooks (1991) sowie Steven Norths Motto „Our job is to produce better writers, not better writing“ (1984, S. 438) zu sein. Deutlich wird hier das Prinzip, den Ratsuchenden in der Schreibberatung möglichst viel Verantwortung zuzugestehen und nicht den Text, sondern die Schreibenden ins Zentrum der Beratung zu stellen. Darin zeigt sich eine Ähnlichkeit zu Rogers' Ansatz, die Autonomie der Ratsuchenden zu stärken.

Rogers' Annahme, dass Menschen fähig zur Selbstentfaltung und zur Lösung ihrer Probleme sind, passt wiederum zur schreibdidaktischen Annahme, dass (akademisches) Schreiben erlernbar ist und dass alle Studierenden in sich das Potenzial für diesen Lernprozess haben (Ruhmann & Kruse, 2014). Die Beratendenvariable der bedingungslosen Wertschätzung lässt sich zudem von Wertschätzung für die Rat suchende Person ausweiten auf die Texte, mit denen Studierende in die Beratung kommen: Selbst wenn die Beratung auf die Überarbeitung dieser Texte ausgerichtet ist, sollten im Sinne konstruktiven Textfeedbacks Textentwürfe zunächst einmal in ihrem aktuellen Status, mit all ihren Schwächen, wertgeschätzt werden.

Zuletzt sei hier noch darauf verwiesen, dass die meisten Schreibzentren für sich beanspruchen, inkludierende und diversitätssensible Einrichtungen zu sein. Auch zu diesen erst im 21. Jahrhundert in dieser Bedeutung entstandenen Schlagworten passen Rogers' Annahmen einer Humanistischen Psychologie.

Der personenzentrierte Beratungsansatz bietet aber auch für die Praxis der Schreibberatung selbst Vorteile: Hier ist als Erstes zu nennen, dass der Grundsatz, dass die Beratenden nicht verantwortlich für den Erfolg der Beratung sind, insbesondere studentische Beratende entlastet. Ebenso macht diese eindeutige Verteilung von Verantwortlichkeit deutlich, dass die Verantwortung für den in die Schreibberatung eingebrachten Text immer bei den Ratsuchenden bleibt – auf diese Weise können eventuelle kritische Einwände hinsichtlich der Eigenständigkeit von Prüfungsleistungen entkräftet werden.

Auch für die Ausbildung von (studentischen) Schreibberater*innen hat der personenzentrierte Beratungsansatz Potenziale. Eigene Erfahrungen in der Ausbildung von Studierenden zu Peer-Schreibberater*innen legen nahe, dass für viele Studierende das Kennenlernen des personenzentrierten Ansatzes augenöffnend ist: Ihnen wird häufig zum ersten Mal das Ziel von Beratung bewusst und ihnen wird deutlich, warum gerade sie als Peers geeignet sind, andere Studierende beim Schreiben zu beraten – weil im Zentrum die Beziehung zu den Ratsuchenden und nicht die Lösungsfindung steht. Die Radikalität, mit der Rogers sich von Beratungsansätzen abgrenzt, in denen die beratende Person Experte bzw. Expertin für die Probleme der Ratsuchenden ist, kann Studierende in bestimmten Glaubenssätzen erschüttern (wie etwa die, sie müssten Mitstudierenden Lösungen für ihre Schreibschwierigkeiten präsentieren können) – und gerade dadurch den Boden für Lernprozesse bereiten. Gleichzeitig schildern viele Studierende, wenn sie nach eigenen Erfahrungen als Ratsuchende gefragt werden, dass Beratungen dann für sie besonders ertragreich waren, wenn sie in ihrer persönlichen Autonomie gestützt wurden und ihnen dazu verholfen wurde, informierte und reflektierte Entscheidungen zu treffen. Sie nennen also als Gelingensbedingungen für Beratung Merkmale des personenzentrierten Ansatzes. Auf diese Weise lässt sich im Ausbildungskontext die persönliche Erfahrung vieler Studierender rückkoppeln an die theoretischen Annahmen und praktischen Implikationen personenzentrierter Beratung. Auch dies sorgt im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses dafür, dass Lernen stattfinden kann.

Problematische Aspekte des Begriffs in Schreibberatungspraxis und -ausbildung

Erfahrungen in der Ausbildung und Supervision von Schreibberater*innen sowie in eigenen Schreibberatungen zeigen, dass der personenzentrierte Ansatz neben den beschriebenen Vorteilen aber auch einige praktische bzw. didaktische Probleme mit sich bringt:

Wie oben beschrieben, gehören zum personenzentrierten Beratungsansatz ein bestimmtes Menschenbild, bestimmte Grundhaltungen und Eigenschaften von Berater*innen sowie bestimmte Ziele von Beratung. In der konkreten Beratungssituation, so z. B. in Ausbildungskontexten bei Hospitationen oder in Beratungssimulationen, sind diese Aspekte jedoch nicht direkt sichtbar und erlebbar. Zu beobachten ist lediglich das verbale und nonverbale Verhalten der Beteiligten. Dies führt häufig dazu, dass angehende Schreibberater*innen den personenzentrierten Ansatz auf bestimmte Gesprächstechniken reduzieren – insbesondere wenn für die Ausbildung nicht viel Zeit zur Verfügung steht. Damit in Zusammenhang steht, dass der Begriff der Nicht-Direktivität, den Rogers in frühen Veröffentlichungen synonym zur Personenzentrierung verwendet, von Beratungsnoviz*innen häufig missverstanden wird als „das Beratungsgespräch und die Ratsuchenden in keiner Weise lenkend“, bisweilen auch als nicht direkt im Sinne von „nicht direkt sagen, was eine Lösung des Problems sein könnte“.

U. a. daraus ergibt sich für viele (Peer-)Schreibberater*innen eine starke Unsicherheit hinsichtlich ihres Gesprächsverhaltens in der Beratungssituation. Diese Problematik entsteht aber auch grundsätzlich vor dem Hintergrund, dass viele der für personenzentrierte Beratung typischen Gesprächstechniken bei einigen Themen, Fragen, Problemen oder auch prinzipiell bei einigen Ratsuchenden nicht geeignet erscheinen. Beispiele hierfür wären die Frage einer Studentin, wie man eine Onlinequelle richtig zitiert, oder ein Textentwurf, den ein Student in die Beratung mitbringt und mit dem er insgesamt zufrieden ist, dem aber aus Sicht der Beraterin offensichtlich Fokus und damit Struktur fehlt. Hier stellt sich die Frage: ‚Darf‘ der personenzentriert agierende Berater der Studentin sagen, wie sie die Onlinequelle zitieren kann? ‚Darf‘ die personenzentriert agierende Beraterin dem Studenten sagen, welche Überarbeitung der Text aus ihrer Sicht noch dringend benötigt, obwohl der Autor den Text als bereits gelungen ansieht?

Vermutlich würden die meisten erfahrenen Schreibberater*innen diese Fragen mit „Ja“ beantworten. Interessant ist hier, mit welcher Begründung dieser (scheinbare) Verstoß gegen personenzentriertes Gesprächsverhalten gerechtfertigt wird. Meines Erachtens gibt es hier mindestens zwei Begründungshorizonte: Den einen könnte man als *Personenzentrierung als Grundhaltung* bezeichnen. Dahinter steckt die Annahme, dass es prinzipiell in jeder Beratungssituation möglich ist, personenzentriert zu beraten. Diese wird z. B. von Sander und Ziebertz (2010) vertreten: Die Autoren kategorisieren Typen von Beratung zum einen nach den Erfahrungsfeldern, in denen Ratsuchende Probleme erleben und Beratung aufsuchen, zum anderen nach Beratungsmethoden bzw. Lösungsangeboten. Als Erfahrungsfelder nennen sie Lebenswelt-, Beziehungs-

und Selbsterfahrung, als Beratungsmethoden die Kategorien Information und Orientierung, Deutung und Klärung, Handlung und Bewältigung. Da ihnen zufolge jedes Erfahrungsfeld mit jeder Beratungsmethode kombinierbar ist, entstehen auf diese Weise insgesamt neun Typen von Beratungssituationen (S. 43). So schematisch diese Darstellung auch ist, so hilft sie doch, sich bewusst zu machen, welche Ziele Beratung verfolgen kann und an welchen Themen und Anliegen sie sich ausrichten kann. Die Frage nach der korrekten Zitierweise könnte in diesem Schema entsprechend als Typ 1 eingeordnet werden: Es geht um Information und Orientierung und diese bezieht sich auf die Lebenswelt der Ratsuchenden, den akademischen Kontext. Die Rückmeldung zum Text könnte hingegen als Typ 7 eingeordnet werden: Auch hier ist der Erfahrungsbereich die Hochschule als Lebenswelt; durch das Anliegen, den Text zu bewältigen und bestenfalls besser zu machen, geht es hier aber eher um Handlung und Bewältigung. Sander und Ziebertz sehen Personenzentrierung als Qualität der Beratungsbeziehung an und kommen vor dem Hintergrund dieser Annahme zu dem Schluss, dass personenzentrierte Beratung in allen neun Beratungssituationen möglich ist. Sie grenzen sich bewusst davon ab, dass personenzentriertes Beraten bedeute, bestimmte Gesprächstechniken anzuwenden (was von Rogers nicht so dargestellt wird, in verkürzten Darstellungen des personenzentrierten Ansatzes aber möglicherweise so scheint). Den Autoren zufolge beschreibt Personenzentrierung eine Beziehung zwischen Berater*innen und Ratsuchenden. Sie ist daher nicht zwingend mit der Verwendung bestimmter Gesprächstechniken verbunden und somit in Beratungssituationen jedweder Art durchzuhalten. Dementsprechend ließe sich argumentieren, dass Beratende selbstverständlich Informationen zur korrekten Zitierweise liefern und kritisches Feedback zu einem Text geben dürfen, den der*die Schreiber*in als gelungen betrachtet. Dies alles kann im Rahmen einer personenzentrierten Beratung stattfinden, solange die Beratenden ihren Ratsuchenden mit der vorgesehenen wertschätzenden, akzeptierenden Grundhaltung begegnen.

Die zweite Art, ‚direktiv‘ erscheinendes Beratendenverhalten zu begründen, lässt sich als *Personenzentrierung als Kontinuum* bezeichnen. Hier setzt das Verständnis personenzentrierten Beratens eher auf der Ebene der Gesprächstechniken an, verbunden mit der Bezeichnung *nicht-direktiver* Ansatz (statt *personenzentrierter* Ansatz). Die Vielfalt von in Schreibberatungen zu beobachtenden Gesprächstechniken wird hierbei auf einem Kontinuum eingeordnet, das zwischen den Polen Direktivität und Nicht-Direktivität entsteht (Clark, 2001). Diese Sichtweise ist häufig in der US-amerikanischen Schreibberatungsliteratur zu finden. Sie hängt auch damit zusammen, dass im US-Kontext viele Studien zu (Peer-)Schreibberatung entstanden sind, deren Ergebnisse darauf hinweisen, dass in Schreibberatungen, insbesondere in solchen, in denen die Ratsuchenden keine *native speakers* sind, häufig direkte Gesprächstechniken zum Einsatz kommen, die die Ratsuchenden stark in eine bestimmte Richtung lenken (Babcock et al., 2012; Jones, 2001; Jones et al., 2006; Thonus, 2004; Vallejo, 2004).

In diesem Begründungszusammenhang werden verbale und andere Handlungen von (Peer-)Schreibberater*innen danach kategorisiert, an welcher Stelle im Kontinuum zwischen Direktivität und Nicht-Direktivität sie sich befinden. Gleichzeitig wird

die Vielfalt von Beratungshandlungen zwischen diesen Polen für legitim erklärt. Die Legitimität ist dabei häufig an Bedingungen geknüpft, etwa daran, welche Art von Beratungshandlung eine Frage oder ein Anliegen eines*einer Ratsuchenden erforderlich macht. Bisweilen finden sich auch Zusammenhänge wie etwa der, dass eine Beratung umso direkter sein ‚darf‘, je weniger Wissen der*die Ratsuchende habe (Carino, 2003, S. 110). Die Fähigkeit zu erkennen, in welcher Situation Beratungshandlungen mit welchem Grad von Direktivität nötig sind, wird als Beratungskompetenz betrachtet (Blau et al., 1998; Carino, 2003).

Dieser Sichtweise kann vorgeworfen werden, dass sie die Rogers’schen Konzepte zu oberflächlich betrachtet und auf Gesprächstechniken reduziert. Gleichzeitig ist ihr Vorteil, dass sie relativ leicht und eingängig zu vermitteln ist – was insbesondere in Kontexten, in denen Peer-Schreibberater*innen in relativ kurzer Zeit ausgebildet werden müssen, von Vorteil ist. Aus diesem Kontext der kritischen Auseinandersetzung mit nicht-direktiven Gesprächstechniken kommen auch Vorschläge, den Begriff der Nicht-Direktivität zu vermeiden. Hier wird als Ersatzform jedoch nicht der von Rogers aufgebrachte Begriff der Personzentrierung vorgeschlagen, sondern es werden Begriffe genannt, die eher aus dem Bereich der Pädagogik stammen, wie *collaboration* oder *scaffolding* (Babcock et al., 2012; vgl. *Collaborative learning*, Girgensohn, in diesem Band; *Scaffolding*, Grieshammer, in diesem Band). Hieran wird deutlich, dass viele der US-amerikanischen Schreibdidaktiker*innen möglicherweise nicht den personenzentrierten Beratungsansatz von Rogers als Ausgangspunkt haben, sondern eher ein auf die Gesprächsführung fokussiertes Verständnis des Ansatzes.

Insgesamt kann Personzentrierung sicherlich als ein zentrales Konzept gesehen werden, wenn es um die Beziehungsgestaltung in der Schreibberatung geht. Gleichzeitig fließen in die Ausgestaltung von Schreibberatung an den unterschiedlichen Institutionen vermutlich noch eine Reihe weiterer Beratungsansätze und -theorien ein (Brinkschulte et al., 2014). Diese im Einzelnen aufzuschlüsseln, zurückzuverfolgen und ihren Transfer in die Schreibdidaktik und -beratung zu skizzieren, ist eine weitere Aufgabe, die sich im Rahmen der Etablierung einer Disziplin noch stellt.

Literatur

- Babcock, R. D., Manning, K., & Rogers, T. (2012). *A synthesis of qualitative studies of writing center tutoring, 1983–2006*. Peter Lang.
- Blau, S. R., Hall, J., & Strauss, T. (1998). Exploring the tutor/client conversation: A linguistic analysis. *Writing Center Journal*, 19(1), 19–48.
- Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Kreitz, D. (2014). Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. *Journal der Schreibberatung*, 8, 1–12.
- Brooks, J. (1991). Minimalist tutoring. Making the student do all the work. *The Writing Lab Newsletter*, 15(6), 1–4.

- Carino, P. (2003). Power and authority in peer tutoring. In M. A. Pemberton & J. A. Kinkead (Eds.), *The center will hold. Critical perspectives on writing center scholarship* (S. 96–113). Utah State University Press.
- Clark, I. (2001). Perspectives on the directive/non-directive continuum in the Writing Center. *Writing Center Journal*, 22(1), 33–58.
- Culley, S. (2002). *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten*. Beltz.
- Hinte, W. (1990). *Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*. Deutscher Universitätsverlag.
- Jones, C. (2001). The relationship between writing centers and improvement in writing ability: an assessment of the literature. *Education*, 122(1), 3–20.
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D. C. S., & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.12.001>
- Kriz, J. (1994). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. PsychologieVerlagsUnion.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433–446.
- Nußbeck, S. (2010). *Einführung in die Beratungspsychologie*. E. Reinhardt.
- Rogers, C. R. (1983). *Der neue Mensch* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (2014). *Die nicht-direktive Beratung* (14. Aufl.). Fischer.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagen-texte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Barbara Budrich.
- Sander, K. & Ziebertz, T. (2010). *Personenzentrierte Beratung. Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis*. Juventa.
- SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung (2016). *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen*. https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf
- Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 227–242.
- Vallejo, José F. (2004). *ESL writing center conferencing: A study of one-on-one tutoring dynamics and the writing process* [Unveröffentlichte Dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.

***Pre-writing*. Eine epistemische Perspektive**

ERIKA UNTERPERTINGER

Pre-writing hat seinen begrifflichen Ursprung im Feld der *Composition Studies* (Emig, 1971; Rohmann, 1965) und diente ursprünglich als schreibdidaktisches Konzept, um den akademischen Schreibprozess greifbar zu machen. *Pre-writing* bezeichnete in seiner ursprünglichen Bedeutung die Phasen im Schreibprozess, bevor „the ,writing idea‘ is ready for the page“ (Rohman, 1965, S. 106), die also dem Rohtextschreiben (*writing*) und der Überarbeitung (*re-writing*) vorausgehen (s. auch Lally, 2000; Marble, 1998; Morris, 2012, S. 85; Murray, 1978; Rodrigues, 1983). Der Begriff wurde aufgrund des Paradigmenwechsels hin zu einer kognitionswissenschaftlichen Ausrichtung der englischsprachigen Schreibwissenschaft in den 1980er-Jahren (Hayes & Flower 1980) nicht weiter ausgeführt und differenziert. Vielmehr wurde *pre-writing* umgedeutet und ein Schwerpunkt auf seine schreibdidaktische Bedeutung gelegt (Boiarsky, 1982; Rodrigues, 1983); seitdem dient er, zuletzt im EFL-Bereich, vorrangig als *umbrella term* für Schreibstrategien zur Vorbereitung von Texten (Mogahed, 2013; Yunus et al., 2018). In den Modellen, mit denen die prozessorientierte Schreibdidaktik in den deutschsprachigen Raum gebracht und dort etabliert wurde, wurde *pre-writing* als ‚frühe‘ Phasen (vgl. *Schreibphase*, Wiethoff, in diesem Band) des Schreibprozesses weiter ausdifferenziert und der Begriff ersetzt: Anstelle des ‚Schreibens vor dem Schreiben‘ beschreiben „Orientierung und Planung“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 101 f.; Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16) „Ideen finden/Brüten“ (Wolfsberger, 2021, S. 19) oder „Findungsphase“ (Knorr, 2016, S. 258) in Modellen, die die Phasen eines Schreibprojektes darstellen, die Phasen vor dem Rohtextschreiben. *Pre-writing* hat neben dieser noch eine weitere Bedeutung, nämlich die einer heuristischen „stage of discovery“, in der Schreibende sich einem Thema annähern, „ideas, plans, designs“ hervorbringen und entwickeln (Rohman, 1965, S. 106). In diesem Beitrag schlage ich eine Perspektive vor, die den Begriff aus der Verortung in den frühen Phasen im Schreibprozess löst und dafür argumentiert, *pre-writing* als Form epistemischen Schreibens zu betrachten, im Zuge dessen Schreibende entwickeln „what one wishes to say“ (Odell, 1980, S. 143).

***Pre-writing* als *umbrella term* für Schreibstrategien**

Wird *pre-writing* als *umbrella term* für Schreibstrategien verwendet, stehen im Kontext dessen zumeist Schreibstrategien und Textsorten im Fokus, die der Ideenfindung, der Weiterentwicklung von Wissen und im weitesten Sinne der Vorbereitung von Texten dienen. Dabei handelt es sich sowohl um Handlungen und Strategien, die sich auf die

Gestaltung des Schreibprozesses auf Projektebene beziehen, als auch um Textproduktionshandlungen (Feilke, 2017).

In der Sekundärliteratur genannte *Pre-writing*-Strategien gehen von Notizen, Listen und Strukturen (Murray, 1978, S. 377) über verschiedene Formen von Brainstorming (Rodrigues, 1983, S. 58 f.) und Forschungsjournalen (Rohman, 1965, S. 109) bis zur Diskussion des Gelesenen, Beobachteten und Erlebten (Boiarsky, 1982, S. 44 f.). Laut Marble (1998, S. 10 f.) zählt alles zum *pre-writing*, was das Schreiben vorbereitet und Schreibende zum Nachdenken anregt: „It could include drawing, using graphic organizers, brainstorming, listening to music and many other thought-provoking activities.“ Marble deutet damit an, dass *pre-writing* über die Domänen des akademischen und wissenschaftlichen Schreibens hinausgeht – explizit in der Sekundärliteratur angesprochen wird dies jedoch nicht.

Pre-writing als Begriff wurde nicht in deutschsprachige Kontexte übertragen und wird entsprechend weder unter dieser Bezeichnung beforscht noch werden Methoden zum Einsatz beim Schreiben ‚vor dem Schreiben‘ (*pre-writing* im wörtlichen Sinne) in der gängigen Ratgeberliteratur vorgestellt. Nichtsdestotrotz gibt es ähnliche bzw. dieselben Schreibstrategien und Textsorten auch im deutschsprachigen Raum. In der gängigen Ratgeberliteratur (u. a. Kruse, 1994; Wolfsberger, 2007) werden sie allerdings nicht unter dem Begriff des *pre-writing* subsummiert, sondern den weiter differenzierten Phasen eines Schreibprojektes zugeordnet.

Pre-writing als Sammelbegriff für Schreibstrategien und Textsorten, die ‚vor dem Schreiben‘ stattfinden, scheitert an der schieren Menge der Strategien und Textsorten, die darunter subsummiert werden. Folgt man der breiten Definition von Marble (1998), kann alles zum *pre-writing* gehören, weshalb der Begriff in dieser Verwendung für die Schreibdidaktik nur schwer zu verwenden ist. Betrachtet man *pre-writing* hingegen als Form des epistemischen Schreibens, wird der Begriff wieder nutzbar, weil er sich auf Handlungen im Rahmen einer konkreten Funktion im Erkenntnisprozess bezieht.

***Pre-writing* als Form epistemischen Schreibens**

Epistemisches Schreiben – es wird in der Regel mit heuristischem Schreiben gleichgesetzt und häufig auch als epistemisch-heuristisches Schreiben bezeichnet – ist ein „integrativer Bestandteil“ des Denkens (Molitor, 1984, S. 10). Dabei steht im Zentrum, dass das eigene Wissen schreibend weiterverarbeitet wird (Bereiter, 1980; Eigler et al., 1987), um damit „Gedanken durch das Schreiben zu erzeugen, zu neuen Erkenntnissen zu ordnen und Ideen zu entwickeln“ (Girgensohn, 2007, S. 185). Epistemisches Schreiben wurde von verschiedenen Positionen aus in den Blick genommen: So beschäftigen sich Sylvie Molitor-Lübbert (1984), Bereiter & Scardamalia (1987) und darauf aufbauend David Galbraith (1992, 2009; Baaijen et al., 2010; Baaijen & Galbraith, 2018; Galbraith & Torrance, 1999) aus psychologischer Perspektive damit, Hanspeter Ortner (2000a, 2000b) und Katrin Girgensohn (2007) betrachten es aus schreibwissenschaft-

licher Perspektive, Konrad Liessmann (2015) nähert sich dem Thema mit einem philosophischen, Christian Hoffmann (2018) mit einem wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund.

Beim *pre-writing* ist wie beim epistemischen Schreiben die schreibende Weiterentwicklung von Wissen zentral. In den Anfangsphasen von Schreibprojekten erstellen Schreibende gerade bei größeren Projekten Prozessprodukte unterschiedlichster Art, etwa Exzerpte, Einträge im Forschungsjournal, Protokolle, *freewritings* (Elbow, 1973), Notizen, Mindmaps oder Cluster (Rico, 2000). Dabei handelt es sich um Schreib- und Textprozeduren, die von Schreibenden häufig nicht bewusst als Teil des Schreibprozesses wahrgenommen, sondern eher als ‚Noch-nicht-Schreiben‘ abgetan werden. Dies ist mit ein Grund, weshalb Murray (1978, 381) *pre-writing* als „largely invisible“ beschreibt. Murray bezieht sich dabei weniger auf die Sichtbarkeit der Prozesse für das Zielpublikum, sondern auf die Sichtbarkeit dieser Aktivitäten für Schreibende selbst: Obwohl im *pre-writing* viele konzeptuelle Entscheidungen getroffen werden, die erkenntnisgenerierend sind, sind Schreibende sich dieser oftmals nicht oder erst spät bewusst. Dies kann damit verbunden sein, dass diese Prozesse nur schwer in der Alltagssprache beschrieben werden können: Folgt man Keseling (2010), fehlen für viele erkenntnisgenerierende Handlungen beim Schreiben – genauso wie für Feedback- und Überarbeitungsprozesse – alltagssprachliche Begriffe.

Es geht bei *pre-writing* jedoch nicht nur um Handlungen und Aktivitäten, die zu Beginn eines Schreibprojektes stattfinden: Betrachtet man *pre-writing* als Form epistemischen Schreibens, findet *pre-writing* immer dann statt, wenn Ideen und Wissen entwickelt und weiterentwickelt werden. Wenngleich zu Anfang eines Schreibprojektes mehr konzeptuelle Entscheidungen getroffen werden – insbesondere für eine Forschungsfrage, einen Forschungsstand, ein Forschungsdesign sowie ein Ziel –, ist es selten, dass man in späteren Phasen eines Schreibprojektes ‚nur noch niederschreibt‘. Im Gegenteil mischen sich im Fortschritt der Schreibsituationen (Dengscherz, 2019) im Laufe eines Schreibprozesses immer wieder produktorientierte mit wissensgenerierenden Handlungen (Knorr, 2016, S. 260): Es wird immer wieder umstrukturiert und neues Wissen integriert, was Bereiter und Scardamalia (1987) als „knowledge transforming“ beschreiben (vgl. *Knowledge telling und knowledge transforming*, Stock et al., in diesem Band). Phasen des ‚Entdeckens‘, des Ausprobierens, der Entwicklung von Ideen sowie des Sammels, Ordners und Verknüpfens von Wissen (Galbraith, 2009; Girgensohn, 2007, S. 185; Odell, 1980, S. 140) finden über den ganzen Prozess hinweg statt. Sie machen als Teil der wissenschaftlichen Praxis einerseits Abläufe sichtbar, die nicht direkt beobachtet werden können – Ideen können festgehalten und damit weiterentwickelt, verschiedene Gedanken auf Papier weitergedacht und ausprobiert werden (Hoffmann, 2018, S. 41). Andererseits fungieren sie als analytisches Werkzeug, „mit dem unklare und unvollständig ablaufende Prozesse [...] nachträglich auf dem Papier sondiert werden können“ (Hoffmann, 2018, S. 41), wie bei Laborprotokollen oder in Forschungsjournalen. Dies zeigt, dass auch das Niederschreiben selbst (Liessmann, 2015) und Formulierungsprozesse (Wrobel, 2002; vgl. *Formulieren*, Holtfreter, in diesem Band) erkenntnisgenerierend sind.

In seiner epistemischen Funktion handelt es sich bei *pre-writing* als „Medium und Form des Denkens“ (Ortner, 2000a, S. 3) also um erkenntnisgenerierende Handlungen, an deren Ende ein Text steht. Sie beinhalten verschiedene Strategien, zu denen auch die Diskussion von Beobachtetem und Erlebtem sowie das Zeichnen gehören können – abhängig von den individuellen Strategien und Routinen der Schreibenden – und an deren Ende Text steht. *Pre-writing* kann, abhängig von den Rahmenbedingungen des Textes (Ziel, Länge, Sprache, ...), der Schreibentwicklung und der Schreib Erfahrung der Schreibenden unterschiedlich lang sein und unterschiedlich häufig stattfinden. Eine Seminararbeit mit 15 Seiten, in der vorrangig bestehendes Wissen wiedergegeben werden soll, erfordert etwa weniger *pre-writing* als etwa eine hundertseitige Masterarbeit, in der ein Thema tiefgreifender betrachtet wird.

Wie Keseling (2010) feststellt, fehlen in einigen Bereichen, wozu auch Handlungen auf der epistemisch-heuristischen Ebene zählen, alltagssprachliche Begriffe – d. h., über manche Bereiche des akademischen und wissenschaftlichen Schreibens ist es besonders schwer zu sprechen. Die Umdeutung von *pre-writing* weg von einem *umbrella term* und hin zur Beschreibung epistemischer Handlungen im Schreibprozess gibt Schreibenden eine Möglichkeit, über diese alltagssprachlich schwer zu fassenden Handlungen zu sprechen. Damit können sie adressiert und ihre Rolle in Forschungsprozessen deutlich gemacht werden. Ortner hat die Erforschung der „Genese von Einfällen“ schon 2000 als „Herzensanliegen“ (Ortner, 2000a, S. 3) der Schreibforschung formuliert; dieser Beitrag bietet eine Möglichkeit, das wieder aufzugreifen und weiterzudenken.

Literatur

- Baaijen, V. M. & Galbraith, D. (2018). Discovery through writing: Relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Baaijen, V., Galbraith, D., & De Gloppe, K. (2010). Writing: The process of discovery. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 32(32), 1774–1779.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73–95). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Boiarsky, C. (1982). Prewriting is the essence of writing. *The English Journal*, 71(4), 44–47. <https://doi.org/10.2307/817846>
- Dengscherz, S. E. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*. Peter Lang.
- Eigler, G., Jechle, T., Merziger, G. & Winter, A. (1987). Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 382–395.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. The National Council of Teachers of English.

- Feilke, H. (2017). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–33). Klett.
- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, 21(1), 45–71. <https://doi.org/10.1007/BF00119655>
- Galbraith, D. (2009). Writing about what we know: Generating ideas in writing. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 48–64). SAGE Publications Ltd.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In D. Galbraith & M. Torrance (Eds.), *Knowing what to write. Conceptual processes in text production* (pp. 137–157). Amsterdam University Press.
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Deutscher Universitäts-Verlag.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. WBG academic.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffmann, C. (2018). *Schreiben im Forschen. Verfahren, Szenen, Effekte*. Mohr Siebeck.
- Keseling, G. (2010). Alltagssprachliche Schreibausdrücke. Wie Autoren ihre Aktivitäten und die dabei erzielten Produkte nennen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 38(1), 59–87. <https://doi.org/10.1515/zgl.2010.004>
- Knorr, D. (2016). Modell „Phasen und Handlungen studentischer Textproduktion“ – Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 251–273). Peter Lang.
- Kruse, O. (1994). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Campus concret.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–38). Haupt Verlag.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in Second Language Composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals; New York*, 33(4), 428–432.
- Liessmann, K. P. (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 345–351). Waxmann.
- Marble, R. E. (1998). *Impact of four types of pre-writing strategies on the writing performance of sixth grade students*. <https://shareok.org/handle/11244/12046>
- Mogahed, M. M. (2013). Planning out pre-writing activities. *International Journal of English and Literature*, 4(3), 60–69.
- Molitor, S. (1984). *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Morris, P. (2012). Planning at a higher level: Ideas, form, and academic language in student prewriting. *The English Journal*, 102(2), 85–92.

- Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375–381. <https://doi.org/10.2307/357024>
- Odell, L. (1980). Teaching writing by teaching the process of discovery: An interdisciplinary enterprise. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 139–154). Routledge.
- Ortner, H. (2000a). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.
- Ortner, H. (2000b). Wittgenstein als Schreibstrategie. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/10262/file/ORTNER_wab.pdf
- Rico, G. (2000). *Writing the natural way: Turn the task of writing into the joy of writing* (Revised ed.). Penguin.
- Rodrigues, R. J. (1983). Tools for Developing Prewriting Skills. *The English Journal*, 72(2), 58–60. <https://doi.org/10.2307/816734>
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106–112. <https://doi.org/10.2307/354885>
- Wolfsberger, J. (2007). *Frei geschrieben*. UTB.
- Wrobel, A. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 83–96). Westdeutscher Verlag.
- Yunus, M. Md., Hashim, H., Sulaiman, N. A., Sulaiman, W. S. M., Richmond, R. L., Jarail, S., & Royal, N. (2018). Students' awareness and perceptions towards "pre-writing stage" as a strategy in writing directed essay. *Creative Education*, 9(14), 2215–2223. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914162>

Qualität. Eine hochschulpolitische Perspektive

NORA HOFFMANN

Der vorliegende Beitrag ist aus doppelter Perspektive geschrieben: Ich spreche zum einen als Mitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) und der Schreibzentrums-Community. Zum anderen bringe ich meine Prägung durch Diskurse der Qualitätssicherung ein, da das Schreibzentrum der JGU Mainz, an dem ich viele Jahre tätig war, am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung verortet ist. Entsprechend bildet dieser Beitrag mein Ringen darum ab, beide Sichtweisen auf Qualität miteinander zu vereinen, das *Bottom-up*-Bedürfnis danach aus der Schreibzentrums-Community heraus mit den *Top-down*-Forderungen von Hochschulleitung und -politik.

Begriffsbedeutung und -entwicklung im Hochschulkontext

Der Begriff Qualität beschreibt in einem weiten Sinn, dessen Ursprünge in der Philosophie der Antike liegen, die Beschaffenheit von Gegenständen (Blasche, o. J.). In einem engen Sinn, der auf die Begriffsverwendung in der Handelssprache der Neuzeit zurückgeht, bezeichnet er die positiven Eigenschaften bzw. Güte von Gegenständen, insbesondere Waren (Qualität, 1993). Als positiv wird dabei die Übereinstimmung von Produkten oder Dienstleistungen mit Kund*innen-Anforderungen bewertet.

Einzug in den Hochschulkontext hielt der Begriff in den 1990er-Jahren im Zuge des Bologna-Prozesses, der die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums anstrebte. Hochschulen suchten nun Wege, die Vergleichbarkeit der Qualität von Lehre und Forschung zu gewährleisten, wobei ihr Bemühen um Qualität und deren Messung mit einem grundlegenden Wandel einherging: Sie übernahmen Werte und Handlungsweisen aus dem Feld der Wirtschaft, was Hochschulinterne teils als neue „Governance“ und Wettbewerbsorientierung kritisch beurteilten (Grande et al., 2013). Qualitätsmanagement und -sicherung, die in den 1990er-Jahren in Form von Evaluationen oder später Audits und Akkreditierungen an Hochschulen durchgeführt wurden, stießen teils auf Ablehnung, wenn sie „nur als formalistische und bürokratische Hürden“ (Mörth & Pellert, 2013, S. 2) ohne Bezug zur individuellen Arbeitswirklichkeit wahrgenommen wurden. In den 2000er-Jahren setzte die *European University Association* daher mit dem Konzept der Qualitätskultur einen Gegenimpuls, um die als *Top-down*-Maßnahmen empfundenen struktural-formalen Verfahren der Qualitätsmessung durch *Bottom-up*-Ansätze und die Beachtung der organisationspsychologischen Ebene zu ergänzen, damit Qualität zu einem aktiv gelebten Wert wird. So sollen etwa durch einen Führungsstil, der Partizipation und Kommunikation fördert, Qualitätsbe-

wusstsein und gemeinschaftliche Verantwortung für Qualität auf individueller und kollektiver Ebene durch alle Hochschulmitglieder mitgetragen werden (Mörth & Pelert, 2013; Sonntag & Sattler, 2015).

Während im Hochschulbereich damit reger Diskurs zu Konzepten und Verfahren der Qualitätsmessung und -entwicklung herrscht, bleibt der zugrunde liegende Begriff von Qualität, das eigentliche Ziel dieser Maßnahmen, vielfach als „mehrdimensionales Konstrukt“ (Schmidt, 2010, S. 10) „unscharf und uneinheitlich“ (Carstensen & Hofmann, 2006, S. 1). Die Schwierigkeit einer konkreten Festlegung rührt daher, dass die Auffassung von Qualität immer relativ ist: Sie unterscheidet sich je nach Gegenstand und insbesondere der Adressat*innen-Gruppe, die unterschiedliche bis widersprüchliche Interessen und damit Sichtweisen auf Qualität haben kann – von Studierenden über Lehrende, Einrichtungs- und Hochschulleitungen bis hin zu Hochschulpolitik und Drittmittelgebenden und schließlich Berufswelt und Öffentlichkeit. Um einen Qualitätsbegriff im Hochschulkontext zu definieren, kann daher ein breites Spektrum von Perspektiven zugrunde gelegt werden (Carstensen & Hofmann, 2006). Zudem bestehen unterschiedliche bis gegenläufige Konzepte, wie Qualität gefasst werden kann, etwa als reine Erfüllung einer festgelegten Norm oder aber darüber hinausgehend als Exzellenz und damit als eine über die Norm hinausgehende Spitzenleistung; als besonders günstiges Verhältnis von möglichst geringem Aufwand bei möglichst hohem Nutzen; als möglichst hohe Zufriedenheit der Zielgruppe; oder als relativer Wert, der erst durch den Vergleich mit anderen Projekten, Programmen oder Institutionen entsteht (Carstensen & Hofmann, 2006; Schmidt, 2010).

Eine feste Definition von Qualität als allgemeingültigem Begriff ist somit nicht möglich, sondern sie stellt immer eine subjektive Zuschreibung dar. In der Qualitätssicherung liegt ein Weg zum Umgang damit in der Orientierung an mehrdimensionalen Qualitätsmodellen, die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Donabedian, 1980) sowie Zielqualität berücksichtigen. Konkret kann Strukturqualität etwa die Einbindung und Ausstattung eines Projekts an einer Hochschule umfassen, zudem dessen interne Strukturen, die gelebte Qualitätskultur und Institutionalisierungsmerkmale. Prozessqualität kann beispielsweise die Forschungsbasierung und Effizienz von Abläufen berücksichtigen und Ergebnisqualität, inwiefern angestrebte Ziele erreicht werden. Einen weiteren, ergänzenden Ansatz, der Subjektivität von Qualitätssetzungen zu begegnen, bieten im Sinne der Qualitätskultur Austausch, Reflexion und die Explikation von Qualitätsbegriffen, sodass diese in ihrer Begrenztheit und Bezogenheit auf bestimmte Zielgruppen transparent, nachvollziehbar und ggf. kritisier- und relativierbar werden. Um sich Qualität so weit und umfassend wie möglich anzunähern, scheint mir eine Kombination beider Ansätze sinnvoll, d. h. die Einbettung struktural-formaler Maßnahmen der Qualitätssicherung, die auf einem mehrdimensionalen Qualitätsmodell basieren, in eine Qualitätskultur, die dieses Qualitätsmodell ebenso wie Methoden der Qualitätsmessung reflektiert und weiterentwickelt.

Spannungsfeld des Begriffs im Kontext von Schreibzentrumsarbeit und Schreibwissenschaft

Die ersten Schreibzentren an deutschen Hochschulen entstanden in den 1990er-Jahren im Vorfeld des Bologna-Prozesses und der zunehmenden Bedeutung des Qualitätsbegriffs im Hochschulkontext; zahlreiche weitere kamen finanziert durch den Qualitätspakt Lehre ab 2012 hinzu. Die Gründung von Schreibzentren ist damit untrennbar mit dem Bestreben nach Qualität verbunden, sodass sie sich erklärtermaßen mit dem Ziel der „Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2018, S. 3) in Bezug auf Schreibförderung identifizieren. Von der Idee der US-amerikanischen *Writing Centers* als Orten kollaborativen Lernens inspiriert, die sich in Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen kontinuierlich durch Reflexion und Austausch weiterentwickeln (Girgensohn, 2017), verwirklichten Schreibzentren von Beginn an aus Überzeugung in hohem Maße Merkmale der Qualitätskultur (Hoffmann & Fingerling, 2022) und verstanden sich im Sinne der Qualitätsentwicklung als Impulsgeber für zuvor weniger verbreitete Formen des *peer learning*. Mittlerweile ist an Schreibzentren zudem vielfach die formale Seite der Qualitätssicherung durch standortspezifische Evaluationen verbreitet (Hoffmann & Knorr, 2021), die teils kritisch als von außen herangetragene Maßnahme, teils als Chance zur Weiterentwicklung und Begleitforschung verstanden wird.

Während das Anstreben von Qualität ein zentrales Merkmal der Schreibzentrumsarbeit bildet, sind auch ihre Qualitätsbegriffe nicht immer transparent (Karsten, 2021). Im Zuge zunehmender Professionalisierung ist daher eine grundlegende Auseinandersetzung hiermit relevant, um innerhalb der Community gemeinsame Bezugspunkte für künftige Praxis und Forschung zu schaffen und nach außen hin Hochschulleitungen und -politik sowie Drittmittelgebenden das vergleichsweise junge und ungesicherte Berufs- und Forschungsfeld sicht- und greifbar zu machen. Diese doppelte Gerichtetheit von Qualitätsbegriffen sowohl nach innen als auch nach außen birgt Schwierigkeiten, denn die Community legt großen Wert auf die Gleichberechtigung vielfältiger Perspektiven und unterschiedlicher Vorgehensweisen als Grundbedingungen für Weiterentwicklung. Im Widerspruch hierzu fordern Hochschulleitungen vielfach Standardisierung und Normierung sowie quantitative Zugänge der Qualitätssicherung, die Vielfalt einschränken und zu Ausgrenzungen führen.

Im Bewusstsein dieser Spannung nehmen aktuell reflektierte Qualitätssetzungen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) zu, etwa durch die *Special Interest Groups* (SIGs) „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtor*innen-Ausbildung“ und „Qualität und Professionsentwicklung“. Gefsus-Publikationen mit Vorschlägen zu Qualitätsbegriffen versuchen auf unterschiedliche Weise, die Schwebelage zwischen Standardsetzungen bei gleichzeitiger Vielfalt zu halten: Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018) etwa stellt ein Ideal von Schreibkompetenz für Studienabsolvent*innen auf und vermeidet zugleich, exakt messbare Abstufungen davon für Teilschritte des Studiums vorzugeben. Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2021) bietet eine strukturierte Über-

sicht von Aufgabenfeldern an Schreibzentren und betont dabei, „explizit *keine* Festschreibung eines Standards“ anzustreben, denn „[d]ie *individuelle Ausrichtung einzelner Schreibzentren* [...] soll diesen selbst vorbehalten bleiben, um der *Vielfalt der inhaltlichen und strukturellen Ausrichtungen* [...] Rechnung zu tragen“ (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2021, S. 2). Für die Qualifizierung von Schreib-Peer-Tutor*innen schließlich definiert das Rahmenkonzept explizit „Standards“ (SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, 2016, S. 1), jedoch unter Verzicht auf deren verbindliche Überprüfung durch Zertifizierung.

Dass dieser Schwebezustand zwischen der Setzung von Qualitätsrichtlinien und der Erhaltung von Offenheit ggf. vorübergehend ist und langfristig zugunsten von Normierungen kippen könnte, um das Berufsfeld durch Sichtbarkeit und messbare Professionalität zu erhalten, lässt das jüngst im gefsus-Vorstand diskutierte Vorhaben vermuten, die Zertifizierung von Schreib-Peer-Tutor*innen-Ausbildungen langfristig eventuell doch anzugehen, im Geist der Qualitätskultur aber – wie bereits bei den vorangegangenen Publikationen – nicht *top-down*, sondern unter Einbezug aller Mitglieder. Wollen Schreibzentren künftig erhalten bleiben, scheint mir dies ein sinnvoller und gangbarer Weg, weiterhin Qualitätsbegriffe und -sicherungswege im gemeinschaftlichen Austausch kontinuierlich zu reflektieren, weiterzuentwickeln und sich hierzu auch nach außen hin klar zu positionieren. Wenn die Community sich nicht selbst solche Bezugspunkte setzt, droht die Gefahr, dass sie entweder unsichtbar bleibt oder sich an extern gesetzten Qualitätsmaßstäben messen lassen muss.

Parallele Entwicklungen sind in der Schreibwissenschaft zu beobachten: Eine Eingrenzung auf eine bestimmte Art und Qualität von Forschung wird bisher zugunsten von Offenheit und Niedrigschwelligkeit vermieden (Huemer et al., 2021). Neben theoretischen und empirischen Forschungsbeiträgen verschiedener Fachdisziplinen sind Erfahrungsberichte, empirische Studien von Nicht-Empiriker*innen oder Artikel studentischer Schreibtutor*innen gleichermaßen willkommen und scheinen gleichwertig (Girgensohn & Peters, 2012; Hoffmann, 2019, S. 24; Beiträge in *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*). Im aktuellen Anfangsstadium ist dies sinnvoll, um der aufkommenden Disziplin viele Wege offenzuhalten, und bietet den Vorteil der Einladung an alle Interessierten und damit einer großen Perspektivenvielfalt. So können sich Schreibzentrumsarbeitende einbringen, die vielerorts aufgrund zeitlicher und finanzieller Rahmenbedingungen nur in geringem Umfang forschen können (Hoffmann, 2019, S. 19 ff.), und Peer-Tutor*innen erhalten Möglichkeiten zur ersten Publikation und hierdurch intensiven Weiterentwicklung.

Langfristig jedoch könnte diese scheinbare Gleichwertigkeit jeglicher Arten und Qualitäten von Beiträgen problematisch werden. Wenn klare Orientierungspunkte zur Einordnung einzelner Beiträge fehlen, könnte der Eindruck von Beliebigkeit oder fehlender Wissenschaftlichkeit entstehen, und das Feld der Schreibwissenschaft bliebe sowohl intern als auch von außen betrachtet schwer greifbar. Ein Zeichen dafür ist, dass die Schreibwissenschaft in ihrer jetzigen Form außerhalb der eigenen Community kaum wahr- bzw. ernst genommen wird, z. B. von der empirischen Schreibdidaktik für den Schulbereich, die sich thematisch mit ähnlichen Anliegen befasst, aber

Qualitätsstandards der empirischen Forschung folgt (Hoffmann, 2019, S. 23). Schreibwissenschaft als Inter-, Multi- oder Transdisziplin (Huemer et al., 2021, S. 13) lässt sich jedoch nicht auf empirische Zugänge reduzieren, sondern vereint vielfältige Ziele, Ansätze und Methoden. Wie bei dieser Breite an Zugängen Qualitätssetzungen gelingen können, ist bisher auch außerhalb der Schreibwissenschaft „[w]eithin ungelöst“ (Weiler, 2013, S. 8). Dennoch muss die Schreibwissenschaft diese Diskussionen führen, wenn sie sich nach den ersten Anfängen – der Neueinrichtung von Professuren für Schreibwissenschaft bzw. Textproduktionsforschung und der Neugründung des Instituts für Schreibwissenschaft – langfristig im deutschen Hochschulsystem etablieren möchte. So, wie auch für Schreibzentrumsarbeit in breit geöffneten Diskussionen Kompromisse gefunden wurden, schiene es beispielsweise denkbar, dass aus verschiedenen Unterdisziplinen der Schreibwissenschaft Expertise zu möglichen Qualitätskonzepten zusammengetragen wird. Etwa könnten einzelne Arten von Beiträgen differenziert werden, wie z. B. Praxisberichte, theoretische Beiträge und empirische Beiträge, und hierfür im gemeinsamen Diskurs jeweils eigene Maßstäbe formuliert werden. Publizierende könnten dann transparenter machen, welche Art von Beitrag sie leisten möchten und nach welchen Maßstäben sie sich richten – oder begründet darlegen, warum sie davon abweichen. Sicher werden sich nicht direkt alle Bereiche und Arten von Beiträgen eingrenzen und systematisieren lassen, aber für einzelne ließen sich erste Annäherungen an Maßstäbe erproben. Mit diesem Beitrag möchte ich dazu anregen, das Thema Qualität in der Schreibwissenschaft als Chance zur Weiterentwicklung anzunehmen und offene Diskurse darüber zu wagen.

Literatur

- Blasche, S. (o. J.). Qualität. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27verw.qualitat%27%20and%20%40outline_id%3D%27hwph_verw.qualitat%27%5D
- Carstensen, D. & Hofmann, S. (2006). Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (C 1.1., S. 1–24). Raabe.
- Donabedian, A. (1980). *The definition of quality and approaches to its assessment*. Health Administration Press.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2021). *Tätigkeitsfelder an Schreibzentren*. http://www.gefsus.de/taetigkeitsfelder_2021.pdf
- Grande, E., Jansen, D., Jarren, O., Rip, A., Schimank, U. & Weingart, P. (Hrsg.). (2013). *Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. transcript.

- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. wbv.
- Hoffmann, N. (2019). Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. Erhebungen zum aktuellen Stand und Desiderate. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hrsg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 14–30). Beltz Juventa.
- Hoffmann, N. & Fingerling, V. (2022, 29. September). *Reflexion als Teil des Qualitätsmanagements. Qualitätskultur am Schreibzentrum*. Konferenzbeitrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Würzburg.
- Hoffmann, N. & Knorr, D. (Hrsg.) (2021). Themenschwerpunkt: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit [Special issue]. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 21.
- Huemer, B., Doleschal, U., Steiner, S. & Mertlitsch, C. (2021). Einleitung. In B. Huemer, U. Doleschal, S. Steiner & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 9–24). Böhlau.
- Karsten, A. (2021). (Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion. Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden. *JoSch - Journal für Schreibwissenschaft*, 21, 72–81.
- Mörth, A. & Pellert, A. (2013). Wege zur Qualitätskultur. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (C 2.1., S. 167–188). Raabe.
- Qualität (1993). In W. Pfeifer et al. (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und von W. Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Qualit%C3%A4t>
- Schmidt, U. (2010). Wie wird Qualität definiert? In M. Winde (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement: Praxisbeispiele an Hochschulen* (S. 10–17). Stifterverband.
- SIG Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung (2016). *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen*. https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf
- Sonntag, K. & Sattler, C. (2015). Qualitätskultur ist weit mehr als Qualitätssicherung. Das Qualitätskulturinventar (QKI). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?* (S. 120–130). FU Berlin.
- Weiler, H. N. (2013, 14. November). *Qualität, Öffnung, Autonomie: Von der Mühsal des Wandels an Hochschulen*. Eröffnungsvortrag zur Tagung „Spannungsfeld Qualitätskulturen“, Universität Duisburg-Essen. https://web.stanford.edu/~weiler/Texts13/Vortrag_Essen_2013.pdf

Queer(er) schreiben.

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive

SIMONE TICHTER

Die nachfolgende Perspektive beruht im Wesentlichen auf Stacey Waites (2019) Vorschlägen zu queerem Schreiben in der Akademie. Sie entwickelt ihre Ideen sowohl auf Basis der *Compositional Studies*¹ als auch der *Queer Studies*. Als eine Unterdisziplin der *Cultural Studies* bedienen sich die *Queer Studies* zwar der Methoden und Theorien der *Cultural Studies*, beanspruchen aber u. a. die Themen Sexualität und Identität für sich. Mein Fokus für diesen Beitrag liegt auf dem konzeptionellen Einsatz des Begriffs *queer*, den ich Stacey Waite folgend, den *Queer Studies* entlehne², aber in einem kulturwissenschaftlichen Sinne auf das akademische Schreiben anwende. Der Begriff *queer* und die damit einhergehende Perspektive ermöglichen Fragen danach, wie normative Vorstellungen von akademischem Schreiben das jeweilige Feld konstruieren und wie Subversion und Widerstand aussehen könnten (Waite, 2019, S. 49).

Queer – entgegen der Normativität

Der Begriff *queer* bezieht sich ursprünglich auf Sexualität – eine Form der Sexualität, die als abweichend von der Heteronorm gilt. Es handelt sich um einen angeeigneten Begriff. D. h., er wurde zwar ursprünglich abwertend verwendet, konnte aber inzwischen positiv besetzt werden, indem er zur Selbstbeschreibung verwendet wurde. Queer sein galt ursprünglich als Beleidigung, bis sich Menschen selbst als *queer* bezeichneten und sich den Begriff dadurch aneigneten. Eine queere, also eine von der Norm abweichende Perspektive ermöglicht es, die Norm als solche sichtbar werden zu lassen und sie zu betrachten. Gleichzeitig bedeutet von der Norm abzuweichen, *queer* zu sein, auch immer, sich der Norm zu widersetzen, Widerstand zu leisten. Dieser Widerstand ist immer von Ambivalenzen gekennzeichnet: Sich einer Norm zu widersetzen, kann nicht geschehen, ohne die Norm gleichzeitig zu reproduzieren. Die Reproduktion der Normen kann sogar überlebenswichtig sein.

Um queere(re)s Schreiben in der Akademie zu explizieren, wird der Begriff *queer* nachfolgend unabhängig von Sexualität eingesetzt. Ich nutze ihn, wie Stacey Waite, nachfolgend als einen theoretischen Begriff oder einen konzeptionellen Rahmen, der

1 Sie beruft sich hier überwiegend auf Veröffentlichungen der Autor*innen Jacqueline Rhodes und Jonathan Alexander (z. B. 2004, 2011 und 2014), die sich mit *queerness* in den *Compositional Studies* beschäftigen.

2 Waite kommentiert, dass eine Loslösung des Begriffs *queer* von Sexualität nicht möglich sei: „Sometimes I get tired of questions like [...] how it [queerness] can't be moved off the queer body or away from sexuality—as if there is anything we do that moves *away* from sexuality and the body“ (Waite, 2019, S. 51).

dabei unterstützt, akademische Normen sichtbar zu machen, zu hinterfragen und (un)mögliche subversive Praktiken zu beschreiben.

Normen in der Akademie

Die Akademie und ihre Normen (sowie Abweichungen von ihnen) werden diskursiv hervorgebracht und so auch die Vorstellungen über das Schreiben in der Akademie. Unsere Vorstellungen von guten wissenschaftlichen Texten beruhen auf Normen und Konventionen, die durch verschiedene Faktoren, wie beispielsweise Institutionen und disziplinäre Diskurse, geprägt sind, stellen diese aber gleichzeitig auch her. Wissenschaftliche Texte entstehen demnach in einem Spannungsfeld, oder wie Waite es ausdrückt: „inside the bounds and constraints of institutional locations, disciplinary discourse, and normative assumptions about what it means to write inside the confines of a discipline in which you are seeking (quite likely) employment, advancement, livelihood, recognition, and stability“ (Waite, 2019, S. 49). Wie sie bereits andeutet, müssen wir den Konventionen sogar folgen, wenn wir in der Akademie bestehen wollen: „One might need to imagine obeying the rules, writing the kinds of scholarship that is recognizable and conventional, producing the kind of prose that is legible in a field“ (Waite, 2019, S. 49). Eine Möglichkeit der Subversion wäre, queer(er) zu schreiben.

Queer(er) schreiben in der Theorie

Queer zu schreiben, ist Waite folgend nicht möglich, höchstens queer(er). Sie begründet, dass akademisches Schreiben bereits institutionalisiert ist und damit bestimmten Regeln folgt, sowohl sprachlich als auch disziplinär: „There is no queer writing because writing itself is institutional—our language and its regulations always already constituted by dominant narratives and disciplinary conventions. But, this does not mean we cannot *write queer(er)*“ (Waite, 2019, S. 43). Innerhalb dieser institutionellen Grenzen „no one can write queer“ (Waite, 2019, S. 50). Weiter definiert sie queer(er) Schreiben wie folgt: „To think of writing in terms of queerness is to grapple with the undeniable impossibility of writing, the undeniable impossibility of linear forms, singular voices, conclusions, dependable narratives, and discernable data“ (Waite, 2019, S. 43). Ihre Definition untermauert sie mit „Instructions Of Writing Queer“: einer nummerierten Auflistung von 63 Punkten, die teilweise Aufforderungen an die Leser*innen, teilweise persönliche Erfahrungen darstellen. Nachfolgend habe ich einige Beispiele ausgewählt, die dabei helfen sollen, den theoretischen Hintergrund der queeren Perspektive auf Schreiben zu verstehen. In den ausgewählten Punkten spiegeln sich die kulturwissenschaftlichen Theorien von Halberstam (2011), Foucault (1969/2011) und Spivak (1988/2008). Nur auf Halberstam nimmt Waite explizit Bezug und stellt eine Verbindung zwischen seiner *Theory of Failure* und dem Schreiben her. Jack Halberstam beschäftigt sich mit der *Queer Art of Failure* und beschreibt, wie Versagen eine Möglich-

keit der Kritik an Kapitalismus und Heteronormativität darstellen kann. Versagen wird dadurch produktiv. Waites Empfehlungen lauten:

2. Write from a position of failure instead of writing from the position of what you think you know. Certainty is only queer when you are certain your knowledge is partial, failed, and fragmented.

[...]

6. "Under certain circumstances, failing, losing, forgetting, unmaking, undoing, unbecoming, not knowing may in fact offer more creative, more cooperative, more surprising ways of being in the world" (Halberstam 2011, 2). And perhaps more surprising writing, more surprising forms, more surprising ideas.

(Waite, 2019, S. 50 f.)

Ihre Empfehlungen sind darüber hinaus von Foucaults Auseinandersetzung mit Autor*innenschaft inspiriert (1969/2011). Er beschreibt Autor*innenschaft als diskursiv. Autor*innen sind bei ihm keine Subjekte, die Texte hervorbringen. Ähnlich beschreibt Waite, dass Ideen diskursiv entstehen, niemandem gehören und deshalb nicht zurückverfolgt werden können:

23. [A]ttempt to develop (even though your ethical editors might insist otherwise) citation practices that don't pretend ideas are owned, that they can be traced back to their owners, that we are not all thieves in the night.

24. There is not one place, one body that ideas come from.

25. There is no origin so ...

26. Cite queer, cite out of context, move ideas to places they never intended to belong.

(Waite, 2019, S. 45)

Die dritte Theorie, die hier exemplarisch genannt werden soll, geht u. a. auf die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak (1998/2008) zurück, die das Konzept des *othering* weiterentwickelt und weitreichend eingesetzt hat. *Othering* beschreibt den Vorgang, in dem sich ein ‚Wir‘ bildet, das sich von einem ‚Anderen‘ abgrenzt und dadurch Normativität bestärkt. Waite empfiehlt, sich Gedanken zu machen, wer ‚wir‘ sind und wie ‚wir‘ ‚uns‘ schreiben:

57. Who is 'we'? Problematize this 'we' we all use when we are writing, which apparently is different from when/what they are writing. Write a 'we' that contains the possibility of common experience and contains 'a strong critical sense of our radical alterity, of the critical differences that exist among different people's and different groups' experiences of the world (Alexander and Rhodes 2014, 431)

(Waite, 2019, S. 45 ff.).

Die Beispiele eröffnen machtkritische Perspektiven auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte. Mit kulturwissenschaftlichen Theorien wird es möglich, normative An-

nahmen zu hinterfragen – auch in Bezug auf uns selbst. Wir können Scheitern im Schreiben als produktiv betrachten, Autor*innenschaft hinterfragen und uns bewusst machen, welche Annahmen wir in den Schreibwissenschaften (re)produzieren. Wir konstruieren wir akademisches Schreiben und wer sind überhaupt wir?

Queer(er) schreiben in der Praxis

„Write against as many writing norms as possible“, lautet Waites (2019, S. 47) Praxistipp. Um dieses Ziel zu erreichen, reicht sie zusätzlich zur genannten Liste eine zweite Liste mit, die zwar weniger Punkte, aber ebenso eine Mischung aus Empfehlungen und persönlichen Erfahrungen enthält. Diese zweite Liste umfasst 13 Punkte, die ich hier ungekürzt wiedergeben möchte.

[Während ich „ungekürzt wiedergeben möchte“ tippe, frage ich mich, ob so ein langes Zitat überhaupt erlaubt ist – erinnere mich jetzt aber, dass ich über queeres Schreiben schreibe, und stelle fest, dass es sicher in Waites Sinne wäre, wenn ich mich beim Schreiben eines Textes über ihren Text über eine Regel hinwegsetze. Gleichzeitig hoffe ich, dass mir die Herausgeberinnen das durchgehen lassen.]

Hier also die Liste:

1. Maybe in graduate school, someone told me a dissertation had to have a lit review. And so I quoted a bunch of books but didn't 'review' anything.
2. Maybe don't be afraid of the real reasons you got into writing studies in the first place. Narcissism. Survival. Invite it into an essay, an article, a book. Never write anything that doesn't contain within it the very reason you wrote it, and wrote it that way. Walk into the light of your own terror. Are you really writing a dissertation about assessment because it is an important subject of discussion in your discipline or because in the second grade Mrs. Walsh ruined your straight As by giving you a poor grade in penmanship? Why are you here?
3. Maybe you don't want to talk about what you're wearing, but maybe you should. Like right now there has been an ice storm, and I'm a bull dyke up late still wearing work boots in my living room where earlier today I made a fort out of blankets with my son, who is only three years old and so therefore I should not even call my son because the poor guy doesn't even know what gender is yet.
4. Maybe next time someone says 'yeah but you can't say that,' you should.
5. Maybe you admit in every word you ever write that academia is violently drunk on its own straightness, its whiteness, its middle-class notions of appropriateness, its norms. Its caucuses and special issues will not save it from itself.
6. Maybe your approach is not the problem. Maybe it's the IRB [*Institutional Review Board*, Anm. ST].
7. What if the next time someone asks you who is your audience?, you say you don't care. Or that it's you. Or your uncle who lives in a rehab hospital in Maine.

8. What if you write a book about how you collected all this data and it doesn't tell you anything.
 9. What if you really admit to yourself that we have no data.
 10. What if you screw around behind the back of your discipline. Read some books about how to design bridges. Read some trash that goes against everything you believe about yourself and the world.
 11. Never write anything that doesn't scare you just a little.
 12. What if you refuse to summarize, what if, in the end, you only tell about what's left rather than what came before.
 13. What if none of this still tells you anything about what to do now?
- (Waite, 2019, S. 50 f.).

Dass die Umsetzung dieser Empfehlungen nicht realistisch ist, kommentiert Stacey Waite mit großem Verständnis. Als Wissenschaftler*in kann es riskant sein, sich den Regeln zu widersetzen: „[W]e might *want* to resist but find our resistance ridden with too much risk. We find our scholarship inextricably linked to the institution, to the panopticon of tenure, the competitive capitalistic force of an impossible job market“ (Waite, 2019, S. 49). Selbst wenn wir die Empfehlungen nicht umsetzen können, können wir uns unserer dominanten kulturellen Annahmen über das Schreiben wissenschaftlicher Texte bewusst werden. So wie unsere Annahmen einen Einfluss auf unser *doing academic writing* haben, hat auch die Reflexion über unsere Annahmen einen Einfluss darauf.

Queere Zukunft

In der ersten Feedbackrunde für diesen Text wurde angemerkt, dass queeres Schreiben in einem utopischen Wissenschaftssystem Normalität wäre. Mein erster Impuls war, dass eine queere Perspektive immer das Hinterfragen der Norm impliziert. Was normal ist, kann also nicht queer sein. Waite sieht das ähnlich und ergänzt: „that worry that then queerness will just be the norm, and therefore not queer anymore, that world is one I would love to see arrive—the truly impossible queer present. I would love to actually have this problem, to one day think to myself aw shucks, now everyone is writing in such queer ways, just what will we do now?“ (Waite, 2019, S. 52). Dem kann ich mich nur anschließen.

Abschließend bleibt mir nur noch zu schreiben: „Anyone could (and maybe even should) write queer(er)“ (Waite, 2019, S. 51).

Literatur

- Alexander, J. & Rhodes, J. (2011). Queer: An impossible subject for composition. *JAC*, 31(1), 177–206.
- Alexander, J. & Rhodes, J. (2014). Flattening effects: Composition's multicultural imperative and the problem of narrative coherence. *College Composition and Communication*, 65(3), 430–454.
- Foucault, M. (1969/2011). Was ist ein Autor? In F. Jannidis (Hrsg.), *Universal-Bibliothek: Nr. 18058. Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 198–229). Reclam.
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press.
- Rhodes, J. (2004). Homo origo: The queertext manifesto. *Computers and Composition*, 21(3), 385–388. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.05.001>
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Turia + Kant.
- Waite, S. (2019). How (and why) to write queer: A failing, impossible, contradictory instruction manual for scholars of writing studies. In W. P. Banks, M. B. Cox, & C. Dadas (Eds.), *Re/orienting writing studies: Queer methods, queer projects* (pp. 42–53). Utah State University Press.

Reflektierendes Urteilen. Eine phänomenologische Perspektive

MARIA ROBASZKIEWICZ

Ich sitze vor einem leeren Blatt. Ich habe Vorgaben; ich weiß, was geschrieben werden soll. Das Thema ist klar, es gibt Autor*innen, es gibt Positionen, es gibt Argumente und ich habe eine Meinung dazu. Nun aber geht es in der Wissenschaft im Allgemeinen und im wissenschaftlichen Schreiben im Besonderen eigentlich nicht um meine Meinung. Oder doch? Und wenn ja, in welchem Sinne?

In dieser Begriffsbeschreibung befasse ich mich mit dem Begriff des reflektierenden Urteilens aus phänomenologischer Perspektive und mit seiner Rolle für das wissenschaftliche Schreiben. Diese Rolle ist nicht trivial: Im wissenschaftlichen Schreiben geht es um das bessere Verstehen eines Gegenstandes, eines Prozesses, eines Ereignisses, und dafür sind das Reflektieren und das bewusste, eigenständige Urteilen zentral. Autor*innen wissenschaftlicher Texte haben *etwas* zu sagen. Eine solche Aussage zielt in der Regel (von der es Ausnahmen gibt, im guten und schlechten Sinne) nicht auf absolute Wahrheit, sondern wenn, dann auf Wahrheit, wie sie Aristoteles (1995, S. v) in den ersten Zeilen der Vorbemerkungen zur *Metaphysik* beschreibt: „daß kein Denker zwar die Wahrheit in völlig zutreffender Weise zu erreichen [...] vermag, [...] doch aus dem Zusammenwirken aller sich schließlich ein gewisses Quantum des Wissens ergibt.“ Ich nehme Stellung und damit fälle ich ein Urteil: Das ist eine These, die ich vertrete; das ist die Frage, die ich angehe. In anderen Worten: Ich formuliere eine Meinung – und dieser Begriff, den wir in der wissenschaftlichen Praxis so gerne missachten oder ablehnen, wird für uns im weiteren Verlauf dieses Beitrags wichtig. Der Gestus der Stellungnahme, der Meinungsbildung, ist weder eine bloße Formalität noch eine Bagatelle. Vielmehr bestimmt er die Ausrichtung des gesamten Textes.

In meinem Verständnis des Begriffes halte ich mich an Hannah Arendts Konzept des reflektierenden – im Sinne des kritischen Hinterfragens – Urteilens. Diese Perspektive wird hier als phänomenologisch bezeichnet, weil Arendt diese Praxis sehr genau beobachtet und ihre eigene Erfahrung als urteilendes Subjekt reflektiert. Im nächsten Schritt stelle ich zunächst kurz die wichtigsten Züge von Arendts Konzept des Urteilens vor, insbesondere gehe ich auf den Begriff der Meinung ein. Darauf folgend zeige ich, wie sich die von mir gewählten Elemente der Urteilspraxis in der Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens spiegeln.

Hannah Arendt und das reflektierende Urteilen

Arendt schreibt: „An experience in thinking [...] can be won, like all experience in doing something, only through practice, through exercises“ (Arendt, 1968/2006, S. 13). Dementsprechend lese ich ihre Schriften als Übungen im Urteilen (Robaszkiewicz, 2017; Robaszkiewicz & Weinman, 2023). Arendts Einstellung als Denkerin in der Tradition des sokratischen Fragens und Nachfragens kann gut durch die Antwort verdeutlicht werden, die sie 1964 in einem Fernsehinterview auf Günter Gaus' Frage nach ihren Schreibprozessen gibt:

Wenn ich arbeite, bin ich an Wirkung nicht interessiert. [...] [W]esentlich ist für mich: Ich muß verstehen. Zu diesem Verstehen gehört bei mir auch das Schreiben. Das Schreiben ist Teil in dem Verstehensprozeß. [...] Und wenn andere Menschen verstehen, im selben Sinne, wie ich verstanden habe – dann gibt mir das eine Befriedigung, wie ein Heimatgefühl. (Arendt, 1996, S. 46)

Das Verstehen ist für Arendt eng mit dem Urteilen verbunden, das sie auch als ‚politisches Denken‘ bezeichnet (Arendt, 1968/2006), und das Schreiben ist ein Teil davon. In diesem unvorhersehbaren Prozess des Verstehens geht es nicht um Entdeckung der Wahrheit (ein, wie wir bereits wissen, naives Bestreben), sondern um Formulierung einer möglichst wahrhaften Meinung. Hier ist Sokrates, der ‚revolutionäre‘ antike Philosoph, der den Blick der Philosophie von der Welt auf den Menschen gewendet hat, Arendts wichtigste Bezugsfigur. Sie nimmt ihn ernst, wenn er behauptet, nichts zu wissen, und durch seine Gespräche auf dem Athener Stadtmarkt die Meinungen seiner Mitmenschen und auch die eigenen wahrhafter machen will (Arendt, 1990, S. 80 ff.). So ist er, ganz entgegen dem Geist seiner Epoche, nicht der unerschütterlichen Wahrheit auf der Spur, sondern wahrhafter und doch weltlicher Meinung. Denn Meinungen sind *meine* Antwort darauf, wie die Welt *mir* erscheint (Arendt, 1990, S. 80), wie sich diese Welt den Menschen in ihrer Pluralität öffnet. Sophie Loidolt (2018, S. 212) beschreibt bildhaft das Urteilen bei Arendt als eine Form von Aktualisierung der Pluralität, die vielfältige weltliche Verständnisräume eröffnet.

Eine Meinung in diesem Sinne ist allerdings nicht eine Frage des individuellen Geschmacks oder Empfindens: Ich mag Erdbeeren; für mich sind Rosen schön; ich finde, dass alle Menschen böse sind. Eine Meinung und ein Urteil müssen begründet werden und Arendt empfiehlt, durch ihre eigensinnige (Canovan, 1990, S. 160) Interpretation von Kants *Kritik der Urteilkraft*, welche Mittel dabei helfen, Bedingungen für eine solche Begründung zu schaffen. Arendt verknüpft die Urteilkraft mit dem Politischen, Weltlichen und Zwischenmenschlichen, aber sie bleibt eine geistige Tätigkeit. Bei der Urteilsbildung berücksichtige ich nicht nur meine eigene Position und meine eigene Stimme, sondern auch Positionen und Stimmen anderer (vgl. *Stimme*, Karsten & Bertau, in diesem Band). Dadurch erweitere ich mein Denken: Ich nutze meine Einbildungskraft, um mir Perspektiven, die anders sind als meine eigene, vorzustellen (Arendt, 2007/2010, S. 140). Ich trete einen Schritt zurück, abstrahiere von meiner Wahrnehmung und meinem Empfinden und repräsentiere mir etwas, was ich *nicht*

wahrnehme, was nicht präsent ist: Ich versuche an der Stelle jedes anderen zu denken, um durch eine Erweiterung des Denkens meine Meinung wahrhafter zu machen.

Arendt betont aber, dass dies nicht bedeutet, dass ich denken kann, *als ob ich eine andere Person wäre*. Es geht auch gar nicht darum, sich der Mehrheit der Stimmen, dem ‚Mainstream‘ anzuschließen. Durch die erweiterte Denkungsart entsteht eine spekulative „Gemeinschaft der Urteilenden“ (Arendt, 1985/1998, S. 97), die eine Bezugnahme auf die möglichen Urteile der anderen öffnet und somit eine Urteilsgrundlage bietet. In diesem Sinne urteile ich als ein Teil der Gemeinschaft, aber gleichzeitig und entscheidend: als ich selbst (Arendt, 1985/1998, S. 97, 2007/2010, S. 142). Das Ergebnis ist ein kritisches, positioniertes Urteil, das immer noch unabgeschlossen, temporär und revidierbar ist, denn wir können nicht alle mögliche Stimmen berücksichtigen (Arendt, 2007/2010, S. 142 f.), und so könnte sich unsere Urteilsgrundlage, in einer sich immer wandelnden Welt, immer noch ändern. Ein solches Urteil wird dann in Form einer begründeten Meinung geäußert werden, die auf einer kritischen Betrachtung einer möglichst größten Vielfalt an möglichen Positionen aufbaut.

Wissenschaftliches Schreiben und Urteilen: Das Schreiben ist ein Teil des Verstehens

Wie Geoffrey Hinchliffe (2020) gelungen zeigt, sind Universitäten voller akademischer Urteilspraktiken. Was hat aber das Urteilen konkret mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu tun? Das Schreiben wissenschaftlicher Texte ist eine dialogische Situation (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band). Somit enthüllt sich schon seine Affinität zum Urteilen und zur Meinungsbildung im Sinne Arendts. Im Schreibprozess werden unterschiedliche Positionen und Meinungen reflektiert und revidiert, sowohl die eigenen als auch die anderer Autor*innen (vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band). Trotz des alten Topos des Elfenbeinturms haben Wissenschaftler*innen noch nie in Isolation gearbeitet, ohne Bezug aufeinander und die Welt. Und obwohl Arendt beteuert, beim Schreiben nicht an Wirkung interessiert zu sein, sprechen ihre Schriften mit den Leser*innen, laden zum Mitdenken und Miturteilen ein.

Dabei muss natürlich kritisch gefragt werden, ob und in welchem Sinne es überhaupt möglich ist, an der Stelle eines anderen zu denken. Im ersten Moment könnte man denken, dass ein wissenschaftlicher Rahmen hier einen sicheren Grund bietet: Es werden stabile Aussagesätze formuliert, die Prämissen und Argumente werden expliziert, logische Schlüsse gezogen. Ich empfinde es aber eher als einen äußeren Schein der wissenschaftlichen Schreibpraxis. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen dem epistemischen Urteilen (Feststellung einer wissenschaftlichen Erkenntnis als Wahrheit) und dem reflektierenden Urteilen (Hinchliffe, 2020, S. 1213 ff.), ist eher das letztere für meine Schreibpraxis relevant. Wie oft schreibe ich um, was schon eigentlich geschrieben wurde (und dieser Text ist ein ganz gutes Beispiel dafür)? Wie oft stelle ich eigene Aussagen infrage und revidiere meine Position? Wie häufig resultiert dies aus einem Austausch mit anderen, aus einem Wissenszuwachs anhand eines ge-

sprochenen oder geschriebenen Dialogs? Ich mache meine Texte, meine wissenschaftlichen Urteile und Meinungen nach meinem besten Wissen und Gewissen wahrhafter. Mein Ziel ist es, meine Erkenntnisse auf eine verständliche und überzeugende Weise zu kommunizieren, aber nicht nur in den Kultur-, sondern auch in den Naturwissenschaften sind wir nicht die Wissenden, sondern bleiben die Wissenssuchenden.

So schlage ich vor, im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens zu beachten, dass ein Urteil nicht ein stabiler, sondern ein fragiler geistiger Gegenstand ist, was aus meiner Perspektive seine Stärke darstellt. Um ein reflektierendes Urteil zu fällen, ist eine kritische Haltung notwendig: „seeing beyond superficial differences [...] and into the deeper, subtler and more abstract aspects“ (Sadler, 2010, S. 544), aber auch eine experimentelle. Deshalb stehen wissenschaftliche Texte in einem nicht im Vorfeld bestimmten dialogischen Verhältnis zueinander. Die Offenheit der geäußerten Urteile und Meinungen ist eine Bedingung für einen solchen Dialog und damit für die wissenschaftliche Weiterentwicklung. Arendt argumentiert, dass unser Urteil umso besser, also wahrhafter ist, je mehr mögliche Stimmen wir berücksichtigen; „Die Gültigkeit solcher Urteile wäre weder objektiv und universell, noch subjektiv, von persönlichen Einfällen abhängig, sondern intersubjektiv oder repräsentativ“ (Arendt, 2007/2010, S. 143). Wenn Arendt sagt, dass das Schreiben ein Teil des Verstehens ist, dann meint sie genau das: Ein Verstehen, das vielleicht mit dem Abschluss des Textes, mit seiner Abgabe oder Publikation, abgeschlossen ist, aber als Verstehen für sich nie abgeschlossen werden kann.

Im Dialog innerhalb der imaginären Urteilsgemeinschaft, der ich beim Schreiben beitrete, werde ich mit manchen Meinungen einverstanden sein, mit anderen aber nicht. In beiden Fällen brauche ich Argumente, um meine Stellung zu begründen. Denn obwohl „the real area for freedom within the space of reasons [...] lies in reflective judgements: for one is free to drape events with a mantle of meaning as one wishes“ (Hincliffe, 2020, S. 1216), müssen sich unsere ‚Wünsche‘ für die Sinnbildung im wissenschaftlichen Schreiben an die Regeln der Vernunft halten – in unserem Fall der Erweiterung des Denkens. Wirklich interessant wird es allerdings, wenn wir an den Moment denken, in dem das eigene Urteil in der Sache gefällt wird. Stefanie Haacke-Werron (2022, S. 76) schließt diesen Moment in eine, im mathematischen Sinne, schöne Formel ein: „Was willst Du sagen?“ Wenn diese Frage – nicht abschließend und nicht für immer, aber für den konkreten Text, den ich gerade schreibe – in Form einer wissenschaftlichen Fragestellung oder Beantwortung einer Forschungsfrage beantwortet wird – ist die aktuelle Meinung klar und das Urteil gefällt.

Das Urteilen, nicht nur in seiner politischen Form, sondern auch für uns Wissenschaftler*innen, ist eine nicht-ideale Praxis. Ein Urteil ist eine Art Abschluss, aber wie kann man einen solchen Abschluss wagen angesichts der Pluralität der Perspektiven, von denen keine an sich mehr Gewichtung hat als die anderen, der Unabgeschlossenheit des Verstehens und der Limitierung der Urteilsgemeinschaft, die nie alle Stimmen zu Wort kommen lassen kann? Ich möchte argumentieren, dass diese hier problematisierten Punkte genau auf die Stärken im Sinne des reflektierenden Urteilens hindeuten. Erstens urteile ich als ich selbst, auch wenn die Stimmen der anderen, die

ich mir vorgestellt habe, an dem Urteil teilhaben. Ich bin hier aber frei, kann und soll, wie Kant betont, mich meines „Verstandes ohne Leitung eines anderen [...] bedienen“ (Kant, 1784, S. 418 ff.). Was Arendt (2003/2018, S. 48, 51 f., 1968/2006, S. 91 ff.) in ihrer Kritik der Autorität zum Ausdruck bringt, ist dass sie in ihren Schriften zeigen will, *wie* und nicht *was* man denken soll (Arendt, 1994/2012, S. 18). Zweitens macht die Einschränkung der urteilenden Gemeinschaft das Urteilen überhaupt praktikabel. Dies wird im wissenschaftlichen Schreiben besonders deutlich: Die Praktiken der Recherche, Literaturauswahl, Entscheidungen darüber, was gelesen wird und was nicht, Zulassung oder Ablehnung bestimmter Positionen, Eingrenzung des Themas gestalten und limitieren mein Schreibfeld, sind aber stets revidierbar. Das hilft auch dabei, unsere Freiheit als Schreibende in Anspruch zu nehmen, ein Urteil zu fällen und es zu äußern. Denn, wie ich mir vor Kurzem beim Schreiben in roter Schrift notiert habe: Um ein Buch zu schreiben, muss ich daran glauben, dass ich dazu berechtigt bin.

Konklusion: Das Urteilen als Positionierung

So verstandenes Urteilen ist eine Praxis, die den Schreibenden erlaubt, eine Zwischenposition in Bezug auf eine Pluralität der qualifizierten (wissenschaftlichen) Meinung einzunehmen, ohne dabei auf die eigene Positionierung als Ich-Autor*in verzichten zu müssen. Wenn wissenschaftliches Schreiben als eine reflektierende, kritische Tätigkeit gesehen wird, die immer über bloße Wiedergabe hinausgeht und sich immer am Weiterdenken, an wahrhafteren Meinungen orientiert, ist das reflektierende Urteilen sein Herzstück. Dies resultiert aus dem Wesen des wissenschaftlichen Denkens, das komplexe, interpretativ herausfordernde, schwierig zu beantwortende Fragen aufwirft. Die meisten dieser Fragen können nicht mit uneingeschränkter Treue an eine Theorie oder ein Paradigma adressiert werden, sondern benötigen kritischen Bezug auf multiple Perspektiven, von denen wir mit manchen aus guten Gründen einverstanden sind und mit anderen nicht. Das reflektierende Urteilen schaltet unseren Autopiloten aus (Minnich, 2002, S. 126): Es stellt scheinbar unbestrittene Regeln und erwiesene Autoritäten infrage und erlaubt mir, mich durch meine Wahl, mit wessen Meinungen ich in meinem Urteil einverstanden bin, einer „guten Gesellschaft“ (Arendt, 2007/2010, S. 149) anzuschließen, in diesem konkreten Text und in diesem konkreten Moment.

Literatur

- Arendt, H. (1990). Philosophy and Politics. *Social Research*, 57(1), 73–103.
Arendt, H. (1996). *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zum Leben und Werk*. Piper.
Arendt, H. (1985/1998). *Das Urteilen*. Piper.
Arendt, H. (1968/2006). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (pp. 41–90). Penguin Classics.
Arendt, H. (2007/2010). *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. Piper.

- Arendt, H. (1994/2012). Die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I* (S. 7–19). Piper.
- Arendt, H. (2003/2018). *Was heißt persönliche Verantwortung unter einer Diktatur?* Piper.
- Aristoteles (1995). *Metaphysik*. Meiner.
- Canovan, M. (1990). Socrates or Heidegger? Hannah Arendt's reflections on philosophy and politics. *Social Research*, 57(1), 135–165.
- Haacke-Werron, S. (2022). Was willst Du sagen? Schreibberatung als Mitdenken. In S. Haacke-Werron, A. Karsten & I. Scharlau (Hrsg.), *Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven* (S. 73–78). wbv Media.
- Hinchliffe, G. (2020). What is an academic judgment? *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1206–1219.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494. Deutsches Textarchiv. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17
- Loidolt, S. (2018). *Phenomenology of plurality: Hannah Arendt on political intersubjectivity*. Routledge.
- Minnich, E. (2002). Thinking with Hannah Arendt: An introduction. *International Journal of Philosophical Studies*, 10(2), 123–130.
- Robaszkiewicz, M. (2017). *Übungen im politischen Denken Hannah Arendts Schriften als Einleitung der politischen Praxis*. Springer.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.

Reflexive Praxis. Eine reflexiv-praktische Perspektive

STEFANIE HAACKE-WERRON¹

Hausarbeiten, Qualifikationsschriften, wissenschaftliche Publikationen und das damit verbundene epistemische Schreiben sind individuelle, dynamische und hochgradig kontextabhängige Akte der Erkenntnisproduktion. Die Unterstützung der Prozesse ihrer Entwicklung kann nicht auf Routinelösungen zurückgreifen, sondern beruht in jeder konkreten Situation auf individuellen Problemanalysen und darauf, immer wieder situationsspezifische Hypothesen zu entwickeln, zu erproben, zu überarbeiten und erneut zu erproben. Insofern ist Schreibunterstützung an Hochschulen in so gut wie jeder Hinsicht „reflexive Praxis“ und hat, weil dabei neues, spezifisches (Praxis-) Wissen generiert wird, Forschungscharakter (vgl. Schön, 1983)². Um Wissen zu teilen, das durch reflexive Praxis(-forschung) dieser Art entsteht (Elliot, 1991, S. 69), ist fachlicher Austausch im Sinne einer *scholarship of reflective practice* nötig, so wie auch für die fachliche Verständigung zwischen wissenschaftlich Forschenden reflexive Wissenschaftspraxis gebraucht wird, damit ein gemeinsamer Fachdiskurs entstehen kann.³ Die hier eingenommene Perspektive ist dieser Art Praxis verpflichtet.

John Dewey und Donald Schön

Das hier aufgegriffene Konzept der reflexiven Praxis stammt aus dem US-amerikanischen Pragmatismus, einer Denkrichtung, die um den Grundgedanken kreist, „dass Erkenntnis sich in wechselseitiger Bedingtheit von Denken und Handeln“ entwickelt, und dass „der Dualismus von unabhängig voneinander existierender Theorie und Praxis zu überwinden sei“ (Fraefel, 2018, S. 58). John Dewey, einer der Hauptvertreter des US-amerikanischen Pragmatismus, der sich auch politisch für eine Demokratisierung von Gesellschaft und Bildungssystem einsetzte und die traditionellen epistemischen Grundannahmen der Philosophie kritisierte, nach denen apriorische Begriffe und Ideen Wahrheit garantieren und als unverbundener Orientierungspunkt das Handeln bestimmen müssen, versteht in diesem Sinn Denken als Erfahrung (Dewey, 1916/1997, S. 165) und identifiziert Reflexion als sinnerzeugenden und systematischen

1 Die erste Version dieses Artikels ist unter intensiver Mitarbeit von Vera Leberecht entstanden. Für die neue Version bin allein ich verantwortlich.

2 Schön schreibt: „When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case.“ (Schön, 1983, S. 68)

3 Dieser Ansatz wurde im Kontext angewandter Studiengänge geprägt für eine berufsfeldspezifische Variante des in der Hochschuldidaktik entwickelten Ansatzes *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (vgl. Huber et al., 2014). Besonders interessant für Professionelle in der hochschulischen Schreibberatung und -didaktik ist Gillie Boltons Werk (Bolton, 2018) zu reflexiver Praxis und beruflicher (Weiter-)Bildung.

Prozess, durch den sich Praktiker*innen von einer Erfahrung zur nächsten bewegen und dabei kontinuierlich ein tieferes Verständnis der jeweiligen Erfahrung im Bezug zu anderen Erfahrungen und Konzepten entwickeln. Insofern liegt reflexiver Praxis zunächst reflektierte Erfahrung zugrunde, die Prozessen des formalen und informellen Praxislernens und Prozessen des Forschens gemeinsam ist (Dewey, 1916/1997, S. 114). Den Prozess, in dem Handeln und die dabei gemachte Erfahrung zur Entwicklung von Praxiswissen führen, beschreibt Dewey so: Angesichts einer Situation, deren volle Bedeutung noch unbestimmt ist, entstehen Befremden, Verwirrung, Zweifel. Daraufhin werden die bestimmenden Elemente der Situation tentativ gedeutet und alle erkennbaren Hinsichten erkundet, in denen sie definiert und erklärt werden kann. Auf dieser Basis werden eine Hypothese und ein Handlungsplan zur Erprobung der Hypothese entwickelt, der Handlungsplan wird ausgeführt, wodurch neue Erfahrungen gemacht werden, die erneut gedeutet und zur Grundlage weiterer Hypothesen und Handlungspläne gemacht werden und so fort. Dieses prozesshaft-iterative Vorgehen erzeugt Praxiswissen, das es ermöglicht, jeweils konkret die Situation und ihren Kontext zu erschließen, und das auf ähnliche Situationen angewandt werden kann, aber jeweils erneut in der oben beschriebenen Form korrigiert und angepasst werden muss (Dewey, 1916/1997, S. 116).

Deweys epistemische Grundannahme der Untrennbarkeit menschlicher Erkenntnis von menschlicher Praxis realisierte sich institutionell in der Gründung einer Labor-schule in Chicago und einer Gewerkschaftshochschule, dem Brookwood College, das er bis zu seiner Schließung im Jahr 1937 unterstützte. Für das Schreiben als Praxis und seine diversen Rollen in auf Bildung und Erkenntnisproduktion gerichteten institutionellen Kontexten sind seine Überlegungen bedeutsam, da das Schreiben selbst eine der wichtigsten Praktiken ist, in denen Denken zu Handeln, zu praktischem, sprachlich erzeugtem Wissen und Weltverhältnis wird.

Donald Schön, der über Dewey promovierte, lange Jahre in einer amerikanischen Management-Beratungsfirma arbeitete und dabei zu Organisationslernen und der Frage publizierte, wie neue Konzepte entstehen, kritisierte, dass die Universitäten seiner Zeit eine Epistemologie förderten, die dazu tendierte, praktische Kompetenz und professionelle Kunst auszublenden (Schön, 1983, S. vii). In seinem einflussreichen Buch *The reflective practitioner* analysiert Schön unter Rückgriff auf Deweys Ansatz Formen und Prozesse professioneller Wissensproduktion.⁴ Zentral bei Schön ist die Unterscheidung zwischen drei prozessualen Wissensformen: (1) *knowing in action*, d. h. Wissen, das in professionellen Handlungssituationen aktualisiert wird, (2) *reflection in action*, ähnlich wie bei Dewey eine Reflexion, die auf Problemdefinition zielt und in einer reflexiven Konversation zu und Evaluation von unerwarteten professionellen Situationen besteht, die eine Modifikation oder Weiterentwicklung des Wissens nötig machen, und (3) *reflection on action*, also Reflexion, die professionell Handelnde nachträglich anstellen, um das in einer spezifischen Situation generierte und angewandte Handlungswissen zu analysieren und weiterzuentwickeln.

4 Die professionellen Felder, die Schön in *The reflective practitioner* untersucht, sind Design, Psychotherapie, Medizin, Landwirtschaft, Ingenieurwesen, Stadtplanung und Management.

Reflexive Praxis deutschsprachiger Schreibunterstützung

Schöns Ansatz lässt sich auf zahlreiche weitere Formen professioneller Praxis übertragen, auch auf die Praxis der Schreibunterstützung an Hochschulen, denn wie das Wissen der von ihm untersuchten Professionen (u. a. Design, Psychotherapie, Management) wird auch das Wissen professioneller Schreibunterstützung an Hochschulen in der Praxis ständig reflektiert, getestet und weiterentwickelt, es ist hochgradig situations- und kontextabhängig und stetiger Veränderung unterworfen. Prozesse des wissenschaftlichen Schreibens, die von Hochschullehrenden angeleitet und betreut und durch Schreibzentren unterstützt werden, sind ein *moving target* (vgl. zu diesem Ausdruck Schön, 1983, S. 153): Sie sind nicht nur beeinflusst von zahlreichen kontingenten Determinanten (dynamische und situationsabhängige institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Bedingungen). Auch im Hinblick auf das, was wissenschaftliches Schreiben hervorbringt, nämlich neues Wissen, gibt es kein fixes oder einheitliches Objekt, auf das Beratung, Lehre und Betreuung ausgerichtet sein könnten. Und schließlich verändern sich Schreib- und Schreibunterstützungspraktiken permanent entlang der technologischen, gesellschaftlichen, institutionellen und jeweils forschungskontextspezifischen Weiterentwicklungen im jeweiligen Feld. Rekursive Hypothesenbildung und -überprüfung im Sinne Schöns, also reflexive Praxis, steht vor diesem Hintergrund – implizit oder explizit – im Zentrum jeder konkreten Beratungs-, Lehr- oder Feedbacksituation.

Entsprechend ist reflexive Praxis, d. h. die intensive Auseinandersetzung mit eigenen Schreib-, Beratungs- und Lehrerfahrungen, die Grundlage aller Ausbildungsgänge, Fort- oder Weiterbildungen zur Unterstützung wissenschaftlich Schreibender (z. B. Bräuer, 2014; Haacke & Frank, 2012; Lahm, 2016; Scharlau & Karsten, 2018a, 2018b; Spielmann, 2017;). Sie spielt auch eine wichtige Rolle in schreibdidaktischen Konzepten (z. B. Sennewald, 2021). *Reflection on action* schließlich, d. h. die nachträgliche Betrachtung und kritische Überprüfung des Wissens, das in Beratungs- oder Lehrsituationen genutzt, transformiert und neu ‚gefunden‘ wurde, wird im Rahmen institutionalisierter Supervision, Fallberatung und kollegialen Austauschs praktiziert. Schreibunterstützende an Hochschulen rezipieren also nicht nur Ergebnisse wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung, sondern generieren das konkrete Wissen, das sie in der Praxis nutzen, ‚on the spot‘ im Prozess der Analyse der jeweiligen praktischen Situation, die sie durch ihre Interventionen gleichzeitig verändern (vgl. auch Schön, 1983, S. 308 f.).

Schreibwissenschaftliche Forschung und Reflexive Praxis

Im Zuge der Gründungsbewegung für eine Schreibwissenschaft haben sich Wissenschaftler*innen aus einschlägigen Fachdisziplinen, aber auch Akteur*innen der Schreibunterstützungspraxis an Hochschulen aufgemacht, ein neues Forschungsfeld oder sogar eine neue Fachdisziplin zu etablieren, deren Gegenstand das Schreiben ist (Huemer et al., 2020). In Berlin wurde ein Institut für Schreibwissenschaft gegründet,

das Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Schreibthemen vorantreiben möchte und das in seiner Zielstellung ausdrücklich auf das Zusammenkommen wissenschaftlich disziplinärer Schreibforschung mit dem sich weiterentwickelnden Praxisfeld der Schreibdidaktik und Schreibberatung insbesondere an Hochschulen Bezug nimmt. Mitglieder des Instituts sind mehrheitlich Professor*innen, Postdocs und Doktorand*innen, deren hauptberufliche Praxis Lehre und Forschung sind, es sind aber auch Mitarbeiter*innen von Schreibzentren dabei, d. h. Mitglieder des sogenannten *Third Space* (zu dieser Professionsgruppe an Hochschulen vgl. Salden, 2013; Whitchurch, 2012), deren Hauptaufgabe die Unterstützung und Beratung von Schreibenden und von Lehrenden ist, die das Schreiben an den jeweiligen Hochschulstandorten anleiten und begleiten, und deren Forschungsprojekte entweder in diese Aufgaben integriert oder ‚on top‘ vorangetrieben werden.

Zwischen dem dynamischen Wissen der Akteur*innen beraterischer Praxisunterstützung und dem der Schreibwissenschaft im Sinne traditioneller disziplinärer Fachwissenschaft, also im Prinzip zwischen den Wissensformen zweier verschiedener Professionen und ihrer Perspektiven, besteht eine durch die unterschiedlichen Handlungskontexte, durch die unterschiedlichen Formen ihres Zustandekommens und nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Berufsrollen derer, die es generieren, erklärbare Spannung. Diese Spannung wird im Werk Gabriela Ruhmanns an verschiedenen Stellen benannt und gleichzeitig bearbeitet. Hier soll einer ihrer Aufsätze hervorgehoben werden, der 2014 in einem Band mit dem Titel *Methods in Writing Process Research* erschienen ist. Ruhmanns Text „Between experience and empirical research“ beschreibt Schreibberatung als ein „natürliches Setting für Schreibprozessforschung“ (Ruhmann, 2014, S. 7) und zeigt am Beispiel des Problems *writing overload* mehrere disziplinäre und professionelle Perspektiven. Je nach fachlicher oder professioneller Sicht rücken unterschiedliche Aspekte des Problems in den Fokus, und nach dem Durchgang durch die verschiedenen Perspektiven wird deutlich, dass das Problem *writing overload* je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen hat. Zunächst beschreibt Ruhmann die dem Wissen der kognitiven Schreibprozessforschung eng entsprechende kognitive Perspektive, mit der der*die Berater*in den Klienten bzw. die Klient*in dabei unterstützt, die beim Schreiben anfallenden kognitiven und handwerklichen Aufgaben so zu strukturieren, dass er bzw. sie ihre Schreibaufgaben erfolgreich bewältigen kann (Ruhmann, 2014, S. 64 f.). Die zweite Perspektive, die sie beschreibt, nennt sie „sozial-kognitiv“. In dieser Perspektive untersucht Schreibberatung, wie fundamental der systematische Kern von Schreibprozessen von soziokulturellen und aufgabenspezifischen Faktoren betroffen ist (Ruhmann, 2014, S. 65), sodass deutlich wird, dass es sich beim akademischen Schreiben um situierte Kognition handelt und dass dysfunktionales Verhalten schreibender Akademiker*innen (insbesondere Studierender) häufig auf dysfunktionale institutionelle Bedingungen zurückzuführen ist (Ruhmann, 2014, S. 66 f.). Die dritte – „rationale“ – Perspektive, die an den von Paul Grice aufgestellten, logisch begründeten Konversationsmaximen „Quantität, Qualität, Relation und Klarheit“ (Grice, 1975, S. 47) orientiert ist, zeigt Formen des *writing overload* bei Wissenschaftler*innen, die mit der Anzahl von Entscheidungen kämpfen, welche

vor dem Hintergrund dieser Anforderungen beim Schreiben getroffen werden müssen. Der Aufsatz schließt mit der Frage: „What exactly would it mean to coordinate the paradigmatically incompatible perspectives of writing process counseling and writing process research?“ In ihrer Antwort verweist Ruhmann auf Bachtin: „it is through dialogue that the perspective of the other is included – somewhere between experience and empirical research“ (Ruhmann, 2014, S.74). Ich würde hinzufügen, dass eine gemeinsame Grundlage, auf der ein solcher Dialog stattfinden kann, das Wissen darum ist, dass sowohl Forschungsdisziplinen und -felder als auch institutionelle Orte der Schreibunterstützung in eine Vielzahl epistemischer Praxiskulturen zerfallen, die jeweils auf Reflexion ihrer Perspektiven und Praktiken angewiesen sind (Haacke-Werron et al., 2022). Immer mehr Schreibberater*innen arbeiten an schreibwissenschaftlichen Dissertationen, machen also Phänomene, denen sie in ihrer Berufspraxis begegnen, und ihr eigenes berufliches Handeln zum Forschungsgegenstand. Wenn diese Art von Forschung von hochschulischen Arbeitgebern ermöglicht wird, entsteht im Idealfall eine im besten Sinn praxisreflexive Form wissenschaftlichen Wissens.

Ausblick

Mit Blick auf die aktuelle Arbeitsteilung an Hochschulen und die herrschenden Strukturen der Forschungsförderung stellt sich die Frage nach dem Platz reflexiver Praxis und praxisreflexiver Forschung im Feld der Schreibwissenschaft und nach der Beziehung von Schreibforschung zu Formen reflexiv-praktischer Entwicklung. Wie kann vor dem Hintergrund institutionalisierter materialer Praktiken und auch und vor allem angesichts der traditionell differierenden Ziele und Horizonte von wissenschaftlicher Forschung auf der einen Seite und beraterischer Praxisunterstützung auf der anderen Seite eine Praxiswissenschaft vielleicht im Sinne Deweys (oder darüber hinaus) gedacht werden? Es wäre interessant und vielleicht chancenreich, nicht nur für die Diskussion im inter- und transdisziplinären Feld der Forschung und Unterstützungspraxis zum Schreiben, sondern für die Epistemologie selbst, wenn mitten aus der Institution heraus die Grenzen performativ zum Tanzen gebracht würden, die immer noch zwischen Wissen und Tun gezogen werden.

Literatur

- Bolton, G. (2018). *Reflective practice: Writing and professional development* (4th ed.). SAGE.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Verlag Barbara Budrich.
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 25. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1509>.

- Dewey J. (1916/1997). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerinnenbildung revisited – Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 56–73). Klinkhardt.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol 3: Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Haacke, S. & Frank, A. (2012). Den ‚Shift from Teaching to Learning‘ selbst vollziehen! – Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. In T. Brinker & P. Tresp (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 225–238). wbv.
- Haacke-Werron, S., Karsten, A. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2022). *Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven*. wbv.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bertelsmann.
- Huemer B., Doleschal U., Wiederkehr R., Girgensohn K., Dengscherz S., Brinkschulte M. & Merlitsch C. (Hrsg.) (2020). *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Böhlau.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Verlag Barbara Budrich.
- Ruhmann, G. (2014). Between experience and empirical research. In J. Engberg, C. Heine, & D. Knorr, (Eds.), *Methods in writing process research* (pp. 59–78). Peter Lang.
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27–26). Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.
- Scharlau, I. & Karsten, A. (2018a). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible Fortbildung für Lehrende (1). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. 85. Ergänzungslieferung (L.1.37).
- Scharlau I. & Karsten, A. (2018b). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible für Lehrende (2). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. 86. Ergänzungslieferung (L.1.38).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. wbv.
- Spielmann, D. (2017). *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung. Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis*. wbv.
- Whitchurch, C. (2012). Expanding the parameters of academia. *Higher Education*, 64(1), 99–117.

Scaffolding. Eine lernpsychologische Perspektive

ELLA GRIESHAMMER

Geschichte und Definition des Begriffs

Der Begriff *scaffolding* geht ursprünglich zurück auf einen 1976 erschienenen Artikel zum kindlichen Lernen. Hierin stellen die Entwicklungspsycholog*innen David Wood, Jerome S. Bruner und Gail Ross eine Studie vor, in der drei-, vier- und fünfjährige Kinder die Aufgabe hatten, aus mehreren Bestandteilen eine Holzpyramide zu bauen. Die Kinder wurden dabei von einer sogenannten Tutorin begleitet. Diese hatte die Anweisung, die Kinder lediglich bei Schritten, für die sie noch Hilfe benötigten, zu unterstützen (Wood et al., 1976, S. 92). Die Autor*innen betonen, dass bislang soziales Lernen, also das Lernen durch Andere, vielfach auf Modellierung und Imitation reduziert werde. Dabei seien Kinder sehr viel häufiger auf eine Unterstützungsform angewiesen, die die Autor*innen als *scaffolding*, also „ein Gerüst bauen“, bezeichnen. Sie führen aus: „This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.“ (S. 90) Wichtig für das *scaffolding* ist also, dass die unterstützenden Erwachsenen erkennen, welche Schritte die Kinder noch nicht allein ausführen können, und ihnen eine genau daran angepasste Hilfestellung geben.

Wood, Bruner und Ross analysierten die Interaktionen zwischen der Tutorin und den Kindern und stellten u. a. fest, dass die Tutorin für einen erfolgreichen *Scaffolding*-Prozess mindestens zwei theoretische Annahmen benötigt: Sie muss erstens Annahmen über die Aufgabe und Schritte zu ihrer Lösung haben, zweitens braucht sie Wissen darüber, welche Schritte zur Lösung das Kind bereits ohne Hilfe gehen kann (S. 97). Die Autor*innen identifizieren anhand der Analyse der Interaktionen typische Schritte einer Tutorin im *Scaffolding*-Prozess, wobei nicht ganz deutlich wird, inwiefern diese Funktionen in zeitlicher Abfolge oder ineinander verschränkt zu sehen sind und inwiefern alle diese Funktionen in jedem *Scaffolding*-Prozess erfüllt werden (S. 98):

1. *Recruitment*: Die Tutorin weckt das Interesse des Kindes für die Aufgabe.
2. *Reduction in degrees of freedom*: Die Tutorin vereinfacht die Aufgabe, indem sie die Anzahl an Handlungen reduziert, die zum Lösen der Aufgabe nötig sind.
3. *Direction maintenance*: Die Tutorin sorgt dafür, dass das Kind das Ziel – die Lösung der Aufgabe – nicht aus den Augen verliert.
4. *Marking critical features*: Die Tutorin macht auf Merkmale der Aufgabe aufmerksam, die für deren Lösung relevant sind.

5. *Frustration control*: Die Tutorin verhindert durch die Aufgabenbearbeitung möglicherweise entstehenden Stress für das Kind.
6. *Demonstration*: Die Tutorin zeigt eine ideale Lösung.

Der Begriff des *scaffolding* wurde erst im Nachhinein mit der Zone der nächsten Entwicklung (häufig abgekürzt als ZPD nach der englischen Übersetzung *Zone of Proximal Development*) in Verbindung gebracht, die auf den russischen Psychologen Lev Vygotskij zurückgeht. Vygotskij setzt sich in seinem 1931 erschienenen Werk *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* mit kindlicher Entwicklung auseinander. In seinem Verständnis von Entwicklung grenzt er sich von biologistischen Vorstellungen wie Kindesentwicklung als Evolution bzw. als analog zur embryonalen Entwicklung ab und betont die Bedeutung sozialer Interaktion. (Vygotskij, 1931/1992, S. 218 ff.) Am Beispiel der Sprachentwicklung, die er als „kulturelle Entwicklung“ einordnet, zeigt er die Komplexität kindlicher Entwicklungsprozesse auf. Als bedeutend für die kulturelle Entwicklung beschreibt er die Nachahmung. Hier grenzt er sich von Theorien ab, die Nachahmung entweder als rein mechanische Übertragung einer Verhaltensweise oder aber als ausschließlich intellektuellen Vorgang sehen. Stattdessen legt er dar, dass ein Kind nur dann ein Verhalten nachahmen kann, wenn bei ihm die Entwicklungsmöglichkeit für dieses Verhalten vorhanden ist (Vygotskij, 1931/1992, S. 214 ff.). Obwohl Vygotskij selbst die Metapher des Gerüstbaus nicht nutzt und Wood, Bruner und Ross im hier referierten Beitrag keinen expliziten Bezug zu Vygotskij herstellen, wird *scaffolding* häufig im Zusammenhang mit Vygotskij genannt und auch Bruner bezieht sich in späteren Arbeiten auf Vygotskij (s. z. B. Bruner, 1984). Der Zusammenhang zwischen *scaffolding* und ZPD ist naheliegend: Wenn Tutor*innen für erfolgreiche *Scaffolding*-Prozesse die Fähigkeiten ihrer Tutees einschätzen müssen, wie es bei Wood, Bruner und Ross (1976, S. 97) heißt, lässt das vermuten, dass sie auch die ZPD ihrer Tutees einschätzen müssen.

Das Konzept des *scaffolding* wurde in den Jahrzehnten nach seiner ersten Nennung breit rezipiert und weiterentwickelt, insbesondere für pädagogisch-didaktische Kontexte. Anwendungsgebiete und Erforschung von *scaffolding* haben nicht mehr nur kindliches Lernen und Eins-zu-eins-Rollenkonstellationen als Fokus, sondern beziehen auch andere Lernende und unterschiedliche Lernsettings wie Gruppensituationen oder Instruktionstechnologie mit ein (Thompson, 2009, S. 421).

Zentral beim *scaffolding* ist das Ziel, dass Lernende durch die Unterstützung nicht nur in die Lage versetzt werden, eine bestimmte Aufgabe zu lösen, sondern dass sie die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen auch zur Lösung weiterer Aufgaben einsetzen können (Thompson, 2009, S. 422; Wood et al., 1976, S. 90). *Scaffolding*-Prozesse weisen außerdem bestimmte Merkmale auf: Es bedarf einer gewissen Intersubjektivität, d. h., Tutor*in und Lerner*in definieren gemeinsam die Aufgabe und teilen sich die Verantwortung für deren Bearbeitung. Dabei übernimmt der*die Lerner*in die Perspektive des*der (in der Lösung der Aufgabe erfahreneren) Tutors bzw. Tutorin. Zudem ist der*die Tutor*in zu einer fortwährenden Diagnose aufgefordert: Er*Sie muss ermitteln, was der*die Lerner*in zum jeweiligen Zeitpunkt kann und weiß, und

darauf eingehen. Damit in Zusammenhang steht das dritte Merkmal: *Scaffolding* ist immer ein dialogischer und interaktiver Prozess (Puntambeker & Hubscher, 2005, zitiert nach Thompson, 2009, S. 421).

Bedeutung des Begriffs für die Schreibdidaktik

Da *scaffolding* für zahlreiche Lehr-/Lernkontexte geeignet scheint und sowohl das Individuelle als auch das Soziale von Lernprozessen betont, ist es wenig erstaunlich, dass dieses Konzept Eingang in die Schreibdidaktik gefunden hat (s. hierzu z. B. Bräuer & Schindler, 2011; Nordlof, 2014). Insbesondere für die (Peer-)Schreibberatung als Eins-zu-eins-Lehr-/Lernsituation wurde *scaffolding* aufgegriffen. Dabei ist anzumerken, dass die Idee des *scaffolding* in der Schreibberatung mit der Vorstellung einer komplett symmetrischen *Peer-to-Peer*-Situation bricht: *Scaffolding*-Prozesse setzen *per se* voraus, dass die eine Person einen höheren Kenntnisstand als die andere hat. Letztlich zeigen auch viele Untersuchungen zu (Peer-)Schreibberatung, dass es sich eher um asymmetrische Gesprächssituationen handelt, in denen allein aufgrund der Gesprächssituation und der damit verbundenen Rollenerwartungen die Tutor*innen die Rolle der Expert*innen übernehmen (Babcock, Manning & Rogers, 2012).

Im angloamerikanischen schreibdidaktischen Diskurs fokussieren mehrere Studien *scaffolding* in Schreibberatungen und ähnlichen Settings: So untersucht eine Studie von Aljaafreh und Lantolf (1994), durch welche Grade an Hilfestellung Tutor*innen Teilnehmende an einem ESL-Kurs (*English as a Second Language*) unterstützen. Die Autoren stellen insgesamt zwölf verschiedene Abstufungen von Hilfestellungen fest, angefangen bei keiner Unterstützung (selbstständiges Aufdecken und Überarbeiten von Unstimmigkeiten im eigenen Text) bis hin zu sehr expliziter Lösungsvorgabe (z. B. durch das Geben von Beispielen für eine korrekte grammatische Form). Eine weitere Studie aus dem gleichen Jahr (Guerrero & Vilamil, 1994) hat die Interaktion beim Peer-Feedback ebenfalls zwischen ESL-Schreibern im Fokus. Die Autorinnen der Studie beobachten, dass die Lerner*innen in ihren Interaktionen zwischen verschiedenen Regulierungsstufen im Sinne Vygotskijs wechseln (*other-regulation* – Unterstützung von anderen, *object-regulation* als Zwischenstufe und *self-regulation* als Selbststeuerung).

Konkret auf das *scaffolding* in der Peer-Schreibberatung geht Thompson (2009) in ihrer Untersuchung ein: Sie identifiziert durch Analyse eines von beiden Seiten als erfolgreich bewerteten *writing tutorials* verschiedene Formen des *scaffolding*. Grundsätzlich unterscheidet sie hier kognitives *scaffolding* (wie das Aufzeigen verschiedener Lösungen oder Geben von Hinweisen zur Lösung) und motivationales *scaffolding* (wie Anerkennung der Schwierigkeit einer Aufgabe und Geben von Feedback). Zudem stellt sie Elemente des *scaffolding* auf verbaler und nonverbaler Ebene fest.

Babcock, Manning und Rogers (2012) kommen auf Grundlage ihrer Synthese mehrerer Studien zur Peer-Schreibberatung zu dem Schluss, dass *scaffolding* vor allem dann stattfindet, wenn die zu Beratenden sich auf einen non-direktiven Stil der Bera-

tenden einlassen. Dies sei vor allem bei *higher order concerns* der Fall, da hier besonders deutlich werde, dass die Autor*innen Expert*innen für den Text seien. Aber auch in eher direktiven und auf *lower order concerns* ausgerichteten Beratungen kämen *Scaffolding*-Strategien zum Einsatz.

Scaffolding ist also in Schreibberatungen empirisch nachweisbar. Gleichzeitig bietet es sich aus mehreren Gründen als theoretisches Konzept zur Fundierung von Schreibberatung an: Zum einen wird *scaffolding* durch seinen dialogischen Charakter und seine Orientierung am individuellen Kenntnisstand den Anforderungen gerecht, die an Schreibberatung als individuelle Unterstützungsform wie auch als Lernmöglichkeit gestellt werden. Zum anderen ist das Ziel von *scaffolding*, individuelle Entwicklung anzustoßen, kongruent mit dem übergeordneten Ziel von Schreibberatung, Ratsuchende in der Entwicklung ihrer persönlichen Schreibkompetenz zu unterstützen (vgl. *Schreibentwicklung*, Klein, in diesem Band).

Scaffolding als handlungsleitendes Konzept zu vermitteln, bietet sich zudem in der Ausbildung von (Peer-)Schreibberater*innen an. Für angehende (Peer-)Schreibberater*innen kann die Empfehlung, sich in der individuellen Arbeit mit Ratsuchenden an deren Zone der nächsten Entwicklung zu orientieren, eine besser greifbare Heuristik bieten als die Verortung auf dem Kontinuum zwischen Non-Direktivität und Direktivität (vgl. *Personzentrierung*, Grieshammer, in diesem Band; Nordlof, 2014). Denn gerade in der konkreten Textarbeit mit Ratsuchenden kommen häufig Fragen auf wie die, inwiefern (Peer-)Schreibberater*innen Formulierungsvorschläge machen und bei grammatischen Normabweichungen Lösungen aufzeigen sollen bzw. dürfen. In Antworten auf solche Fragen könnten *scaffolding* und ZPD als theoretische Fundierung des Beratungshandelns herangezogen werden. Die praktische Konsequenz wäre hier, dass die beratende Person herausfinden sollte, in welchem Maße der*die Ratsuchende in der Lage ist, das angesprochene Problem selbst zu lösen. Der*Die Berater*in müsste dann ermitteln, wie viel Unterstützung der*die Ratsuchende dementsprechend benötigt: Braucht er*sie nur einen allgemeinen Hinweis oder eher einen konkreten anhand eines Beispiels? Kann er*sie z. B. einen alternativen Satz formulieren oder benötigt er*sie hierfür Formulierungsvorschläge? Falls Letzteres der Fall ist, reichen Satzanfänge bzw. Teilsätze oder braucht er*sie eine Liste mit Redemitteln?

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie Beratende die ZPD einer ihnen oftmals unbekannten Person in der Beratung ermitteln können. Leider gibt es auf diese Frage vermutlich weder eine einfache Antwort noch liefert meines Wissens die Literatur zur ZPD und zum *scaffolding* klare Hinweise hierzu, die auf die Schreibberatung übertragbar wären. Erfahrene Schreibberater*innen stellen vermutlich fest, dass sie sich der Einschätzung der ZPD ihres Gegenübers vorsichtig durch Fragen, wie sie für den Beratungsdiskurs typisch sind, annähern. In der Regel wird durch den Dialog mit den Ratsuchenden sichtbar, welches Wissen und welche Kompetenzen sie bereits haben und wobei sie Unterstützung benötigen. So vage und damit unbefriedigend die Antwort bleibt, so entspricht sie vermutlich der Realität: Es gibt kein allgemeingültiges Rezept oder Set an Fragen, anhand dessen sich die ZPD ermitteln lässt. Eine vorsichtige, im Einzelfall immer an die spezifischen Begebenheiten der Beratungssituation

anzupassende Empfehlung für neu beginnende Schreibberater*innen könnte hierzu vielleicht sein: Beginne deine Intervention immer mit dem geringstmöglichen Grad an Unterstützung, schau, ob der*die Ratsuchende damit (weiter-)arbeiten kann, und wenn nicht, dann biete mehr Unterstützung an. Für das konkrete Beispiel des Textfeedbacks, das in der Regel auf eine Textüberarbeitung abzielt, könnte das bedeuten: Äußere zunächst deinen Leseindruck oder stelle eine Frage zu einer Textstelle, die du für überarbeitungswürdig hältst. Warte ab, wie der*die Ratsuchende dein Feedback aufnimmt und, falls er*sie es annimmt, ob er*sie selbst Schlüsse für die Überarbeitung daraus zieht. Ist das nicht der Fall, kannst du einen noch vagen Vorschlag zur Überarbeitung machen, der dem*der Ratsuchenden viel Handlungsspielraum lässt. Ist zu merken, dass der*die Ratsuchende auch damit nicht arbeiten kann, kannst du deinen Vorschlag konkreter werden lassen.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass *scaffolding* als theoretisches Konstrukt mit praktischen Handlungsimplikationen neben seinen Potenzialen auch Grenzen hat: Gerade für unerfahrene (Peer-)Schreibberater*innen ist es möglicherweise überfordernd, die ZPD bei Ratsuchenden zu erkennen und daraus im Prozess der Beratung unter Handlungsdruck Konsequenzen zu ziehen. Dennoch zeigen die Studien (s. o.), dass *Scaffolding*-Strategien – womöglich sogar ohne explizite Kenntnis des Konzepts und rein intuitiv – in Schreibberatungen zum Einsatz kommen.

Abschließend ist zum *scaffolding* in schreibdidaktischen Kontexten anzumerken, dass es natürlich nicht nur für die Schreibberatung von Bedeutung ist, sondern auch beim Stellen von Schreibaufgaben eine Rolle spielen kann: Wenn Lehrende eine Schreibaufgabe stellen, können beispielsweise vorgegebene Textstrukturen, Satzanfänge oder Listen mit Redemitteln ein Gerüst darstellen. Erfahrene bzw. weiter fortgeschrittene Schreibende können dementsprechend auf diese Unterstützung verzichten.

Literatur

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(3), 465–483.
- Babcock, R. D., Manning, K., & Rogers, T. (2012). *A synthesis of qualitative studies of writing center tutoring, 1983–2006*. Peter Lang.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2011). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Fillibach.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97.
- de Guerrero, M. & Villamil, O. (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 78(4), 484–496.
- Nordlof, J. (2014). Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in writing center work. *The Writing Center Journal*, 34(1), 45–64.

- Thompson, I. (2009). Scaffolding in the writing center. A microanalysis of an experienced tutor's verbal and nonverbal tutoring strategies. *Written Communication*, 26(4), 417–453.
- Vygotskij, L. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Lit Verlag.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 98–100.

Schreib(er)typen. Eine analytisch-kritische Perspektive

MAIKE WIETHOFF

Von Eichhörnchen und Ölmaler*innen – Typentests in der Schreibberatung

In der Ratgeberliteratur, auf Homepages und in Materialien von universitären Schreibberatungsstellen finden sich verschiedene Formen von Schreib(er)typentests.¹ Prämissen dieser Tests sind, dass sich Schreibende in ihren Vorgehensweisen beim Schreiben unterscheiden, dass diese Vorgehensweisen in verschiedene Typen eingeteilt werden können und dass sich Schreibende diesen Typen zuordnen lassen. Die Kategorien der den Tests zugrunde liegenden Typeneinteilung variieren in Anzahl, Differenzierungsgrad und Benennung: von „Eichhörnchen“ (Arnold et al., 2012) und „Hüpfer“ (Budrich et al., 2018) über „Strukturschaffer“ (Bräuer, 2009), „Patchworkschreiber“ (Scheuermann, 2011), „Ölmaler“ (Vode, 2015) und „Nichtlinear-Schreiberin“ (Girgensohn & Sennewald, 2012) bis zum „Remixer“ (Grieshammer et al., 2013). Der Begriff Schreibtyp wird mal synonym zu Schreibstrategie verwendet, mal in Abhängigkeit von dieser, also in dem Sinne, dass ein bestimmter Typ eine bestimmte Schreibstrategie verfolgt oder Schreibstrategien zu Typen zusammengefasst werden (Knorr, 2022, S. 81). Zudem wird häufig betont, dass kaum ein Typ „in Reinform“ (z. B. Schreibzentrum Jena, o. J.) vorkomme und dass es wichtig sei, „die Stärken des eigenen Schreibtyps zu kennen“ (etwa Grieshammer et al., 2013, S. 29) und damit ebenso seine Schwächen, um bei Bedarf auf Vorgehensweisen anderer Typen ausweichen zu können.

Typologie, Typenbildung, Typenlehre und Typentest – Was ist was?

Sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft spielen Typen und Typologien „*als unersetzliche Denkmodelle*“ (Kretschmer, 1921, 1951, zit. nach Kluge, 1999, S. 12) eine große Rolle, um Komplexität zu reduzieren: „Typisierungen sind ein Mittel, Welt zu ordnen und damit zu verstehen“ (Eisewicht, 2018, S. 13). Mit der Komplexitätsreduktion geht

¹ Im Folgenden werde ich die Begriffe *Schreibtypen* und *Schreibtypologie* dann verwenden, wenn ich allgemein über solche Typen oder Typologien spreche. Die ebenfalls verwendeten Begriffe *Schreibertypen* und entsprechend *Schreibertypologien* nutze ich dann, wenn die Autor*innen sie auch so bezeichnen. Auch wenn ich Bedeutungsunterschiede zwischen den beiden Begriffen sehe – Schreibtypen ist vielleicht etwas weniger essenziellistisch als Schreibertypen –, werde ich diese nicht weiter thematisieren, weil sie m. E. synonym genutzt werden. Zudem beziehe ich mich ausschließlich auf Texte im deutschsprachigen Raum. Eine ausführlichere Darstellung von Schreibtypologien auch in internationalen Publikationen findet sich z. B. bei Dengscherz (2019, S. 150 ff.).

aber insbesondere in der alltäglichen Typenbildung eine potenzielle Gefahr einher, dann nämlich, wenn Realität allzu sehr simplifiziert wird oder wenn Phänomene o. Ä. zu sehr pauschalisiert werden, wie man etwa an Stereotypen erkennen kann.

Als Typ oder Typus wird eine relativ stabile Kategorie bezeichnet, die sich durch gleiche oder ähnliche Merkmale ihrer zugeordneten Objekte von den anderen Kategorien unterscheidet, d. h., *innerhalb* eines Typs gibt es deutliche Überschneidungen, *zwischen* Typen markante Unterschiede. Typologien sind dementsprechend Systematiken, bei denen Dinge, Menschen, Phänomene o. Ä. aufgrund spezifischer Eigenschaften in Gruppen eingeordnet werden.

In vielen wissenschaftlichen Bereichen spielten und spielen Typologien teilweise noch heute eine wichtige Rolle, auch wenn sie in einigen Fachdiskursen aufgrund ihres essenzialistischen Charakters inzwischen zurückgewiesen werden. Sie können eher Taxonomien sein, wie die mittlerweile veralteten Linné'schen Klassifikationen, oder eher Heuristikinstrumente; sie können empirisch oder theoretisch hergeleitet sein. Ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen einer Typologie als Methode z. B. in den Gesellschaftswissenschaften und einer Typologie als theoretischem Modell etwa in der Persönlichkeitspsychologie. Erstere wird auch als *Typenbildung* bezeichnet und ist ein Verfahren in empirischen Studien, bei dem es weniger um eine Klassifizierung geht. „Vorrangiges Ziel ist es vielmehr, komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend zu verstehen und zu erklären“ (Kluge, 1999, S. 14). Während in quantitativ ausgerichteten Untersuchungen der Typen durch den Clusterbegriff ersetzt wurde, spielt er in der qualitativen Soziologie immer noch eine wesentliche Rolle.

Im Unterschied zur Typenbildung haben Typologien im Sinne von *Typenlehren* in der Psychologie nur noch historischen Wert. Typenlehren, wie sie etwa Myers-Briggs-Typenindikator (King & Mason, 2020) zugrunde liegen, ordnen Menschen aufgrund von bestimmten Eigenschaften in klar voneinander abgrenzbare Kategorien ein (Herzberg, 2022). An diesen Ansätzen werden u. a. die unwissenschaftlichen Methoden der Typeneinteilung und -zuordnung beanstandet (Herzberg, 2022). Im Unterschied zu Modellen, die Persönlichkeits*dimensionen* annehmen, gibt es für Persönlichkeitstypen zudem keine empirischen Nachweise:

In view of strong Monte Carlo evidence for the validity of the simulated comparison data method, it is highly likely that personality types are exceedingly scarce or non-existent, and that many early taxometric research findings claiming evidence for such types are spurious. (Haslam, 2019, S. 39)

Stark vereinfacht kann man also feststellen, dass bei einer Typenbildung Objekte oder Personen, meist sogenannte Fälle, aufgrund von Ähnlichkeiten in Bezug auf ein oder mehrere Merkmale modellhaft und zu weiteren Erkenntniszwecken gruppiert werden, während bei Typentests und in Typenlehren eher gegenteilig vorgegangen wird: Man ordnet Individuen in vorher festgelegte, nicht empirisch und manchmal auch kaum theoretisch hergeleitete Klassen ein. Man könnte außerdem sagen, dass erstere Typologien eher deskriptiv und konstruktiv sind, wohingegen zweitere eine Tendenz zur Normativität haben.

Schreibtypologien, die Ursprünge – Ortner's Typologie der Schreibstrategien

Wenn die anfangs erwähnten Schreibtypologien überhaupt belegt werden, dann verweisen die Autor*innen meist auf Ratgebertexte (z. B. auf Scheuermann, 2011), auf Bräuers dichotome Einteilung (Bräuer, 2009) oder auf Ortner's Untersuchung *Schreiben und Denken* (2000).

Ortner ging es darum, das „Wissen schaffende Schreiben“ (2000, S. 1) zu untersuchen. Ein wichtiges Motiv war dabei, der Übergeneralisierung in der Schreibforschung entgegenzutreten, die darin bestünde, dass „e i n Verhaltenstyp, der des zweckrationalen Handelns, zum Schreibverhaltenstyp schlechthin stilisiert wird“ (2000, S. 108). Ortner setzte mit seiner Kritik an der Feststellung an, dass „im Allgemeinen höchstens ein Individuum beobachtet [wird]“ (2000, S. 109), bei dem zudem nur „das Aktual-, kaum je aber das Habitualverhalten“ (2000, S. 109) betrachtet werde. Dies führe dazu, „daß die vorgeschlagenen Schreibmodelle einander so ähnlich sind und daß manche Sätze der Theoretiker nicht mit den Erfahrungen der Schreibenden übereinstimmen“ (Ortner, 2000, S. 109). Dieser seiner Meinung nach „unzulässige[n] Verallgemeinerung“ (2000, S. 108) tritt Ortner mit seiner Untersuchung dezidiert entgegen: Er selbst versteht sich als „Verhaltenswissenschaftler“ (Ortner, 2000, S. 128), der das Schreibverhalten von routinierten Schreibenden anhand von „verbal reports“ (Ortner, 2000, S. 112) untersucht. Unter *verbal reports* subsummiert Ortner Publikationen, in denen sich Schriftsteller*innen und Philosoph*innen über ihr Vorgehen beim Schreiben äußern, wie Interviews etc. Dieses Material ergänzt er um Aussagen von Studierenden über ihr Schreibverhalten – wie diese Aussagen zustande gekommen sind, bleibt offen. Und auch wenn Ortner die Wahl seines Untersuchungsmaterials gegen antizipierte Kritik verteidigt (2000, S. 116 ff.), bleiben Vorbehalte, etwa, dass Selbstaussagen von Schriftsteller*innen über ihr Schreiben nicht unbedingt als authentische Beschreibungen gelten können (vgl. auch Sennwald, 2021, S. 167). Ortner selbst ist sich der Angreifbarkeit seiner Vorgehensweise bewusst (vgl. 2000, S. 120), das Ziel seiner Untersuchung sei aber „keine statistische Erhebung“ (2000, S. 117), sondern das große Spektrum von Vorgehensweisen beim Schreiben aufzuzeigen.

Als Analyseinstrumentarium greift er auf u. a. „Grundbegriffe[...] der Gestaltpsychologie“ (Ortner, 2000, S. 121) zurück. Seine Ergebnisse präsentiert er in Form einer Typologie, die die Vielfalt der aus dem Material gefilterten Schreibstrategien abbilden soll. Unter Strategien versteht Ortner „Formen des Sprachverhaltens“ (2000, S. 347); diese beschreibt er anhand von zehn Merkmalen, die deutlich machen, dass Strategien einerseits erworben und personenabhängig, andererseits aber auch durch den kulturellen und sozialen Kontext sowie die jeweilige Situation bestimmt sind (2000, S. 351 f.). Die zehn Strategietypen unterscheiden sich darin, ob und, wenn ja, wie Schreibprozess und -produkt zerlegt werden.

Ortner's Typologie ist also keineswegs eine Art Persönlichkeitstypologie, wie sie in Typenlehren propagiert wurde; dem widerspricht Ortner selbst explizit:

Keinesfalls hoffe ich damit der psychologisch obsolet gewordenen Typenlehre ein weiteres Kapitel hinzuzufügen. Um Typen geht es nur insofern, als ich Extremvertreter der jeweiligen Strategie vorführe; Vertreter, die paradigmatisch die Strategie vertreten. Das so gezeichnete Panoptikum der Typen soll als Panoptikum von Strategien verstanden werden. (Ortner, 2000, S. 124f.)

Allerdings hält er am Typenbegriff fest und sieht sich selbst in der Tradition Linnés (etwa 2000, S. 355).

Rezeption der Typologie Ortners

Auch wenn in Ortners Auffassung von Schreibertypen eine gewisse Ambiguität bleibt,² lässt sich aus seiner Untersuchung nicht folgern, dass konkrete Personen sich Typen zuordnen lassen. Dennoch wird in Texten über Schreibtypen und -typentests – wenn auch oft nur sehr lose – auf ihn verwiesen (z. B. Arnold et al., 2012). Warum dies so ist, kann ich nur vermuten: Auch wenn Ortners Werk „in nearly every influential handbook on writing pedagogy in the region“ (Scott, 2017, S. 49) zitiert wird, muss dies nicht unbedingt bedeuten, dass es auch vollständig gelesen wurde (vgl. dazu auch Sennewald, 2021, S. 166). Ortners Untersuchung ist nicht nur sehr lang, detail- und zitatreich, sondern auch recht unkonventionell (vgl. Portmann-Tselikas, 2002), seine Verwendung der Begriffe *Strategie*, *Strategietyp* und *Schreibertyp* nicht immer konsequent. Vielleicht ist es deshalb weniger verwunderlich, dass sein komplexes Werk in manchen Publikationen zu einigen wenigen Gedanken zusammenschrumpft – Ausnahmen sind, neben den Ansätzen zur didaktischen Aufbereitung der Strategien von Böttcher und Czaplá (2002) und Girgensohn (2007), z. B. die Aufsätze von Sennewald (2014, 2021) und Keselings Auseinandersetzung mit der Ortner'schen Typologie in seiner Untersuchung über Schreibblockaden (2004). Keseling gibt zudem einen guten Hinweis auf die Aussagekraft der Typologie Ortners, indem er zum einen den passenden Begriff *Strategietypen* statt *Schreibertypen* vorschlägt und zum anderen auf bislang „fehlende[...] quantitative[...] Analysen und de[n] hypothetischen Charakter“ (2004, S. 170) hinweist.

Schreibtypologien, die Ursprünge – Bräuers polare Schreibertypen

Während Ortners Typologie aus einer Fülle von empirischem Material abgeleitet ist und, Keseling folgend, eine Strategietypologie darstellt, bezeichnet Bräuer seine Schreibertypen als „theoretisches Konstrukt zur Kategorisierung von individuellem

2 Einerseits meint er, „[m]an sollte lieber nicht von Verhaltenstypen, sondern von Verhaltensstrategien sprechen“ (Ortner, 2000, S. 351), andererseits bedauert er, dass sich „zur Frage der Schreibertypen kein Linné zu Wort gemeldet [hat], der eine Klassifikationsbasis zwecks Übersicht über die Artenvielfalt vorgelegt hätte“ (Ortner, 2000, 255 f.).

Schreibhandeln“ (2013, S. 79), er geht also in gewisser Weise entgegengesetzt vor. Bräuer unterscheidet zwischen den polaren Typen „*Strukturschaffer* [...], deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so schnell wie möglich Text zu produzieren, und bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert“ (2013, S. 80) und „*Strukturfolger* [...], deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur (z. B. in Form einer Gliederung) anzulegen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen“ (2013, S. 80). Zudem behauptet er einen engen Zusammenhang zwischen seinen „Schreibertypen und den Lernertypen nach Kolb (1984)“ (Bräuer, 2013, S. 80).

Der Begriff des Lerntyps fußt auf dem Gedanken von „situationsübergreifenden und in der Person verankerten Merkmalen“ (Cress, 2006, S. 365) und nicht auf der Annahme eines engen Zusammenhangs zwischen Situation und Verhaltensweisen, wie etwa der Begriff der Lernstrategie sie voraussetzt. Auch wenn die Idee, es gebe Lerntypen, also Menschen, die kontextunabhängig auf eine bestimmte Weise lernen, im Schul- und Hochschulbereich immer noch sehr verbreitet ist, so ist sie, ebenso wie Persönlichkeitstypologien, bereits seit einiger Zeit als „neuromyth“ (z. B. Torrijos-Mulas et al., 2021) charakterisiert worden (z. B. Müller, 2020).

Schreibtypologie – Wissenschaftliche Evidenz?

Man kann also feststellen, dass es mindestens zwei sich stark voneinander unterscheidende Ansätze von Schreibtypologien gibt: Während Ortner's Typologie das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Material ist, also eher einer Art Typenbildung entspricht, sind Schreibtypologien, denen die Annahme zugrunde liegt, eine Person könne z. B. mithilfe eines Tests einem Typ zugeordnet werden, wie Bräuer's und wohl die meisten anderen, ähnlich wie Persönlichkeits- oder Lerntypologien zu verstehen. Und auch wenn Schreib- wie Lerntypologien eine große Attraktivität zu haben scheinen,³ „haben [sie] sich (trotz ihrer Nutzung in der Schreibberatung) als empirisch nicht verlässlich erwiesen“ (Scharlau et al., 2021, S. 133). Es gibt keine Belege dafür, dass Personen in derartige Typologien eingeordnet werden können, sondern es ist sinnvoller und empirisch nachgewiesen, im Hinblick auf die Persönlichkeit von *Dimensionen* und in Bezug auf das Lernen von *Präferenzen* oder *Strategien* zu sprechen. Zudem werden in Bezug auf Lerntypologien Implikationen benannt, die auch ebenso Schreibtypologien betreffen, wie die „Gefahr des Labeling und der falschen Ressourcenallokation“ (Brown, 2022, S. 29).

3 Wieso Schreibtypologien und Schreibtypentests so populär sind, hängt vermutlich damit zusammen, dass eine Typeneinteilung suggeriert, dass es schnelle, rezeptähnliche Hilfe bei Schreibproblemen geben kann. Nicht nur dass sich Schreibende – dem Barnum-Effekt sei Dank – schnell in einem Typ wiedererkennen und persönlich gemeint fühlen können, auch für Schreibdidaktiker*innen scheint die Vorstellung verlockend, Schreibenden relativ einfach eine individuelle Unterstützung zukommen zu lassen: Wäre eine solche Kategorisierung von Menschen möglich, könnte man ihnen spezifische, auf sie zugeschnittene Lernangebote unterbreiten und würde bessere Lernerfolge erzielen.

Schreibtypologien und Schreibtypentests – Didaktische Instrumente?

Obwohl Bräuer und Schindler erwähnen, dass es „aus theoretischer Sicht durchaus verständliche Kritik an der Typologisierung von Lernenden“ (2011, S. 20) gibt, halten sie an den Schreibertypen fest, da sie ja, so ihre Behauptung, bekanntermaßen „Konstrukte für einen theoretischen bzw. angewandten Diskurs“ (2011, S. 20) seien. Rechtfertigt also die didaktische Funktion den Einsatz dieser Typologien in Schreibberatungssettings?

Wenn Schreibtypologien im schreibdidaktischen Kontext genutzt werden, wird fast immer erwähnt, dass mit ihnen deutlich gemacht werden soll, dass Schreibende sich in ihren Vorgehensweisen unterscheiden und dass unterschiedliche Wege zu einem guten Text führen können (etwa Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 42). Ich will nicht ausschließen, dass besonders plastische Kategorien diesen wichtigen Umstand gerade für Schreibnoviz*innen gut illustrieren können. Ob dies jedoch die mit einer solchen Einteilung verbundenen Probleme aufwiegen kann, halte ich für sehr fragwürdig, denn nicht nur, dass sich Schreibende selbst allzu sehr mit dieser Etikettierung identifizieren könnten und eine Typisierung damit einer Form von *entrenchment* Vor-schub leisten könnte, sondern vor allem auch deshalb, weil sie Fehlkonzepte über das Schreiben begünstigen und Grundhaltungen der Schreibberatung konterkarieren kann (vgl. Haacke, 2017, S. 15 f.). So können solche Typologien suggerieren, dass die Vorgehensweisen beim Schreiben oder auch Schreibstrategien ausschließlich oder hauptsächlich personenabhängig sind und nicht wesentlich mit situativen Aspekten, wie dem Kontext, der Aufgabe usw., zusammenhängen. Ebenso steht das Konzept der Schreibtypen der für die Schreibdidaktik wesentlichen Erkenntnis entgegen, dass erfahrene Schreibende über ein Repertoire an Strategien verfügen, die sie kontextadäquat einsetzen können. Haacke sagt dazu Folgendes:

Es ist unbestreitbar, dass es im Hinblick auf das Vorgehen beim Schreiben häufig beobachtbare individuelle Präferenzen gibt, die in einzelnen Fällen sogar extrem ausfallen und lebenslang anhalten mögen [...] oder Schreibweisen, die in bestimmten Denk- und Wissenskontexten gehäuft auftreten, weil sie möglicherweise besonders gut zu den dort gebräuchlichen methodischen und theoretischen Ansätzen passen“ (Haacke, 2017, S. 15).

Diese Unterschiede jedoch auf individuelle Merkmale zurückzuführen, und in der Schreibberatung gar konkrete Schreibende zu typisieren, „verbietet [...] sich“ (Haacke, 2017, S. 15). Vielmehr könnte die Beobachtung, dass Mitglieder in einer Diskursgemeinschaft ähnlich beim Schreiben vorgehen, dazu genutzt werden, die soziale und kulturelle Überformtheit des Schreibens zu verdeutlichen. Lohnend erscheint es mir u. a. auch deshalb, hier den Begriff der Schreibpraktiken ins Spiel zu bringen (Perrin, 2016, S. 433 f.), denn mit ihm würde sowohl die individuelle als auch die soziale Dimension des Schreibens verdeutlicht. Schreibpraktiken können im Sinne Reckwitz' verstanden werden „als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der

handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz, 2003, S. 289). Mit dem Praktikbegriff würde man gleichzeitig deutlich machen können, wie Konventionen immer wieder (re)konstruiert werden und damit veränderlich und veränderbar sind.

Als weitere Funktion von Schreibtypologien wird oft genannt, dadurch Reflexion über das eigene Schreiben anzustoßen, was unstrittig „ein wesentliches Ziel von Schreibberatung“ (Knorr, 2022, S. 84) und anderer schreibdidaktischer Interventionen ist. Für Typologien spricht, dass sie eine einfache und plastische Beschreibungssprache zur Verfügung stellen. Dagegen würde ich jedoch einwenden, dass es bessere und differenziertere Möglichkeiten gibt, eine solche Reflexion zu begünstigen, die nicht nur auf die personenabhängige Dimension des Schreibens fokussieren, sondern auch soziale Aspekte miteinbeziehen. Man könnte z. B., wie es Keseling für Forschungszwecke anregt, „Strategien (und potentiell auch Strategietypen) nicht als Bündel von positiv oder negativ gekennzeichneten Merkmalen [...] beschreiben, sondern die Merkmale graduell [...] bestimmen“ (2004, S. 170). Für didaktische Zwecke würden sich Skalen zu unterschiedlichen Aspekten des Schreibens eignen. Auf diese Weise könnte man dichotome Typen als Extreme in einem Spektrum (von *die Struktur beim Schreiben finden* bis *von einer Struktur ausgehend schreiben*) betrachten, in dem sich Schreibende verorten können – z. B. jeweils für unterschiedliche Schreibaufgaben und -kontexte etc. anders. Solche Skalen könnten beliebig erweitert und auch für bestimmte Kontexte spezifiziert werden.

Schreibtypen, Schreibstrategien, Schreibroutinen, Schreibpraktiken – Plädoyer für eine umsichtige Verwendung von Schreibtypologien

Ich kann gut nachvollziehen, dass ein pragmatischer und spielerischer Ansatz in der Schreibberatung sinnvoll sein kann, ich möchte mich dennoch dafür starkmachen, dass mit Begriffen reflektiert und vorsichtig umgegangen wird, nicht nur, weil wir als Schreibwissenschaftler*innen anerkannt werden wollen, sondern auch um nicht zu ohnehin weit verbreiteten Fehlkonzepten über das Schreiben einzuladen. Didaktische Vereinfachungen sollten nicht zu Simplifizierungen und Trivialisierungen führen.

Das könnte bedeuten, dass der Begriff der Typologie dann Verwendung findet, wenn mit ihm eine wissenschaftliche Methode, wie in der qualitativen Typenbildung, einhergeht. Wenn er eher Alltagssprachlich verwendet wird und wenn man an Typentests o. Ä. festhalten möchte, sollte deutlicher werden, dass diese nicht aus wissenschaftlicher Empirie, sondern aus eigener Beobachtung stammen und lediglich Denkmodelle sind, um ins Gespräch über Schreibpraktiken und -strategien zu kommen.

Literatur

- Arnold, S., Chirico, R. & Liebscher, D. (2012). Goldgräber oder Eichhörnchen – welcher Schreibertyp sind Sie? *Journal der Schreibberatung*, (4), 82–97.
- Böttcher, I. & Czaplá, C. (2002). Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 182–201). Westdeutscher Verlag.
- Bräuer, G. (2009). Schreiben. In G. Bräuer (Hrsg.), *Scriptorium. Ways of interacting with writers and readers. A professional development program* (p. 57–70). Fillibach.
- Bräuer, G. (2013). Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen. In U. Esterl & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Orientierungen für den Deutschunterricht, ide. Sonderheft online 2016* (S. 72–81). Studienverlag.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben*. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf
- Brown, A.-L. (2022). Lernstile – die Evidenz und ihre Relevanz in der deutschsprachigen Mediendidaktik. *Medienimpulse*, 60(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-08>
- Budrich, B., Keller, D. & Schmidt, L. (2018). *Wie schreibe ich eine Doktorarbeit? Leitfaden für Medizin und Zahnmedizin*. Springer.
- Cress, U. (2006). Lernerorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 365–377). Hogrefe.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess* (Textproduktion und Medium 17). Peter Lang.
- Eisewicht, P. (2018). Schreibtischarbeit. Varianten interpretativer Typenbildung. In N. Burzan & P. Hitzler (Hrsg.), *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis* (S. 13–32). Springer VS.
- Girgensohn, K. (2007). *Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren*. <https://gefusus.de/schreiben-anleiten/schreibstrategien-stationen-lernen>
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. WBG.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Hohengehren.
- Haacke, S. (2017). Grenzen der Schreibberatung – Eine Reflexion. In Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *„Aus alt mach neu“ – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann* (S. 9–19). UVW.
- Haslam, N. (2019). Unicorns, snarks, and personality types: A review of the first 102 taxometric studies of personality, *Australian Journal of Psychology*, 71(1), 39–49. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12228>
- Herzberg, P. Y. (2022). Typologie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/typologie>

- Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. VS.
- King, S. P. & Mason, B. A. (2020). Myers-Briggs Type Indicator. In B. J. Carducci, C. S. Nave, J. S. Mio, & R. E. Riggio (Eds.), *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 315–319). John Wiley & Sons.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich.
- Knorr, D. (2022). Wenn Eichhörnchen schreiben ... Nutzungsstudie zum Berliner Schreibtypentest, *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 13(24), 81–95.
- Müller, S. (2020). Didaktische Mythen im Hochschulwesen am Beispiel der „Learning Styles“. In C. Bade, A. Thielsch & L. Mitterauer (Hrsg.), *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (S. 479–488). wbv.
- Ortner, H. (2000). *Denken und Schreiben*. Niemeyer.
- Perrin, D. (2016). Vom vielschichtigen Planen. Textproduktions-Praxis empirisch erforscht. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 431–456). De Gruyter.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Rezension von Hanspeter Ortner, Schreiben und Denken. *Deutsch als Fremdsprache*, 39(2), 123–125. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2002.02.14>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic elements of a theory of social practices: Eine sozialtheoretische Perspektive / A perspective in social theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Scharlau, I., Haacke, S., Karsten, A. & Lahm, S. (2021). Schreiben als Schlüsselkompetenz? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 129–138). wbv.
- Scheuermann, U. (2011). *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Linde.
- Schreibzentrum Jena (o. J.). *Schreiben in der Wissenschaft. Welcher Schreibtyp bin ich? Auswertung* [Handout] <https://www.schreibenlernen.uni-jena.de/lsslmedia/material/blaetter/schreibtypen-auswertung.pdf>
- Scott, A. (2017). ‘We would be well advised to agree on our own basic principles’: Schreiben as an agent of discipline-building in Writing Studies in Germany, Switzerland, Austria, and Liechtenstein. *Journal of Academic Writing*, 7(1), 43–58. <https://doi.org/10.18552/joaw.v7i1.219>
- Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 169–190). UTB.
- Sennewald, N. (2021). Writer types, writing strategies: Introducing a non-English text, Schreiben und Denken, to a new audience. *The Writing Center Journal*, 38(3), 165–178. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1898>

- Torrijos-Muelas, M., González-Villora, S., & Bodoque-Osma, A. R. (2021). The persistence of neuromyths in the educational settings: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
- Vode, D. (2015). *Welcher Schreibtyp sind Sie?* [Handout vom Schreibzentrum der TH Nürnberg] https://www.hnu.de/fileadmin/user_upload/1_Studium/Bibliothek/Wissenschaftliches_Arbeiten/Schulungsunterlagen/Schreibtypen.pdf

Schreibentwicklung. Eine integrative Perspektive

ANDREA KLEIN

Eine Annäherung an Schreibentwicklung

Der Begriff der Schreibentwicklung befindet sich selbst in der Entwicklung und lässt sich zudem kaum losgelöst von den disziplinären Zugängen sowie den zugrunde liegenden Theorien und Ansätzen definieren. Unter Schreibentwicklung können sowohl der individuelle Aufbau von Schreibkompetenz (Entwicklung des Schreibens 1) als auch ein bestimmter Teilaspekt der Entwicklung eines Menschen verstanden werden (Entwicklung des Schreibens 2). Wird Schreiben als Instrument zur Reflexion eingesetzt, ist Entwicklung sogar intendiert (Entwicklung durch Schreiben).

Im Beitrag wird ein Weg für die Zusammenführung der beiden erstgenannten Perspektiven aufgezeigt, der eine ganzheitliche Sicht der schreibenden Person fördert. Die Perspektive des reflexiven Schreibens wird zugunsten der theoretischen Fundierung ausgeklammert und nur am Ende aufgegriffen, um ein Handlungsfeld für die Praxis zu zeigen. Der Beitrag bezieht sich auf das Schreiben(lernen) in Bildungskontexten, insbesondere an Hochschulen.

Entwicklung des Schreibens 1: die Perspektiven der Schreibwissenschaften

Schreibentwicklung lässt sich in Abgrenzung zu und als Ergänzung von Schreibkompetenz auffassen. Im Kontext eines Studiums bezeichnet letztere gemäß der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung „die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken“ (2018, S. 3). Es ist anzunehmen, dass diese Definition in der Community rezipiert wird und auch über diese hinausreicht, etwa wenn sich Fachlehrende über Schreibdidaktik informieren. In der zitierten Begriffsbeschreibung wird deutlich, dass die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung Schreibkompetenz statisch versteht bzw. sie auf einen bestimmten Zeitpunkt bezieht: Entweder ist Schreibkompetenz zum Messzeitpunkt vorhanden oder sie muss erst noch aufgebaut werden. Schreibentwicklung hingegen ist schon ihrem Wesen nach dynamisch (das schließt ein zeitweises Stagnieren nicht aus). Denn nicht nur im allgemeinen Sprachverständnis, sondern auch in der Psychologie wird Entwicklung mit Veränderung assoziiert (vgl. etwa Trautner, 2003, S. 28 f.). Ich schlage deshalb vor, eine

gut ausgeprägte Schreibkompetenz als Ziel des weit entwickelten Schreibens aufzufassen.

Übersichtsdarstellungen über schreibwissenschaftliche Forschungsansätze zur Schreibentwicklung finden sich u. a. bei Göpferich (2015, S. 141 ff.), Knappik (2018, S. 24 ff.) und Dengscherz (2019, S. 87 ff.).

Produktorientierte Ansätze stellen Texte und deren Strukturmerkmale in den Vordergrund. Aus zumeist (pseudo-)längsschnittlichen Untersuchungen der Veränderungen wird ein Kompetenzmodell mit mehreren Stufen abgeleitet. Als Vertreter sind für den deutschen Sprachraum Pohl (2007) und Steinhoff (2007) zu nennen, als Vorgänger Bereiter (1980) und Feilke (1996) sowie explizit für das wissenschaftliche Schreiben Ortner (2000) und Feilke und Steinhoff (2003).

Die *prozessorientierte* Schreibentwicklungsforschung hat ihre Wurzeln in der Kognitionspsychologie und untersucht die Gestaltung des Schreibprozesses, insbesondere im Zusammenhang mit der Rolle des Arbeitsgedächtnisses. Zu nennen sind hier beispielhaft Bereiter und Scardamalia (1987) sowie Kellogg (2008).

Beginnend in den 1970er-Jahren, spätestens jedoch mit dem Aufkommen des *Academic-Literacies*-Modells (Lea & Street, 2006) wird Schreiben vermehrt als soziale Praktik verstanden, wodurch beim Erlernen des Schreibens der Fokus stärker auf Genres einerseits und auf der sozialen Position der Schreibenden andererseits liegt. Damit werden auch Fragen der Macht und der Identität bedeutsam, wie etwa in Knappiks subjektivierungstheoretischer Modellierung von Schreibentwicklung (2018).

Entwicklung des Schreibens 2: die Perspektive der Entwicklungspsychologie

Neben den oben beschriebenen kognitiven und sozialen Aspekten des Schreiben(lernen)s werden seit Hayes (1996) weitere das Individuum betreffende Aspekte wie Motivation und Affekt diskutiert, allerdings nicht in Hinblick auf Schreibentwicklung. Forschung, die Entwicklung thematisiert, ist wiederum einseitig auf Kognition ausgerichtet. So nutzt z. B. Pohl (2007) Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (1975). Neben der angesprochenen inhaltlichen Engführung bezieht sich diese zudem auf das Kindes- und Jugendalter und ist somit für den Hochschulkontext und späte Phasen der Schreibentwicklung nur bedingt anschlussfähig.

Es stellt sich die Frage nach einer passenden entwicklungspsychologischen Verortung des Schreibens. Dabei ist es naheliegend, für *Schreibentwicklungsforschung* einen möglichst breiten *entwicklungspsychologischen* Ansatz zu wählen. Dieser soll über die Kognitionspsychologie hinausreichen, d. h. alle Aspekte abdecken und Raum für etwaige heute noch unbekannte Aspekte bieten. Das schreibende Individuum in diesem ganzheitlichen Sinn steht bisher jedoch nicht im Zentrum des Forschungsinteresses. Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich noch nicht lange mit Entwicklung im Erwachsenenalter, vermutlich weil die in dieser Lebensphase stattfindenden Veränderungen unauffälliger sind als jene in früheren Phasen (Faltermaier et al., 2014,

S. 12 ff.). Dementsprechend finden sich trotz der Wiederbelebung der Schreibentwicklungsforschung seit dem Jahrtausendwechsel (Camp, 2012) kaum Verbindungen zwischen Entwicklungspsychologie und Schreibentwicklung, die die genannten Anforderungen erfüllen.

Das Begriffsverständnis von Entwicklung hängt davon ab, wie das Zusammenspiel von Individuum und Umwelt aufgefasst wird. Faltermaier et al. zeichnen nach, wie die organismische und in der Folge die mechanistische Definition zugunsten einer interaktionistischen bzw. transaktionalen oder dialektischen Sicht aufgegeben wurden, die sowohl Individuum als auch Umwelt als aktive, sich verändernde Einheiten konzeptioniert (2014, S. 41 ff.).

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Annahme, dass Entwicklung und (Schreiben-)Lernen eng verknüpft sind. Aus pädagogischer Sicht bezeichnen Arn und Munsch Entwicklung als „ein[en] integrale[n] Prozess der ganzen Person, in den sich alles (sonstige) Lernen ‚einverleibt‘“ (2022, S. 137). Auf der Suche nach einem entwicklungspsychologischen Modell, das einen solchen integralen Prozess abbilden kann, schlage ich das Konzept der Ich-Entwicklung vor (Loevinger, 1976), das im deutschsprachigen Raum bisher nicht nennenswert rezipiert wurde. In Deutschland stammt die maßgebliche Untersuchung zu Ich-Entwicklung von Binder (2015), der den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Beratungskompetenz bei Personen untersuchte, die in der Prozessberatung (hier: Supervision und Coaching) tätig sind.

Das Modell der Ich-Entwicklung kann für das Verständnis und die Förderung von Schreibentwicklung fruchtbar gemacht werden. Es ist jedoch, wie Binder einwirft, „in vielerlei Hinsicht ungewöhnlich und ‚fällt zwischen mehrere Stühle‘: Es ist gleichzeitig ein genuin entwicklungspsychologischer Ansatz und ein Persönlichkeitsmodell – allerdings kein statisches, sondern ein dynamisches“ (2015, S. 306 f.). Es bedarf demnach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Forschungsparadigma, der Erhebungsmethodik und den inhaltlichen Aussagen. Gemäß Loevinger entwickelt sich das Individuum in einer Abfolge von Schritten, die sich in die vorkonventionelle, die konventionelle, die post-konventionelle und die ich-transzendente Ebene mit jeweils ein bis drei dazugehörigen Stufen unterteilen lassen (z. B. die gemeinschaftsbestimmte, rationalistische und eigenbestimmte Stufe auf der konventionellen Ebene) (Binder, 2019, S. 54). Entwicklungsprozesse finden im Zusammenspiel der vier Bereiche Charakter, interpersoneller Stil, Bewusstseinsfokus und kognitiver Stil statt (Binder, 2019, S. 41 f.). Es erscheint plausibel, dass sich alle vier Bereiche auf das Schreiben von Texten auswirken (s. nächster Abschnitt) und dass das Schreiben wiederum die Entwicklung des Individuums beeinflusst: Text und Schreibende reifen parallel oder in einer Art Wechselspiel.

Eine Momentaufnahme der Schreibentwicklung in Forschung und Praxis

In der schreibwissenschaftlichen Schreibentwicklungsforschung wird aktuell versucht, „überindividuelle Entwicklungslinien nachzuzeichnen, hinsichtlich *produktbezogener* Kompetenzen im Bereich der Textgestaltung, und *prozessbezogener* Kompetenzen in der Schreibprozessorganisation. Schreibentwicklungsmodelle stellen einen Versuch dar, zu systematisieren und zu veranschaulichen, in welchen Schritten und Stufen Kompetenzen dazugewonnen werden [...] können“ (Dengscherz, 2019, S. 88). Es zeigt sich, dass der Fokus bislang auf dem Kompetenzausbau liegt und dass die Entwicklung im Erwachsenenalter keinen Raum einnimmt.

Auch Loevingers Modell der Ich-Entwicklung verfolgt den Anspruch, überindividuelle Entwicklungslinien zu untersuchen und diese zu systematisieren, wobei sie jedoch den Menschen ganzheitlich und in seiner Entwicklung betrachtet. Die vier Bereiche der Ich-Entwicklung lassen sich mit den schreibwissenschaftlichen bzw. -didaktischen Fragestellungen koppeln. Exemplarisch seien hier Verbindungen genannt, die Entwicklungsvoraussetzungen für das Schreiben aufzeigen. Auf der Ebene des Texts und seiner Entstehung bietet der Ich-Entwicklungsbereich „Charakter“ (Umgang mit Impulsen, Fähigkeit zur Selbstregulation) neue Perspektiven auf die Frage, ab welcher Entwicklungsstufe Studierende überhaupt in der Lage sind, ihr Schreiben sinnvoll selbst zu steuern. Der Entwicklungsbereich „Kognitiver Stil“ kann hinsichtlich der fachlichen Inhalte von Texten Aufschluss über die Fähigkeit zu komplexem Denken geben. Schreibende auf frühen Entwicklungsstufen sind noch nicht in der Lage, mehrere Perspektiven oder gar Widersprüche in der Literatur sinnvoll in den eigenen Text zu integrieren. Auf der sozialen Ebene im Sinne von Sozialisation bzw. Enkulturation lässt sich mit dem Bereich „Bewusstseinsfokus“ nachzeichnen, wie sich die Aufmerksamkeit im Lauf der Entwicklung von einem vorrangig externen zu einem internen Fokus wandelt. Schreibende auf späten Stufen orientieren sich beispielsweise nicht mehr vorrangig an von außen vorgegebenen Anforderungen an ihren Text, sondern zusätzlich auch an der individuellen Beurteilung der Sinnhaftigkeit dieser Anforderungen. Der „Interpersonelle Stil“ beschreibt die Art und Weise, mit anderen umzugehen. In Bezug auf das Schreiben kann damit gezeigt werden, welche Entwicklungsschritte Schreibende durchlaufen müssen, um den Gedanken einer *scientific community* verstehen und die eigene Position erarbeiten zu können.

In der Praxis scheint Schreibentwicklung derzeit eher als implizites Konzept vorhanden zu sein und weitgehend als (Schreib-)Kompetenzentwicklung (Entwicklung des Schreibens 1) und weniger im Sinn von ganzheitlicher Entwicklung des Individuums (Entwicklung des Schreibens 2) verstanden zu werden. Für Letzteres braucht es anders qualifizierte und entwickelte Lehrkräfte als bisher, nämlich solche, die sich mit dem Modell der Ich-Entwicklung vertraut machen und die den Stand der eigenen Entwicklung reflektieren. Sie könnten dann ihre Erkenntnisse über Schreibentwicklung einsetzen, um Schreibende nicht nur beim Aufbau von Schreibkompetenz zu unterstützen, sondern auch, um sie bei ihrer Entwicklung (im Sinne von Persönlichkeitsent-

wicklung) zu begleiten. Dabei meint Persönlichkeitsentwicklung die individuelle Entwicklung der einzelnen Studierenden. Diese ist als Auftrag an die Hochschulen neben der wissenschaftlichen oder künstlerischen Befähigung, der Befähigung zur Aufnahme einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und der Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement ausdrücklich verankert (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11) und wird in aktuellen hochschulpolitischen Publikationen betont (Hochschulforum Digitalisierung, 2022; Wissenschaftsrat, 2022).

Integration der Komponenten „Text“ und „Entwicklung“

Für Theoriebildung und Praxis scheint die Integration der beiden Komponenten „Text“ und „Entwicklung“ vielversprechend. Zur Ermittlung der Ich-Entwicklungsstufe nach Loevinger wird ein standardisierter projektiver Satzergänzungstest (Washington University Sentence Completion Test, WUSCT) qualitativ ausgewertet. Die gängigen Vorbehalte gegenüber projektiven Verfahren können durch die ermittelten Reliabilitäts- und Validitätswerte leicht entkräftet werden (Binder, 2019, S. 113 ff.). Im Fragebogen des WUSCT werden 36 Satzanfänge aufgeführt, die die zu testenden Personen beliebig ergänzen. Dieses sogenannte operante Messverfahren (im Gegensatz zu respondenten Verfahren, bei denen aus vorgefertigten Antworten ausgewählt wird) erlaubt einen Zugang zur sprachlichen Welt der Person: Wie drückt sie sich aus, welche Schwerpunkte setzt sie, wie ordnet sie ihre Gedanken? Die Auswertung verläuft in mehreren Schritten und ist aufgrund der Komplexität bisher nicht automatisierbar, sondern nur von intensiv geschulten Personen durchführbar. Das Ergebnis bildet die Stufenzugehörigkeit der Person ab.

Es ist denkbar, auch andere, insbesondere reflexive Texte auf eine an die Auswertung des WUSCT angelehnte, aber weniger tiefgehende Art zu untersuchen, um neue Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Schreiben und Entwicklung zu erhalten. Für die Anwendung in der Praxis ist bei der Lektüre von Texten zunächst darauf zu achten, wie weitreichend eine Reflexion ist. Danach können die vier Bereiche der Ich-Entwicklung als heuristisches Instrument und ‚Brille‘ für die Lektüre dienen. Lai*innen sollten allerdings nicht in Versuchung geraten, Schreibende zu ‚diagnostizieren‘ und sie einer Stufe ‚zuzuordnen‘. Vielmehr kann durch das Verständnis von Ich-Entwicklung Feedback verbessert und angereichert werden, sodass die Impulse nicht nur bei der Entwicklung des Texts, sondern auch bei der Entwicklung der Schreibenden helfen.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/AR_Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_2013.02.20_Drs.20-2013.pdf
- Arn, C. & Munsch, J.-P. (2022). Von der Kompetenzorientierung zur Entwicklungsorientierung: ein Paradigmenwechsel. In W. Burk & C. Stalder (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* (S. 129–143). Beltz.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73–93). Hillsdale.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* (pp. 6–12). Hillsdale.
- Binder, T. (2015). *Persönlichkeitsentwicklung und Beratungskompetenz* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/7257>
- Binder, T. (2019). *Ich-Entwicklung für effektives Beraten* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Camp, H. (2012). The psychology of writing development—And its implications for assessment. *Assessing writing*, 17(2), 92–105.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Textproduktion und Medium*. Peter Lang.
- Faltermaier, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (2014). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In O. Ludwig, H. Gunther & J. Baurmann (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use* (2. Halbband, S. 1178–1191). De Gruyter.
- Feilke, H. & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antos & H. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Niemeyer.
- Feilke, H. & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 112–128). De Gruyter.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. http://schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf
- Göpferich, S. (2015). *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. *Europäische Studien zur Textlinguistik*: v.16. Narr Francke Attempto.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum.

- Hochschulforum Digitalisierung (2022). *Zukunftsbild Hochschullehre 2025*. Diskussionspapier Nr. 18. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_18_Zukunftsbild_Hochschullehre_2025.pdf
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. wbv Media.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. Jossey-Bass.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.
- Piaget, J. (1975). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Klett-Cotta.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. De Gruyter; Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Trautner, H. (2003). *Allgemeine Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

Schreibphasen. Eine kritisch-theoretische Perspektive

MAIKE WIETHOFF

Von Prozessen, Phasen und Schritten beim Schreiben

In einigen schreibdidaktischen Publikationen und Materialien im deutschsprachigen Raum wird von Schreibphasen gesprochen und dabei auf Hayes' und Flowers' kognitionspsychologisches Schreibprozess-Modell (1980) rekurriert. Als Schreibphasen oder auch Arbeitsschritte werden dann bestimmte distinkte Einheiten zeitlicher Art beim Verfassen eines (akademischen) Textes bezeichnet. Der Akt des Schreibens wird demnach in Phasen zerlegt, die in einer bestimmten Reihenfolge zu bewältigen seien – auch wenn dabei darauf verwiesen wird, dass manche Phasen oder Schritte wiederholt vorkommen könnten. Im Folgenden will ich erläutern, warum der Begriff der Schreibphase mit Bezug auf das Hayes-Flower-Modell nicht nur ungenau ist, sondern fehlt, um anschließend einige Überlegungen darüber anzustellen, wie es zu dieser Missdeutung kommen konnte. Zum Schluss möchte ich skizzieren, für welche didaktischen Zwecke und in welchem Sinne es sinnvoll sein kann, von Schreibphasen zu sprechen.

Das Modell von Flower und Hayes gehört in der deutschsprachigen Schreibdidaktik zu *den* theoretischen Grundlagen. Es wird häufig als Beleg angeführt, um den schreibdidaktischen Grundgedanken vom Schreiben als Prozess bzw. von der Prozessorientierung in der Schreiblehre zu untermauern, ebenso, wenn ein bestimmter Ablauf beim Schreiben beschrieben oder empfohlen wird. Dabei wird das Modell auf einige wenige Gedanken reduziert. So behaupten Eggensperger und Schanne etwa¹: „Hayes und Flower unterteilen in ihrem Schreibprozess-Modell das Schreiben in kleinere, weniger komplexe Schritte. [...] Das Modell unterscheidet drei Phasen im Schreibprozess“ (2016, S. 158). Auch die Deutschdidaktiker Pohl und Steinhoff meinen: „Hayes und Flower (1980) verstehen Textproduktion als kognitiven Problemlösungsprozess und unterteilen ihn in insgesamt drei globale Phasen: die Planung (Vorstrukturierung), die Formulierung (Versprachlichung) und die Überarbeitung (Revision)“ (2010, S. 12 f.). Und auch wenn erstere hinzufügen, dass die Phasen „jedoch nicht sequentiell ausgeführt werden“ (Eggensperger & Schanne, 2016, S. 158) und zweitere betonen, „dass diese Phasen beim Schreiben nicht linear abgearbeitet werden“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 13), so wird mit der Interpretation von „cognitive pro-

1 Die Zitate stehen hier exemplarisch für eine Reihe sehr ähnlicher Formulierungen. Das Schema ist fast immer wie oben: Erst werden die kognitiven Prozesse im Modell von Hayes und Flower (1980) zu Phasen oder Schritten uminterpretiert, dann wird die darin enthaltene Aussage einer Phasierung des Schreibens bzw. eines Ablaufschemas durch den Zusatz abgeschwächt, dass diese Phasen rekursiv, iterativ, nicht linear seien.

cesses involved in composing“ (Hayes & Flower, 1981, S. 366) als Phasen etwas anderes suggeriert als Hayes und Flower beabsichtigten. In den Deutschlehrplänen ist daraus dann ein mehr oder weniger striktes Ablaufschema geronnen, ein „Dreischritt“ (Baurmann, 1995, S. 52), mit dem vermeintlich der Prozesshaftigkeit des Schreibens Rechnung getragen werden soll. Schon Baurmann weist daraufhin, dass

[d]ie im Lehrplan vorgenommene Modellierung [...] bestimmte Vorgehensweisen beim Schreiben [betont] und [...] dadurch zugleich die Fülle real vorkommender Schreibpraktiken reduziert. Darüber hinaus wird mit den drei Phasen (Textplanung, Textniederschrift und Textüberarbeitung) ein Merkmal des Schreibens (nämlich das Sukzessive) besonders herausgestellt – auf Kosten des Interaktiven, Iterativen, Rekursiven. (Baurmann, 1995, S. 52)

Das Hayes-Flower-Modell

Hayes und Flower verfolgten mit ihrem Modell des Schreibens (1980, 1981) das Ziel, eine „theory of the cognitive processes involved in composing“ (Flower & Hayes, 1981, S. 366) zu entwickeln, also die *mentalen* Vorgänge während des Schreibens modellhaft abzubilden (vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band). Die dem Modell zugrunde liegenden Thesen entwickelten sie auf der Grundlage der Analyse von *Think-aloud*-Protokollen (*protocol analysis*) von Schreibenden, d. h. der Verbalisierung ihrer Gedanken beim Schreiben (zur Methode vgl. Hayes & Flower, 1980, S. 3 ff., 1981, S. 368 f.), und veranschaulichten sie in einem für kognitionspsychologische Theorien üblichen Prozess-Modell, das sie ausdrücklich als „tentative“ und „provisional“ (Hayes & Flower, 1980, S. 10) bezeichnen.

Die wesentlichen kognitiven Prozesse während des Schreibens, so eine der Hauptthesen von Hayes und Flower, sind die Prozesse des „Planning, Translating, and Reviewing“ (1980, S. 12, 1981, S. 369). Diese sind hierarchisch strukturiert, können also wiederum bestimmte Teilprozesse enthalten (Flower & Hayes, 1981, S. 367). Zudem kann jeder dieser Prozesse „at any time during the composing process“ (Flower & Hayes, 1981, S. 367) ablaufen. So verstehen Flower und Hayes Schreiben „as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing“ (1981, S. 366).

Dem Modell zufolge werden diese kognitiven Prozesse beim Schreiben grundsätzlich beeinflusst durch die Aufgabenumgebung („Task environment“, Hayes & Flower, 1980, S. 12), die aus dem „rhetorical problem“ (Flower & Hayes, 1981, S. 369 ff.) und dem „written text“ (Flower & Hayes, 1981, S. 371) besteht, und durch das Langzeitgedächtnis (Hayes & Flower, 1980, S. 12), das wiederum Wissen über Thema, Adressat*innen und Schreibpläne beinhaltet (Flower & Hayes, 1981, S. 371 f.). Anhand von Diagrammen und Beispielen veranschaulichten Hayes und Flower die Organisation der jeweiligen Prozesse sowie die Interdependenz der drei Hauptprozesse und ihrer Subprozesse. Von einer Sichtweise, Schreiben als – linearen – Ablauf von Phasen zu betrachten, distanzieren sich die Autor*innen 1980 und 1981 explizit:

The problem with stage descriptions of writing is that they model the growth of the written product, not the inner process of the person producing it. 'Pre-Writing' is the stage before words emerge on paper; 'Writing' is the stage in which a product is being produced; and 'Re-Writing' is a final reworking of that product. Yet both common sense and research tell us that writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in clean-cut stages. (Flower & Hayes, 1981, S. 367)²

Die Rezeption des Modells

Das Modell wurde von deutschsprachigen Schreibdidaktiker*innen breit rezipiert (vgl. etwa Bachmann & Becker-Mrotzek, 1997, S. 31); Dengerscherz stellt treffend fest, dass seine Verbreitung nachgerade „viral“ (2019, S. 145) war. Seiner großen Popularität sei aber auch seiner Reduktion und Fehldeutung geschuldet; seine Bekanntheit führte letztlich mit dazu, so Dengerscherz, „dass es sich verselbstständigt hat und seit Jahrzehnten auch häufig dekontextualisiert (und dadurch verzerrt und verkürzt interpretiert) kursiert“ (Dengerscherz, 2019, S. 145), eine Bekanntheit, die häufig auf einer Art Hörensagen und/oder einer flüchtigen Betrachtung der Abbildung des Modells zu beruhen scheint und weniger auf einer genauen Lektüre der Aufsätze von Hayes und Flower.³

Auch Sturm und Weder bemerken eine Umdeutung des Modells von Hayes und Flower im deutschsprachigen Raum, indem sie feststellen, dass die kognitiven Prozesse beim Schreiben „teilweise mehr im Sinne von Schreibphasen aufgefasst“ (2018, S. 17) wurden. Sie begründen diese nicht gerade seltene Auffassung mit einer Fehlinterpretation derart, dass „das erste Schreibmodell oft so gelesen wurde, dass die einzelnen Schreibprozesse in einer bestimmten Reihenfolge auftreten“ (Sturm & Weder, 2018, S. 17).

Bereits 1983 legte Ludwig, der u. a. das Modell im deutschsprachigen Raum bekannt machte,⁴ mit seiner Deutung des Modells eine falsche Fährte (Dengerscherz, 2019, S. 146), etwa, indem er meint, nach Hayes und Flower bestehe der Schreibprozess „aus drei Teilen: eine[m] für die kognitiven, im eigentlichen Sinne konzeptionellen Prozesse, eine[m] weiteren für die sprachlichen und eine[m] dritten für verschiedene überarbeitende Aktivitäten der Schreiber“ (S. 44).⁵ Obwohl Ludwig selbst betont, dass „[e]ine solche Aufteilung des Schreibprozesses [...] zwar alle kognitiven Prozesse [erfasst], auf die es allein J. Hayes und L. Flower ankam“ (1983, S. 44), wird im Verlauf desselben Satzes deutlich, dass es Ludwig eben um etwas anderes geht, wenn er schreibt, dass das Modell „nicht aber alle Aktivitäten eines Schreibers, auf die es mir

2 S. auch Hayes & Flower, 1980, S. 29: „We should caution the reader not interpret our model as a stage model. We are *not* saying that writing proceeds in order to successive stages PLANNING, TRANSLATING, and REVIEWING. It *may* do so, and, indeed, in the part of the protocol examined in this paper, writing did proceed in successive stages. However, this is not the only sort of writing behavior we have observed, nor is this the only sort allowed by the model. The model is recursive and allows for a complex intermixing of stages.“

3 Eine detaillierte Rezeptionsgeschichte mit den jeweils kleinen Verschiebungen, Weglassungen, Hinzufügungen (auch im internationalen Kontext) nachzuzeichnen, wäre mit Sicherheit lohnend, kann ich hier aber leider nicht leisten.

4 Becker-Mrotzek konstatiert, dass die „Rezeption [des Modells von Hayes und Flower, Anm. MW] in Deutschland [...] im wesentlichen [sic!] durch Ludwig (1983b) und ausführlich durch Molitor (1984) [erfolgt]“ (1997, S. 90 f.).

5 Dengerscherz meint zudem, dass Ludwig die „Phasen-Lesart“ dadurch naheulegen scheint, dass er Teilprozesse des Schreibens durchnummeriert präsentiert“ (2019, S. 146).

hier ankommt“ (1983, S. 44) berücksichtige. Indem Ludwig dem kognitiven Modell einerseits „verschiedene motorische Handlungen“ (1983, S. 44) und andererseits „die motivationale Basis“ (1983, S. 44) hinzufügt, kann man schwerlich noch von einem kognitiven Modell sprechen. U. a. auch deshalb ist es in Ludwigs Text teilweise schwierig, seine eigenen Überlegungen von denen Hayes' und Flowers zu unterscheiden.

Mit seiner Interpretation des Modells scheint Ludwig jedenfalls die weitere Rezeption wesentlich mitgeprägt zu haben. So beziehen sich einige Kritiker*innen des Hayes-Flower-Modells weniger auf den Originaltext, als vielmehr auf seine Interpretation, wie Dengerscherz zurecht anmerkt:

Ein [...] Kritikpunkt gilt genau genommen gar nicht Hayes/Flower (1980), er bezieht sich vielmehr auf die Interpretation des Modells in der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren, etwa auf Ludwig (1983), der ‚die Planung von den Soll-Festlegungen [...] und von der Durchführung‘ abgrenzt (Ortner 2000: 68). (Dengerscherz, 2019, S. 145)

Mögliche Gründe für die Fehldeutungen

Weitere mögliche Quellen für die Missinterpretation des Hayes-Flower-Modells können neben Ludwigs ungenauer und teilweise fehlerhafter Wiedergabe und der oben angedeuteten oberflächlichen Rezeption auch folgende sein: Eine mögliche Erklärung könnte – banalerweise – mit der Darstellung des Modells zusammenhängen und der damit verbundenen üblichen Leserichtung – von links nach rechts. Betrachtet man lediglich das Schaubild des Modells, könnte man annehmen, dass es eine Reihenfolge abbildet, was Hayes und Flower bewusst gewesen zu sein scheint, weshalb sie in einer Fußnote darauf hinweisen, dass eine solche Lesart falsch sei:

What the arrows do not mean, is that such information flow in a predictable way left to right circuit, from one box to another as if the diagram were a one-way flow chart. This distinction is crucial because such a flow chart implies the very kind of stage model against which we argue. (Hayes & Flower, 1980, S. 387)⁶

Eine weitere Ursache für Missdeutungen liegt mit Sicherheit im theoretischen Hintergrund des Hayes-Flower-Modells bzw. in der fachwissenschaftlichen Perspektive von Hayes und Flower begründet, den bzw. die ich hier – selbst keine Kognitionspsychologin – nur andeuten kann: Die damalige Kognitionspsychologie oder auch Kognitionswissenschaft, die als Abkehr vom Behaviourismus zu verstehen ist, speiste sich wesentlich aus der Informationstheorie, der Kybernetik und der aufkommenden Forschung zu Künstlicher Intelligenz (Künkler, 2011, S. 87). „Im Zentrum der verän-

6 Interessant ist, dass auch Hayes' Klarstellung der Funktion des Monitors im Modell von 1980/1981 kaum Auswirkungen auf die deutschsprachige Rezeption hatte. Auch heute noch wird meist behauptet, der Monitor fungiere als Kontroll- und/oder Steuerungsinstrument, obwohl Hayes (2012, S. 373) dem explizit widersprochen hat: „The monitor represented the writer's predisposition to sequence the writing processes in a particular way. It was not intended to control how those processes were carried out.“

derten metatheoretischen Annahmen steht das *Computermodell des Geistes*, das die Modulierung mentaler Prozesse als Informationsverarbeitungsprozesse ermöglichte“ (Künkler, 2011, S. 86). So modellieren Hayes und Flower Schreiben als kognitiven Problemlöseprozess, der alle für diese Prozesse relevanten Aspekte enthält: „Es nennt Ziele, Probleme, eine Sequenz von Operatoren und enthält einen Mechanismus zur Analyse und Bewertung des Lösungsvorgangs“ (Molitor-Lübbert, 1996, S. 1006). Ich bin davon überzeugt, dass etliche Missverständnisse genau daher rühren, dass die wissenschaftliche Verortung des Modells und die entsprechenden Prämissen und Paradigmen nicht mitgedacht und Begriffe nicht als Fachtermini aufgefasst, sondern alltagssprachlich verstanden werden. So ist es z. B. eine Sinnverschiebung, wenn man in Bezug auf das Modell von Hayes und Flower davon spricht, dass „Schreiben [...] Problemlösen [ist]“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14), und nicht, dass Schreiben von Hayes und Flower „[u]nter dem Problemlöseparadigma“ (Molitor-Lübbert, 1996, S. 1007) modelliert wurde.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in den Texten von Flower und Hayes, weil sie selbst den Begriff *writing process* leicht unterschiedlich verwenden: Einerseits wird er im Plural synonym zu *cognitive processes* verwendet (z. B. 1981, S. 369), andererseits im Singular als Synonym für den Akt des Schreibens (z. B. 1981, S. 366). In der Übersetzung verschwimmen die Begriffe noch mehr, indem z. B. sowohl aus „writing“ als auch aus „act of composing“ (Flower & Hayes, 1981, S. 366) „Schreibprozess“ (Flower & Hayes, 2014, S. 36) wird.

Schreibphasen als didaktische Vereinfachungen

Abgesehen davon, dass die Herleitung von Schreibphasen aus dem kognitionspsychologischen Modell von 1980 genauer besehen auf einer Fehlinterpretation beruht, ist „die Redeweise von Planen, Formulieren und Überarbeiten als ‚Schreibprozessphasen‘ eine problematische Vereinfachung“ (Sturm & Weder, 2018, S. 66), wie Sturm und Weder zurecht konstatieren, problematisch, u. a. auch in Hinsicht auf die didaktischen Konsequenzen. Eine Phasierung des Schreibens in Planen, Formulieren und Überarbeiten o. Ä. könnte Schreibenden subtil eine solche normative Lesart suggerieren: etwa, dass gute Texte – nur – entstehen, wenn Schreibende diese Phasen möglichst in der angegebenen Reihenfolge durchlaufen, oder dass nach der Planungsphase keine weiteren Planungsaktivitäten mehr nötig sind usw., was insbesondere einer sinnvollen Arbeitsweise beim wissenschaftlichen Schreiben deutlich entgegensteht. Dengerscherz (2019, S. 386) kommt in ihrer Untersuchung außerdem zu dem Schluss: „Inwieweit *Phasen* im Schreibprozess beobachtbar sind, variiert stark zwischen verschiedenen Schreiber*innen. Bei etlichen Proband*innen laufen unterschiedliche Teilaktivitäten in so kurzem Wechsel bzw. so integriert ab, dass es nicht sinnvoll erscheint, von Phasen zu sprechen.“

Eine wichtige didaktische Funktion, die hinter der Darstellung des Schreibens als Ablauf von Phasen oder Schritten steht, ist, den komplexen Akt insbesondere des wis-

senschaftlichen Schreibens zu entzerren und ihn in übersichtliche Portionen einzuteilen, was mit Sicherheit nicht nur für Studienanfänger*innen ein hilfreiches und motivierendes Konstrukt darstellt. Dies könnte man aber ebenso erreichen, wenn das, was häufig als Phasen oder Schritte benannt wird, z. B. als (Teil-)Aufgaben oder (Teil-)Aktivitäten (vgl. auch Dengscherz, 2019) bezeichnet wird. Denn dadurch würde das Schreiben in kleinere Einheiten unterteilt, etwa in einlesen, Material strukturieren, eine Rohfassung schreiben usw., ohne dass unmittelbar der Eindruck entsteht, diese Aufgaben müssten oder sollten in einer bestimmten Reihenfolge bewältigt werden. Man kann natürlich dabei auch aufzeigen, welche (Teil-)Aufgaben (oder (Teil-)Aktivitäten) schwerpunktmäßig am Anfang bearbeitet werden, wie sich einen Überblick über die Literatur zu verschaffen, oder am Ende eines Schreibprojekts, bspw. Korrektur lesen. Ob man von Schreibphasen, (Teil-)Aufgaben oder (Teil-)Aktivitäten sprechen möchte, es sollte immer deutlich sein, dass dies didaktische Konstrukte sind, die dazu da sind, das Schreiben zu entzerren, ohne dabei die Komplexität des Schreibens und die Individualität der Situation und der Schreibenden zu ignorieren.

Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Westdeutscher Verlag.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Eggensperger, P. & Schanne, S. (2016). Vom Nature-Paper zur Bachelor-Arbeit. Kompetenzorientierte Schreibangebote in den Lebenswissenschaften. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung* (S. 155–176). Springer Fachmedien.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 35–56). Barbara Budrich (UTB).
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing. An Interdisciplinary Approach* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.

- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–38). Haupt.
- Künkler, T. (2011). I.2 Kognitivismus: Lernen als Informationsverarbeitung und die Computermetapher des Geistes. In T. Künkler (Hrsg.), *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen* (S. 85–128). Transcript Verlag.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Schwann.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1005–1027). De Gruyter.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Gilles & Francke.
- Sturm, A. & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (2. Aufl.). Klett; Kallmeyer.

Schreibprozess. Eine dialogische sprachpsychologische Perspektive

ANDREA KARSTEN

Den Schreibprozess modellieren

In der kognitionspsychologischen Schreibprozessforschung wird Schreiben traditionell als kognitiver Problemlösevorgang verstanden: „As a dynamic process, writing is the act of dealing with an excessive number of simultaneous demands or constraints. Viewed in this way, a writer in the act is a thinker on a full-time cognitive overload“ (Hayes & Flower, 1980b, S. 33). Dieses prägende Verständnis findet sich nicht nur in nachfolgenden kognitionspsychologischen Modellen des Schreibens wieder (Chenoweth & Hayes, 2003; Hayes, 1996; Kellogg, 1996). Auch die schreibdidaktische und -beraterische Praxis ist bis heute über weite Strecken vom Topos der schreibenden Person als Denker*in – *the writer as thinker* – gekennzeichnet.

Das Modell des Schreibprozesses, das John Hayes und Linda Flower zu Beginn der 1980er-Jahre entwickelten, ist als Sprachproduktionsmodell für schriftliche Texte fest in der Perspektive der kognitiven Psychologie und Psycholinguistik der 1970er- und 1980er-Jahre verankert. Mit den Modulen *planning* (Planen)¹, *translating* (Formulieren) und *reviewing* (Überarbeiten), ihren jeweiligen Subprozessen und einem Monitor als Steuerungsmodul, der die Teilprozesse koordiniert, fassen Hayes und Flower den Schreibprozess als rekursiven Ablauf verschiedener kognitiver Prozesse im Individuum auf (vgl. *Schreibphasen*, Wiethoff, in diesem Band). Informationen, die durch den zu schreibenden Text kommuniziert werden sollen, werden als nicht-sprachliches Gedächtnismaterial in Form semantischer Propositionen verstanden (Hayes & Flower, 1980a, S. 15), die erst im Schritt des Formulierens (vgl. *Formulieren*, Holtfreter, in diesem Band) in Sprache umgewandelt werden.

Hayes und Flower bezogen sich in der Entwicklung ihres Modells auf Protokolle lauten Denkens. Diese Methode verlangt von Versuchspersonen, ihre Gedanken während eines Problemlösevorgangs laut zu äußern (Ericsson & Simon, 1993; Smagorinsky, 2001). Interessanterweise sprachen die von Hayes und Flower untersuchten Schreiber*innen auch während solcher Tätigkeiten, die später als nicht-sprachliche kognitive Prozesse modelliert wurden. Die Schreiber*innen machten z. B. planende Aussagen („First I’ll say A, then B“) oder stellten Fragen, die auf die Formulierung des nächsten Satzes abzielten („Rousseau did what?“, „How do I want to put this?“). Neben den Protokollen lauten Denkens berichten Hayes und Flower auch von verschiedenen

1 Die deutschen Begriffe übernehme ich von Molitor-Lübbert (1996).

schriftlichen Produkten ihrer Versuchspersonen, etwa Notizen oder Listen, die neben ausformuliertem Text entstanden.

Diese Beobachtungen zeichnen – anders als es das Modell selbst nahelegt – ein Bild des Schreibprozesses als Vorgang, der von Sprache durchdrungen ist. Im Folgenden möchte ich verschiedene Aspekte genau dieses Umstands aus dialogischer sprachpsychologischer Perspektive beleuchten.

Dialogizität des Schreibprozesses

Die sprachpsychologische Theorie, auf die ich mich in meiner Beschreibung des Schreibprozesses beziehe, geht zurück auf die dialogische Sprachauffassung, die im 20. Jahrhundert von u. a. Michail Bachtin, Valentin Vološinov und Lev Vygotskij entwickelt wurde (Bertau, 2011). Diese Sprachtheorie begreift sprachliche Ereignisse als soziale Prozesse, die sowohl kommunikativ als auch kognitiv wirksam sind (Bertau, 2011; Karsten, 2014a). Sprache wird in der dialogischen Perspektive als soziale und situierte Tätigkeit verstanden. Im Zentrum steht die Idee Bachtins und Vološinovs, dass jede Äußerung immer auf andere eigene oder fremde Äußerungen bezogen ist und ihre Funktion und Bedeutung nur innerhalb dieses Bezugs erfasst werden kann. Psychologische Phänomene (z. B. Selbst, Denken) werden Vygotskij folgend als in sprachlicher Interaktion entstehend und durch diese geformt betrachtet (Bertau & Karsten, 2018).

In der Konzeption des Schreibprozesses ergeben sich durch diese Perspektive zwei wesentliche Verschiebungen im Vergleich zur kognitionspsychologischen Modellierung. Die erste Verschiebung betrifft den Zusammenhang von Denken und Sprechen und hebt die ‚Sprachlosigkeit‘ zentraler Tätigkeiten während des Schreibens auf. Die zweite Verschiebung betrifft die Art und Weise, wie der denkende und schreibende Mensch in der dialogischen im Unterschied zur kognitionspsychologischen Perspektive gedacht wird.

Erste Verschiebung: Denken und Sprechen

Im Modell von Hayes und Flower werden nicht-sprachliche Gedächtnisinhalte und sprachlicher Ausdruck als ineinander übersetzbar begriffen. Ziel des Schreibens ist, „to produce language corresponding to information in the writer’s memory“ (Hayes & Flower, 1980a, S. 12). Diesem Verständnis liegt eine Transmissionsmetapher für Kommunikation zugrunde (Reddy, 1979), die davon ausgeht, dass Bedeutung vollständig und explizit im Text codiert (Hayes & Flower, 1980b, S. 39) und dann von Leser*innen decodiert wird. Zwar wird der kognitive Vorgang des Schreibens vom Aufgabenumfeld (Schreibauftrag mit Thema, Adressat*innen und Motivation, bisher geschriebener Text) beeinflusst. Doch diese sozialen und kontextuellen Einflüsse auf den Schreibprozess werden nur vermittelt als ebenfalls ‚sprachlose‘ kognitive Repräsentationen der schreibenden Person konzipiert.

Vygotskijs Verständnis von Denken und Sprechen steht dieser Auffassung entgegen und betont die Nicht-Entsprechung von Gedanke und sprachlichem Ausdruck: „Das Sprechen ist seiner Struktur nach keine spiegelhafte Abbildung der Struktur des Denkens. Es kann deshalb dem Denken nicht wie ein fertiges Kleid übergestülpt werden“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 401). Vygotskij konzipiert den Prozess vom Gedanken zum Wort als komplexe Transformation und spricht von der „Entwicklung“ und dem „Werden“ des Gedanken im Wort (1934/2002, S. 399). In Bezug auf das Schreiben bedeutet dies, dass ‚schreibbegleitende‘ Äußerungen und Texte, wie sie auch die Versuchspersonen von Hayes und Flower produzierten, nicht nur Abbild, sondern genuiner Teil des Schreibprozesses sind (Karsten, 2014b). Sie haben Anteil an dessen epistemischem Charakter (Engert & Krey, 2013).

Ein weiteres Konzept Vygotskijs kann Hinweise geben, um welche Art Äußerungen es sich bei diesem Sprachlichen-Denken-beim-Schreiben handelt: das Konzept des inneren Sprechens (Vygotskij, 1934/2002). Vygotskij geht davon aus, dass soziale Interaktionen mit anderen Menschen die Grundlage für individuelle „höhere psychische Funktionen“ (z. B. Reflexion oder bewusste Aufmerksamkeitssteuerung) sind. Ihre Entwicklung aus sozialer Interaktion formuliert Vygotskij als genetisches „Grundgesetz der kulturellen Entwicklung“ (Vygotskij, 1931/1992, S. 236):

Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie). (Vygotskij, 1931/1992, S. 236)

Vygotskijs Unterscheidung zwischen interpsychisch und intrapsychisch betrifft nicht den Ort der jeweiligen Tätigkeit – ‚in der Welt‘ vs. ‚im Kopf‘. Sondern sie betrifft die Frage, ob die Tätigkeit *mit Anderen* oder *ohne Andere* vollzogen wird (Bertau, 2011, S. 204). Inneres Sprechen als interiorisierte Form sozialer sprachlicher Interaktion ist folglich nicht unbedingt ein ‚Sprechen im Kopf‘, sondern es ist ein Sprechen-mit-sich-selbst: „Der Mensch gibt, auch wenn er mit sich alleine ist, die Funktion der Verständigung nicht auf“ (Vygotskij, 1931/1992, S. 237). Dass an sich selbst gerichtete Äußerungen bei älteren Kindern und Erwachsenen meist lautlos vollzogen werden und dann methodisch z. B. durch Lautes Denken hörbar gemacht werden müssen, ist eine kulturelle Praxis, die nicht nur, aber auch besonders beim Schreiben zum Tragen kommt.

Zweite Verschiebung: Schreiben als soziale und relationale Tätigkeit

Die zweite Verschiebung betrifft die Art und Weise, wie der denkende und schreibende Mensch gedacht wird. Das Modell von Hayes und Flower zeichnet wie auch alle späteren kognitionspsychologischen Modelle des Schreibprozesses ein Bild der schreibenden Person als distinkt und monolithisch. Dagegen konzipiert eine dialogische Theorie Menschen als relational und ihre Äußerungen als dialogisch.

Die dialogische Theorie Bachtins und Vološinovs geht von der grundlegenden Adressivität sprachlicher Äußerungen aus (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band):

Das Bemühen, die eigene Rede verständlich zu machen, ist nur ein abstraktes Moment des konkreten und ganzheitlichen sprachlichen Vorhabens des Sprechers. Mehr noch, der Sprecher ist selbst in größerem oder geringerem Maße Antwortender: [...] er setzt nicht nur das Vorhandensein des Systems der Sprache, die er benutzt, voraus, sondern auch das Vorhandensein irgendwelcher vorangegangener Äußerungen, eigener und fremder, zu denen seine jeweilige Äußerung in diese oder jene Beziehungen tritt. (Bachtin, 1953/2004, S. 455 f.)

Auch beim Schreiben sind Andere damit stets Teil einer Äußerung, selbst wenn sie in vielen Fällen abwesend sind und in manchen Genres nur indirekt adressiert werden (z. B. reflexives Schreiben, vgl. *Adressat*innen-ausblendendes Schreiben*, Lange, in diesem Band).

Die schreibdidaktische Tendenz, im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung mit der kognitionspsychologischen Schreibprozessforschung eine deutliche Adressat*innen-Orientierung starkzumachen – ein ‚Bemühen, die eigene Rede verständlich zu machen‘ – greift dabei zu kurz. Murray kommentiert: „We command our students to write for others, but writers report they write for themselves“ (Murray, 1982, S. 140). Dieses Schreiben-für-sich-selbst ist ein dialogisches zwischen zwei (oder auch, über Murray hinausgehend, mehr) Instanzen des Selbst:

The self speaks, the other self listens and responds. The self proposes, the other self considers. The self makes, the other self evaluates. The two selves collaborate: a problem is spotted, discussed, defined; solutions are proposed, rejected, suggested, attempted, tested, discarded, accepted. (Murray, 1982, S. 140)

In dieser Beschreibung wird sehr schön deutlich, dass inneres Sprechen auch beim Schreiben an die „Repliken eines Dialogs“ (Vološinov, 1930/1975, S. 90) erinnert. Vygotskijs Theorie der kulturellen Entwicklung aufgreifend sind es die interiorisierten Perspektiven von Anderen – ihre positionierten Äußerungen –, die das menschliche Selbst und Denken ausbilden und kontinuierlich verändern. Adressivität kennzeichnet also nicht nur Texte, sondern auch den Schreibprozess selbst.

Schreiben als Dialog: Indizien

Diese Dialogizität des Schreibprozesses scheint auch in Hayes' und Flowers *Think-aloud*-Protokollen auf. Die Autor*innen (1980a, S. 21) klassifizieren die Protokolläußerungen als Metakommentare, Aussagen zu Ideen oder zum Inhalt der Texte und Interjektionen. Interessant ist, dass in allen drei Kategorien Äußerungen auftreten, die einem *other self* im Schreibprozess zugerechnet werden können, z. B. Handlungsanweisungen („Better go back and read it over“), Bewertungen („That's not the right word“) und ebenjene Interjektionen, welche die Autor*innen explizit nicht in ihre Analyse

aufnehmen, die aber typisch für interpersonale Dialoge sind und dort wichtige strukturierende, beziehungstragende und weitere Funktionen haben („Well, let’s see“, „all right“).

Dialogizität im Schreibprozess kann auch in Texten sichtbar werden. Engert und Krey (2013, S. 374) zeigen Auszüge aus dem Textdokument einer Forscherin:

Abstrahieren ist, so die Grundthese meiner Querschnittsschau, nicht zu trennen von der Medialität der Abstraktion.

1. Welche verschiedenen Medien finden sich in unseren Feldern?

- Schule [...]
- In der Kunst

2. Welche Verfügbarkeiten erschließt die Abstraktion

•

Während der erste Satz eine imaginierte Leser*innenschaft adressiert – so folgern die Autor*innen –, sind die weiteren Fragen und die noch zu vervollständigenden Aufzählungen an die Verfasserin selbst gerichtet und haben einen Selbstaufforderungscharakter (Engert & Krey, 2013, S. 374f.).

In meinen Videokonfrontationen mit Schreiber*innen, die beim gemeinsamen Betrachten von Videos ihres jeweiligen Schreibprozesses widerspiegeln, was sie beim Schreiben dachten (widerspiegeln: nie abbildend, sondern immer angepasst an die aktuelle Gesprächssituation des Sprechens mit einer Forscherin über das eigene Schreiben auf Video – Vološinov (1930/1975, S. 56) spricht von einer „Brechung“), habe ich längere Folgen re-konstruierter innerer Dialoge beim Schreiben gefunden (Karsten 2014a, 2014b). Ein Beispiel:

M: bis dann <<zeigefinger rechts auf schulterhöhe kreisend>
klar geworden ist sozusagen
ah okay
ich brauch das kontrollexperiment
wo mach ich das hin
das kommt in den appendix>

M spiegelt hier einen inneren Dialog zwischen verschiedenen Positionen wider. Seine kreisende Geste inszeniert ikonisch die Bewegung seines Sprechens-mit-sich-selbst, durch das er seinen Text analysiert, die weitere Planung durch eine Frage an sich selbst initiiert und sich – die Frage beantwortend – schließlich zur Umsetzung dieser Planung animiert.

Eine noch komplexere dialogische Folge findet sich in einem *Think-aloud*-Protokoll einer Studienteilnehmerin von Hayes und Flower (1980b, S. 37): „So, um, um let’s see. Um, what are the – I’m thinking of, I’m trying to relate [nennt zwei Themen], but I’m not really sure how to do it, how to branch it. I’m really having a hard time getting started. Well, maybe I’ll just write a bunch of ideas down, and maybe try to connect them after I finish. Ok.“

Pluralitäten des Schreibprozesses

Wie die Beispiele verdeutlichen, sind Schreibprozesse *multimodal*. Sie umfassen mündliche, schriftliche und gedankliche Äußerungen unterschiedlicher Form. Hinzu kommt die gesamte Schreibszene (vgl. *Schreibszene/Schreib-Szene*, Braun & Kreitz, in diesem Band), die neben gestischem Ausdruck (Karsten & Bertau, 2019) und Körperhaltungen (Engert & Krey, 2013) auch den Umgang mit Objekten umfasst – Punkte, auf die ich im Rahmen dieser kurzen Begriffsbeschreibung nicht eingehen kann, die aber nicht von der psychologischen und sprachlichen Realität des Schreibprozesses zu trennen sind.

Wie die in den Beispielen gezeigten dialogischen Folgen zusammen mit der Interiorisierungstheorie Vygotskijs und der Äußerungstheorie Bachtins und Vološinovs nahelegen, sind Schreibprozesse außerdem *vielstimmig* (vgl. *Stimme*, Karsten & Bertau, in diesem Band). Äußerungen des Schreibprozesses erfolgen aus vielfältigen Perspektiven (die einer Schreiberin, eines Lesers, einer Gutachterin, eines *bystanders* usw.).

Schließlich sind Äußerungen beim Schreiben *multifunktional*. Sie bilden, strukturieren und begleiten zentrale Tätigkeiten von Schreiber*innen wie das Planen, Formulieren oder Überarbeiten. Sie adressieren aber auch unterschiedliche Leser*innen-schaften, dienen dem Denken, dem Argumentieren, dem Dokumentieren und dem Reflektieren, elizitieren und adressieren die Erwartungen relevanter Diskursgemeinschaften und die damit verbundenen Genreanforderung an den entstehenden Text, positionieren die schreibende und weitere Personen und greifen auf explizitere oder implizitere Weise fremde Äußerungen und bestehendes Wissen auf (vgl. *Knowledge telling and knowledge transforming*, Stock et al., in diesem Band).

Rekursivität: Theorie – Praxis – Theorie

Der Schreibprozess war nicht nur das zentrale Konzept der kognitionspsychologischen Schreibprozessforschung, sondern in ihrer Folge auch der prozessorientierten Schreibdidaktik (z. B. Beiträge in Baurmann & Weingarten, 1995; Kruse et al., 2006). Besonders die Module *planning*, *translating* und *reviewing* des Modells von Hayes und Flower (1980a) haben – verstanden als rekursiv auftretende Tätigkeiten im Laufe der Textentstehung – die schreibdidaktische und schreibberaterische Praxis extrem beeinflusst. Damit prägte zwar der Topos der schreibenden Person als Denker*in das schreibdidaktische Feld, doch die theoretischen Besonderheiten des kognitionspsychologischen Begriffs, die Module gerade nicht als Tätigkeiten, sondern als kognitive Mechanismen zu konzipieren, wurden offenbar nie vollständig übernommen. Vielleicht steckt hierin eine wichtige praxistheoretische Erkenntnis.

Was die explizite dialogische Neukonzeption des Schreibprozesses starkmacht, ist die Rolle anwesender und abwesender Anderer, nicht nur als Adressat*innen des entstehenden Texts, sondern besonders für die schreibende Person im Mikroprozess des Schreibens. Kulturelle und individuelle Praktiken des inneren Sprechens beim Schrei-

ben und die dabei permanent stattfindenden Perspektivwechsel, wie sie in den dialogischen Folgen der Spuren des Schreibprozesses in unterschiedlichen Materialien sichtbar werden, können zum expliziten didaktischen Gegenstand werden. Denkbar ist dies auf mehrerlei Art. Eine Möglichkeit sind Interviews mit erfahrenen Schreiber*innen, die Lernenden zugänglich gemacht werden. Eine weitere Möglichkeit ist eine reflexive schreibberaterische Praxis, die auf die Rolle der beratenden Person als Ausgangspunkt für verschiedene *other selves* der Rat suchenden Person achtet und diese vielleicht sogar benennt. Eine dritte Möglichkeit sind fach- und domänengemischte Schreibgruppen oder -workshops, in denen die Schreibpraxis verschiedenster Personen explizit sichtbar und hörbar gemacht wird. So kann die oft nicht einmal gewünschte Normativität in Bezug auf Schreibprozesse ('Zuerst planen, dann aufschreiben!' oder andersherum 'Einfach drauflosschreiben, später überarbeiten!') relativiert und diversifiziert werden.

Einblicke in echte Schreib- und Leseprozesse in solchen und ähnlichen Formaten könnten noch stärker als bisher zu einer Theoriebildung des Schreibprozesses aus der Praxis heraus führen (vgl. *Reflexive Praxis*, Haacke-Werron, in diesem Band). Ein ethnografischer, kontextsensitiver und qualitativer Blick auf konkrete Schreibprozesse (vgl. *Beobachten und Beschreiben*, Braun et al., in diesem Band) würde emische Perspektiven in den Vordergrund rücken: Wie beschreibt *diese* Person *ihren* Schreibprozess in *diesem* Moment in *diesem* Kontext? Wir wären mittendrin in einer Schreibwissenschaft als *Practical Art* (Girgensohn et al., 2021).

Literatur

- Bachtin, M. M. (1953/2004). Das Problem der sprachlichen Gattungen. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 447–484). Synchron.
- Baurmann, J. & Weingarten, R. (1995). *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertau, M.-C. (2011). *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Lehmanns Media.
- Bertau, M.-C. & Karsten, A. (2018). Reconsidering interiorization. Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, 7–17. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.12.001>
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>
- Engert, K. & Krey, B. (2013). Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(5), 266–384. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0502>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. MIT Press.

- Girgensohn, K., Haacke, S. & Karsten, A. (2021). Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, M. Brinkschulte, S. E. Dengscherz, K. Girgensohn & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 25–47). Böhlau.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980b). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Erlbaum.
- Karsten, A. (2014a). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. lehmanns media.
- Karsten, A. (2014b). Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden‘ Sprechen. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 8, 46–57. <https://doi.org/10.3278/jos1401w046>
- Karsten, A. & Bertau, M.-C. (2019). How ideas come into being. Tracing intertextual moments in grades of objectification and publicness. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02355>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Erlbaum.
- Kruse, O., Berger, K. & Ulmi, M. (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Haupt.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1005–1027). De Gruyter.
- Murray, D. M. (1982). Teaching the other self. The writer’s first reader. *College Composition and Communication*, 33(2), 140–147. <https://doi.org/10.58680/cc198215853>
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284–310). Cambridge University Press.
- Smagorinsky, P. (2001). Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 233–245. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000149>
- Vološinov, V. N. (1930/1975). *Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft*. Ullstein.
- Vygotskij, L. S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. A. Métraux (Hrsg.), R. Kämper (Übs.). Lit Verlag.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. J. Lompscher & G. Rückriem (Übs. & Hrsg.). Beltz.

Schreibroutinen. Eine reflexiv-praktische Perspektive

VERA LEBERECHT

Schreibroutinen: Blick einer Praktikerin

Das Finden, Etablieren und Beibehalten von Schreibroutinen, d. h. (möglichst produktiven) Gewohnheiten rund um den eigenen Schreibprozess, gehören nach meiner Beobachtung¹ zu den sowohl in praxisbezogenen Veranstaltungen zum Schreiben als auch in Schreibratgebern häufig genannten Strategien für erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben. Auch in Veranstaltungsevaluationen wird die Routinisierung des eigenen Schreibens oft als Punkt genannt, den Teilnehmende in Zukunft verbessern möchten. Die Wirksamkeit von Schreibroutinen wird dabei oft begründet mit anekdotischen Verweisen auf berühmte produktive Schreibende, wie beispielsweise Thomas Manns streng zeitlich festgelegten Tagesrhythmus oder Stephen Kings Vorsatz, jeden Tag 2000 Wörter zu produzieren (Currey, 2013, 2019, hat zahlreiche Beispiele zusammengetragen). Eine systematische bzw. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schreibroutinen fehlt dabei in aller Regel.

Im Folgenden versuche ich deshalb, mich an den Begriff bzw., genauer gesagt, das Phänomen der (Schreib-)Routine anzunähern. Daran anknüpfend schlage ich eine Unterscheidung unterschiedlicher Kategorien von Schreibroutinen vor. Im letzten Schritt werfe ich abschließend einige Fragen auf; diese wollen dazu anregen, die Auseinandersetzung mit Schreibroutinen professionell zu erweitern von einer punktuell-individuellen hin zu einer stärker systematischen, praxisgespeisten und schreibwissenschaftlich fundierten Sicht.

(Schreib-)Routinen: Annäherung an einen Begriff bzw. ein Phänomen

Mein Interesse an Schreibroutinen ist nicht in erster Linie theoretisch motiviert. Vielmehr wird es stark von meiner täglichen Praxis der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens in der Erstsprache Deutsch und vor allem der Fremdsprache Englisch sowie der Unterstützung vor allem am Anfang ihrer Karriere stehender wissenschaftlich Schreibender gespeist. Letzteren möchte und sollte ich nach meinem professionellen Selbstverständnis Worte, Fähigkeiten und Werkzeuge zur Verfügung stellen, damit sie

¹ Ich schreibe dies als selbstständige Schreibtrainerin und -coach mit Schwerpunkt wissenschaftliches Schreiben (auf Deutsch und Englisch) ab der Promotion.

sich zu kompetenten, produktiven, reflektierten und selbstwirksamen Schreibenden (weiter-)entwickeln können. Dieses Ziel prägt auch meinen Umgang mit Literatur zu Schreibroutinen: Ich bediene mich, ganz bewusst eklektisch, bei wissenschaftlichen Publikationen ebenso wie bei Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben; mein Fokus liegt dabei sowohl aufgrund meiner Zielgruppe und ihrer Bedürfnisse als auch durch meine (Berufs-)Biografie und Interessen vor allem auf englischsprachiger Literatur.

Bereits eine erste kurze Recherche zeigt, dass der Begriff der Schreibroutine nicht klar definiert ist und sogar recht selten verwendet wird. Vielmehr sprechen verschiedene Autor*innen (vor allem von Ratgeberliteratur, die mich hier besonders interessiert) beispielsweise von Schreibgewohnheiten, -ritualen, -strategien oder -zielen (bzw. deren englischen Äquivalenten). Gleichzeitig beziehen sich all diese Autor*innen auf dasselbe bzw. auf sehr ähnliche oder miteinander verbundene Phänomene.

Dass ein gutes Selbst- und Ressourcenmanagement einen wichtigen Teil jeglicher Professionalisierung ausmacht, unterstreicht Miege (2018, S. 21): Er erinnert daran, dass jede Wiederholung von Tätigkeiten dazu führt, dass diese rascher und zuverlässiger, also routinierter, ausgeführt werden können; dies gilt nicht nur für einfache Handgriffe, sondern auch für komplexe oder geistige Arbeiten.² Routinisierung setzt, so Miege, kognitive Steuerungskapazität frei und ermöglicht Kreativität (2018, S. 22).

Mehrere englischsprachige Klassiker zum Thema Routinisierung des Schreibens verwenden den Begriff *habit*. Zerubavel weist in *The clockwork muse* (1999) darauf hin, dass das wissenschaftliche Schreiben oft bestimmt ist vom Mythos, dass Schreibende nur schreiben können, wenn sie inspiriert sind. Dem stellt er „actual writers’ work habits“ (1999, S. 4) entgegen und unterstreicht die Wichtigkeit der Routinisierung beim wissenschaftlichen Schreiben:

[A]lthough [...] I do not regard routinization as an ideal for organizing our lives in general [...], I do regard it as one of the most effective means of organizing our writing—a process that, for many of us, may never yield a completed product unless structured methodically. (Zerubavel, 1999, S. 3)

Auch Silvia (2007) betont in *How to write a lot*: „Writing productively is about actions that you aren’t doing but could easily do: making a schedule, setting clear goals, keeping track of your work, rewarding yourself, and building good habits“ (2007, S. 3 f.). Und Sword (2017) stellt in *Air & light & time & space* vier Gruppen von *habits* vor, die wissenschaftlich Schreibenden helfen können, produktiver und mit mehr Freude zu arbeiten. Im deutschen Sprachraum sprechen z. B. Wymann (2015) und Mayer (2015) entsprechend von (Schreib-)Gewohnheiten.

Ein weiterer verwendeter Begriff ist der des Rituals, beispielsweise von Currey (2013, 2019) oder Dobie et al. (2002). Allerdings stellt Currey bereits im Vorwort seines

2 Auch etymologisch und im allgemeinen Sprachgebrauch finden sich die Verbindungslinien zwischen Routinisierung/Wiederholung, Erfahrung und Professionalität. Kluge (1989, S. 607) definiert Routine als „die Erfahrung [...], die durch mehrmalige Ausführung bestimmter Tätigkeiten erlangt wird – in Analogie zum fixierten Weg, der öfters beschritten wird“. Der Duden nennt als Synonyme des deutschen Adjektivs *routiniert* (aus dem französischen *routiner* = gewöhnen) nicht nur „bewährt, bewandert, erfahren“, sondern auch „fachkundig, kompetent“ (www.duden.de).

Buches *Daily rituals* (2013) klar, dass er tatsächlich gar nicht von Ritualen, sondern von Routinen spricht; dieses Wort ließe an Alltäglichkeit (*ordinariness*) denken und daran, dass sie helfen, ohne großes Nachdenken quasi auf ‚Autopilot‘ zu arbeiten (Currey, 2013, S. xiv). Wer mit Routinen arbeite, treffe gleichzeitig selbstbestimmte Entscheidungen, um eigene begrenzte Ressourcen zu managen: Zeit, Willensstärke, Selbstdisziplin und Optimismus. Tatsächlich scheint der Begriff *Ritual* für die Beschreibung von Schreibroutinen bzw. -gewohnheiten nur bedingt hilfreich. Zwar schaffen Rituale auch Ordnung, sie gehen jedoch in ihrer Funktion weit über den (das menschliche Zusammenleben etc.) ordnenden Charakter von Routinen, Gewohnheiten oder Verhaltensmustern hinaus (Driver, 1998). Hier wäre zu erkunden, ob wissenschaftlich Schreibende bei der Reflexion des eigenen Handelns mit dem Begriff *Ritual* (noch?) etwas anfangen können oder ob der Begriff zu stark (beispielsweise religiös) aufgeladen ist, um effektiv über professionelles Schreiben zu sprechen.

Ein dritter Begriff, der synonym zu *Schreibroutinen* verwendet wird, ist die *Strategie*. Candib (2005) zeigt aus Sicht einer Krankenhausärztin, wie wichtig ein strategisches Herangehen für beruflich Schreibende ist, um unabhängig von äußeren Zwängen wie Zeitdruck oder internen Faktoren wie Lust oder Motivation produktiv zu sein. Sie plädiert dafür, das wissenschaftliche Schreiben im Arbeitsalltag einzuplanen, indem z. B. dafür Zeiträume geblockt werden. Dies ist für sie eine wichtige Voraussetzung für Produktivität. Ihre individuell-persönlichen Ausführungen machen deutlich, dass sie über das spricht, was im Bereich der Schreibwissenschaft und -vermittlung eher mit den oben genannten Begriffen wie *habits* oder *rituals* bezeichnet wird. Dagegen werden in der Schreibwissenschaft Tätige bei dem von ihr verwendeten Begriff der *Schreibstrategien* eher insbesondere an die von Ortner (2000) entwickelten Schreibstrategien bzw. Schreib(er)typen denken (vgl. *Schreib(er)typen*, Wiethoff, in diesem Band), die beschreiben, wie professionelle Autor*innen (vor allem literarischer Texte) beim Schreiben vorgehen. Diese sehr unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs (*Schreib-)*Strategie machen eine Herausforderung der Schreibvermittlung und -unterstützung deutlich: Welche Worte verwenden Schreibberatende, um Schreibende effektiv zu unterstützen und zu begleiten, und sind dies überhaupt die Worte, die die Beraterinnen selbst verstehen bzw. verwenden würden, um ihr Handeln zu beschreiben?

Offensichtlich ist für eine effektivere, systematischere Behandlung des Themas Schreibroutinen die (deutschsprachige) Schreibwissenschaft in erster Linie gefordert, mehr begriffliche Klarheit zu schaffen. Die Etablierung einer klareren, einheitlicheren Begrifflichkeit wäre m. E. wichtig und nützlich sowohl für eine gründlichere Erforschung des Phänomens als auch für die Praxis der Schreibvermittlung und -beratung.

Kategorien von Schreibroutinen: Einige Beispiele

Nicht nur die Bezeichnung, sondern auch die Kategorisierung von Schreibroutinen ist in der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben uneinheitlich. Oft wird im Bezug auf Schreibroutinen hauptsächlich auf die Organisation zeitlicher Aspekte des

Schreibens eingegangen (s. z. B. Bolker, 1998; Silvia, 2007; Wymann, 2015; Zerubavel, 1999). Dobie et al. (2002, S. 19) unterscheiden neben solchen Schreibroutinen, die sich auf zeitliche Aspekte beziehen (wie zeitliche Begrenzungen, bestimmte Tageszeiten oder Tage), zweitens Routinen, die mit (der Gestaltung von) Schreibumgebungen zu tun haben und drittens mit regelmäßigen oder ritualisierten Verhaltensweisen.³ Die dritte Kategorie ließe sich m. E. noch weiter unterteilen in Routinen, die Denken und Schreiben ermöglichen/fördern/unterstützen, und Routinen, die bereits selbst Teil von Schreibprozessen sind. Klarer wäre, so mein Vorschlag, eine Unterscheidung in vier Kategorien (wobei es naturgemäß Überlappungen gibt). Zur Illustration seien im Folgenden zu jeder Kategorie einige Beispiele aus der Praxis genannt; diese beruhen auf einer (nicht repräsentativen) Auswahl von Selbstaussagen von Teilnehmenden aus meinen Lehrveranstaltungen, also Promovierenden und bereits länger im Wissenschaftsbetrieb Tätigen:

- *Routinen zur Zeitgestaltung*: Schreibende routinisieren ihr Schreiben in erster Linie, indem sie Ziele und Zeiten klar definieren; hierzu gehören das Blocken von Schreibzeiten im Lauf einer Woche bzw. eines Tages, das regelmäßige Schreiben am frühen Morgen oder späten Abend, Treffen in regelmäßig stattfindenden Gruppen sowie das Einhalten von Pausen und anderen bewusst schreibfreien Zeiten.
- *Routinen zur Gestaltung der Umgebung bzw. des Arbeitsplatzes*: Diese beinhalten das Schreiben in der Bibliothek, im Zug, zu Hause, möglichst immer am selben Ort oder in einer Gruppe online oder vor Ort; wichtige Argumente für einen bestimmten Ort sind z. B. die gleichzeitige Anwesenheit anderer Schreibender, Ruhe oder ein Gefühl der Sicherheit. Hinzu kommen Aspekte wie ein aufgeräumter Schreibtisch, angenehmes (Kerzen-)Licht, spezifische Musik oder auch Düfte.
- *Routine- (oder auch ritualisierte) Tätigkeiten, um ins Schreiben zu kommen und dabei zu bleiben*: Schreibende gestalten ihren Schreibort übersichtlich, angenehm oder ästhetisch schön, stellen Kaffee oder Tee bereit und meditieren oder gehen spazieren, um den Kopf frei zu bekommen.
- *Schreibroutinen im engeren Sinn* (z. B. Depner, 2016, S. 141): Schreibende beginnen beispielsweise jede Schreibzeit mit einem Freewriting oder mit etwas, das zu schreiben ihnen Spaß macht. Manche beginnen beim Schreiben eines neuen Texts immer handschriftlich mit Spiegelstrichen. Andere schreiben in unterschiedlichen Dokumenten für Notizen und die Strukturierung von Gedanken einerseits und den Text andererseits, führen analoge oder digitale Wissenschaftsjournale oder machen beim Lesen im Zug Notizen auf Papier oder im Handy, die sie später übertragen.

3 So auch Sword (2017, S. 11 ff.). Arnold (2019) stellt eine praktische Übung vor, die Schreibende bei der Selbstreflexion in Bezug auf die beiden ersten genannten Bereiche unterstützt. Bezeichnenderweise verwendet auch er an keiner Stelle die Bezeichnung *Schreibroutine*. Vielmehr spricht er davon, wie Schreibende „[i]deale Arbeitsbedingungen herstellen“ (2019, S. 14) können.

Sword (2017) und Allen (2019) gehen (zum Teil weit) über die hier genannten Kategorien hinaus. Sword nennt als Voraussetzungen für erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben auch soziale Routinen (*social habits*, das Schreiben für andere, mit und in Gemeinschaft mit anderen) sowie emotionale Routinen (*emotional habits*). Allen hier genannten Routinen gemeinsam sind bei aller Verschiedenheit die angestrebten Effekte: Sie dienen dazu, Ängste zu reduzieren, die eigene Macht und Kontrolle zu erhöhen, den Schreibfluss zu beschleunigen, frustrierende Umwege zu vermeiden und produktiver zu werden (Dobie et al., 2002, S. 20 ff.), kurz: erfolgreicher zu schreiben. Gerade in der Wissenschaft erleben sich viele Schreibende in einem Kontinuum zwischen den beiden Polen von totaler Überschätzung der (Wichtigkeit und Schwierigkeit der) aktuellen Schreibaufgabe und völliger Unterschätzung (z. B. der benötigten Zeit und eigener Kompetenzen). Routinen können helfen, Schreibaufgaben herunterzubrechen in Teilaufgaben, die als machbar erfahren werden.

Fragen für eine systematischere Beschäftigung mit Schreibroutinen

Das bisher Gesagte zeigt, dass eine erste wichtige Voraussetzung für einen systematischen Umgang mit Schreibroutinen im deutschsprachigen Raum eine gründliche Begriffsklärung wäre. Was unterscheidet Schreibroutinen von Schreibritualen und -strategien, was haben sie gemeinsam? Und vor allem: Welche Begriffe benutzen Schreibende selbst, wenn sie davon sprechen, wie sie ihr Schreiben gestalten, um selbstwirksamer und produktiver zu werden?

Auch darüber hinaus tut sich ein weites Feld für die Schreibwissenschaft auf: Wie hängen Schreibroutinen mit Produktivität oder gar Erfolg zusammen? Welche individuellen und überindividuellen Aspekte wirken auf die Etablierung und Gestaltung von Schreibroutinen ein? Wie ließe sich die erlebte und tatsächliche Effektivität von Schreibroutinen besser erfassen? Welche disziplinären Perspektiven und Methoden wären für eine gründlichere Erforschung von Schreibroutinen besonders geeignet? Und wie können eine reflexive Praxis der Schreibberatung/-unterstützung und eine theoretische Auseinandersetzung mit Schreibroutinen einander sinnvoll ergänzen?

Folgende Themenfelder könnten sich als Einstiege in eine tiefere Beschäftigung mit dem Phänomen der Schreibroutinen lohnen:

- Schreibroutinen können höchst individuell (z. B. emotional positiv aufgeladene Objekte, Orte oder Tätigkeiten) und auch wider Objektivität, Vernunft oder besseres Wissen wirksam sein: Welche Faktoren bestimmen, was eine Schreibroutine hilfreich macht, und lassen sich diese objektivieren (beispielsweise im Hinblick auf die und in Beziehung zu den Schreibstrategien nach Ortner, 2000)?
- Schreibroutinen können sich auf alle Sinne beziehen; diese Beobachtung lädt ein, die körperliche Verfasstheit des wissenschaftlichen Schreibens noch stärker in den Fokus der Schreibforschung zu rücken (Chachkine & Jorro, 2021; Murray, 2014).

- Schreibroutinen wirken aus unterschiedlichen Gründen und auf verschiedenste Arten; diese Bandbreite von der Erhöhung der intrinsischen Motivation über soziale/kooperative Förderung bis hin zu Zwang, unter den sich jemand freiwillig setzt, wäre genauer auszuloten.
- Schließlich ließen sich Schreibroutinen von Schreibneulingen und -erfahrenen vergleichen oder Entwicklungen im Laufe von Schreibbiografien verfolgen, um so vor allem für beginnende (wissenschaftlich) Schreibende mehr Transparenz und Einblick in sowohl individuelle als auch überindividuelle, systemische Charakteristika und Potenziale erfolgreichen Schreibens zu ermöglichen.

Die Beschäftigung mit diesen und anderen Fragen rund um Schreibroutinen könnte auf mehrerlei Weise positiv wirken. Sie könnte einer stärkeren Professionalisierung und weiteren Entmystifizierung des wissenschaftlichen Schreibens dienen (Jensen, 2017) sowie mit zu einer effektiveren Schreibunterstützung und Ermächtigung von Schreibenden beitragen.

Literatur

- Allen, J. E. (2019). *The productive graduate student writer*. Stylus Publishing.
- Arnold, S. (2019). Ideale Arbeitsbedingungen herstellen. Eine Reflexion durch Aufstellungen im Raum. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik: Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 14–18). utb.
- Bolker, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day*. Henry Holt.
- Candib, L. M. (2005). Making time to write? *The Annals of Family Medicine*, 3(4), 365–366. <https://doi.org/10.1370/afm.no>
- Chachkine, E. & Jorro, A. (2021). Corporeity in PhD thesis writing: Rituals and ‘writing gestures’. In M. Cross, C. Long, S. Ndlovu, & P. Nyoni (Eds.), *Transformative Curricula, Pedagogies and Epistemologies* (pp. 149–167). Brill.
- Currey, M. (2019). *Daily rituals: Women at work*. Knopf.
- Currey, M. (2013). *Daily rituals: How artists work*. Knopf.
- Depner, G. (2016). Schreiben in der Fremdsprache: Herausforderung und Chancen durch pointiertes Textfeedback im akademischen Kontext. In R. Bonazza, S. Rahe & T. Welzel (Hrsg.), *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 136–148). Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung.
- Dobie, A., Maher, H., McDonald, C., & O’Shaughnessy, K. (2002). Who, what, when, and where of writing rituals. *Quarterly*, 24(4), 18–36.
- Driver, T. F. (1998). *Liberating rites: Understanding the transformative power of ritual*. Routledge.
- Jensen, J. (2017). *Write no matter what*. University of Chicago Press.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (22. Aufl.). de Gruyter.
- Mayer, P. (2015). *300 Tipps fürs wissenschaftliche Schreiben*. Ferdinand Schöningh.

- Mieg, H. A. (2018). *Professionalisierung: Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Murray, R. (2014). Doctoral students create new spaces to write. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 94–109). Routledge.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.
- Silvia, P. J. (2007). *How to write a lot*. American Psychological Association.
- Sword, H. (2017). *Air & light & time & space. How successful academics write*. Harvard University Press.
- Wymann, C. (2015). *Der Schreibzeitplan*. Verlag Barbara Budrich.
- Zerubavel, E. (1999). *The clockwork muse*. Harvard University Press.

Schreibszene/Schreib-Szene. Eine literatur- und medienkulturwissenschaftliche Perspektive

PETER BRAUN & DAVID KREITZ

In einem mittelalterlichen Skriptorium werden Abschriften in lateinischer Sprache erstellt. Die Beleuchtung ist schwach und der Raum ist kalt. Die Arbeit bereitet körperlich große Mühe, denn das Pergament ist sperrig, die Handhaltung ermüdend, nur die Spitze der Schreibfeder fährt über das Papier, in der anderen Hand halten die Schreibenden ein Messer zum Auskratzen von Geschriebenem und zum Anspitzen der Feder (Braun, 2005, S. 222).

Ein Mann mit grauen Haaren sitzt in einem Zug und notiert sich einige Gedanken in ein Notizbuch. Der Kugelschreiber, den er benutzt, kratzt über die Seiten. Immer wieder ist der Tintenfluss unterbrochen, die Buchstaben erscheinen nur als leerer Abdruck auf dem Papier. Der Mann muss seinen Schreibfluss unterbrechen und die Buchstaben erneut nachzeichnen. Das Notizheft im Format DIN A5 gibt den Raum vor, den er zur Verfügung hat. Ab und zu fügt er auf einer jeweils neuen Seite eine bildliche Skizze ein. Gelegentlich legt er sein Notizbuch auf dem Tisch vor ihm ab, steht auf, zieht das Schiebefenster nach unten und streckt seinen Kopf in den Fahrtwind.

Ich schreibe einen Text an meinem Laptop, nutze dazu ein Textverarbeitungsprogramm und stehe an einem Pult. Das Textverarbeitungsprogramm erlaubt mir, zunächst draufloszuschreiben und erst danach zu überarbeiten; umstandslos kann ich, wenn ich eine Textpassage erst einmal heruntergeschrieben habe, umstellen, streichen, ersetzen und werde sogar noch gewarnt, wenn ein Wort falsch geschrieben ist oder ein Satzzeichen fehlt. Da Laptops für eine mobile Gesellschaft entwickelt worden sind, packe ich am Nachmittag meinen Laptop ein, um am Abend zu Hause weiter an meinem Text zu arbeiten.

Damit sind drei ganz unterschiedliche Situationen angedeutet, in denen jemand schreibt. Erkennbar sind sie auch in drei unterschiedlichen historischen Zeiten situiert. Jedes Mal jedoch spielen Sprache und das für ihre Verwendung notwendige Wissen, ein Schreibgerät (vgl. *Schreibwerkzeuge*, Ayaß, in diesem Band) samt unmittelbarer Umgebung und eine bestimmte körperliche Haltung zusammen. Genau dieses Zusammenspiel hat der Literaturwissenschaftler Rüdiger Campe unter den Begriff der Schreibszene gefasst. Für ihn ist sie ein „nicht-stabiles Ensemble von Sprache, Instrumentalität und Geste“ (Campe, 1991, S. 760).

Im Anschluss an Rüdiger Campe hat sich dann ab den frühen 2000er-Jahren innerhalb der germanistischen Literaturwissenschaft eine historisch ausgerichtete Schreibszenenforschung entwickelt. Dazu wurde eine Vielzahl von Zeugnissen herangezogen, in denen professionell Schreibende, zumeist Schriftsteller*innen, ihr Schrei-

ben selbst thematisieren und reflektieren, vor allem Briefe, Tagebücher oder auch die literarischen Werke selbst. Dabei ergab sich bald, dass Schreiben meist dann zum Thema des Schreibens wird, wenn der Schreibprozess nicht mehr reibungslos funktioniert und ein*e Autor*in mit Widerständen kämpfen muss. Um dies auch begrifflich zu fassen, wurden die beiden Schreibweisen Schreibszene und Schreib-Szene entwickelt. Dabei steht die Schreibszene für einen ungestörten Vollzug des Schreibens und Schreib-Szene für einen von Störungen betroffenen und ins Stocken geratenen Vollzug (Giuriato, 2005, S. 7 f.).

Umgesetzt wurde dieses historisch und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Programm von einer Forschergruppe unter der Leitung von Martin Stingelin, das den Titel *Zur Genealogie des Schreibens* trägt. Mittlerweile sind in der dazugehörigen Buchreihe mit demselben Titel 32 Bände erschienen. Der Begriff Genealogie bezeichnet, unter Rückgriff auf Foucault und Nietzsche, die Untersuchung der unterschiedlichen historischen Ausprägungen eines Phänomens, also nicht die Suche nach dessen Ursprung, sondern seinen historisch feststellbaren Wandlungen (Stingelin, 2004, S. 11). Für Foucault zeigt sich in den genealogischen Veränderungen dann oft der Einfluss der Geschichte auf den Körper und Kittler (vgl. *Aufschreibesystem*, Braun & Kreitz, in diesem Band) erweitert diese Sichtweise um die Verschränkung mit technischen Veränderungen (Giuriato, 2005, S. 8). So weisen denn auch die ersten drei Bände der *Genealogie des Schreibens* einen starken Bezug zu medientechnischen Umbrüchen auf und thematisieren die Konsequenzen der Erfindung des Buchdrucks (Reproduktion), der Schreibmaschine (Mechanisierung) und des Computers (Digitalisierung) für das Schreiben. (Website zum Projekt: www.schreibszenen.net)

Wie bereits erwähnt hebt Stingelin (2004, S. 7 f.) vor allem die möglichen Widerstände beim Schreiben hervor, denn alle Elemente des Ensembles der Schreibszene können eine gewisse Widerspenstigkeit entwickeln und somit das Gelingen des Schreibens beeinträchtigen oder gar dessen Scheitern herbeiführen. Das Stocken des Schreibakts und die Unterbrechung des Schreibens führen dazu, dass Schreibende das Zusammenspiel von Sprache, Instrumenten und Gesten aktiv beobachten, weil ein Teil dieses Ensembles problematisch geworden ist und das Zusammenspiel nicht (mehr) funktioniert: Der Schreibprozess selbst wird somit in der Schreib-Szene für die Schreibenden zum Thema (Giuriato, 2005, S. 7 f.).

Bei den Worten, die gewählt werden, um die Schreibszene/Schreib-Szene zu beschreiben, fällt der Hang zu einem Theatervokabular ins Auge.¹ In Stingelins programmatischem Aufsatz „Schreiben“ (2004, S. 7 ff.) wird das „Schreib-Theater“ als dreiteiliger Untersuchungszusammenhang für die literaturwissenschaftliche Schreibprozessforschung präsentiert: Zuerst wird das Schreiben im Akt der Thematisierung und Reflexion von den Schreibenden auf eine Bühne gestellt, darauf schließt sich die Frage an, welche Rollen den einzelnen Elementen des Ensembles zufallen bzw. ihnen von den Schreibenden zugewiesen werden, um schließlich darauf zu schauen, wer bei dieser Inszenierung eigentlich Regie führt (2004, S. 8). D. h., es wird durchaus infrage gestellt, ob es die schreibende Person ist, die hier das Schreiben in Szene setzt, oder ob

¹ Theater-Metaphorik wird ebenfalls schreibwissenschaftlich thematisiert in Karsten (2009, 2014).

die teils widerspenstigen Ensemblemitglieder Sprache, Körper, Instrumente führend sind.

Anke Bosse (2021) schließt eben daran an, wenn sie die Schreibszene/Schreib-Szene neben Sprache, Körperlichkeit und Instrumentalität um den Aspekt der Theatralität erweitert. Zum gelingenden Schreiben gehöre, so Bosse, auch immer die gelingende Inszenierung der Schreibszene (2021, S. 198). Dieser Aspekt ist jedoch nicht im Sinne eines theatralen Spiels gemeint. Vielmehr greift Bosse damit im Sinne des *performative turn* (2021, S. 198) einen grundlegenden Charakter aller sozialen Handlungen auf. Demnach schließt jede Form von sozialer Interaktion immer auch ein Sich-in-Szene-Setzen mit ein. Bosse verweist damit auch indirekt auf den Charakter der Selbststilisierung, den alle Zeugnisse des eigenen Schreibprozesses besitzen und der beispielsweise auch privaten Zeugnissen wie Briefen eignet, die ja dialogisch an einen Adressaten bzw. eine Adressatin gerichtet sind.

Schreibdidaktisch sind an Schreibszenen/Schreib-Szenen gleich mehrere Dinge interessant. Zum einen ist da die Selbstreflexionen der Schreibenden, das schriftliche Durchdenken von Schreibproblemen auf Ebene der Sprache, der Gesten oder der Werkzeuge, also der Umgang mit den Widerständen beim Schreiben. Dass *metawriting* helfen kann, mit Schreibproblemen umzugehen hat bereits Ulrike Lange herausgearbeitet (2008), und Katrin Lehn und Kirsten Schindler erweitern die literarischen Beispiele um den schreibdidaktischen Einsatz fiktionaler Darstellungen des Schreibens in Filmen (2017, S. 137 ff.). Das bedeutet, die Schreib-Szenen anderer Schreibender können als ‚Lehrstücke‘ für das eigenen Schreiben dienen, hier liegt mit den Untersuchungen der Schreibszenenforschung viel Material vor, das in jüngerer Zeit noch ergänzt wurde um die thematisch ähnlich gelagerten Bände *Schreiben, Text, Autorschaft I & II* (Gansel, Lehn & Oswalt, 2021a, b).

Dabei thematisieren die Schreib-Szenen vor allem Fragen des Einflusses der Medientechnik auf das Schreiben und die Schreibwerkzeuge (vgl. *Schreibwerkzeuge*, Ayaß, in diesem Band) und eröffnen mit diesem Fokus Anknüpfungspunkte für die Veränderungen durch die Digitalisierung des Schreibens (dazu Stingelin & Thiele, 2010).

Die Schreibszenenforschung hat somit darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht immer und nicht vornehmlich Probleme auf kognitiver oder sprachlicher Ebene sind, die beim Schreiben bewältigt werden müssen, sondern dass der häufig unter Kontext subsumierte Rest des Schreibens, insbesondere auch körperliche und instrumentelle Aspekte, zum Miss- oder Gelingen des Schreibens im starken Maße beitragen. Überhaupt muss man der Schreibszene/Schreib-Szene zugutehalten, dass sie versucht, die Erfahrungen der eigenen Schreibpraxis von Schreibenden ernst zu nehmen und zu untersuchen. Eine analytische Trennung von Schreiben und Schreibkontexten findet dabei nicht statt. Fraglich bleibt dabei die Rolle des Subjekts, also der Schreibenden. Sind sie federführend in der Gestaltung der Szene oder sind es die Elemente des Ensembles Sprache, Körper, Instrumente, die Regie führen?

Die Schreibszene verdeutlicht einerseits die Komplexität des Schreibakts. Wobei wir davon ausgehen, dass Sprache jede linguistische Fähigkeit sowie die gesamte Denkarbeit beim Schreiben umfasst: Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungs-

kompetenzen, Textmusterwissen, Schreibprozesswissen, gedankliche Vorformulierungen. Instrumentalität bezieht sich hingegen auf alle Schreibwerkzeuge und -medien, von Stift und Zettel über die Schreibmaschine, den Computer, den Laptop oder das Tablet mit Textverarbeitungs-, Literaturverwaltungs-, Übersetzungs- und vielen weiteren Programmen. Hinter dem Aspekt der Geste verbergen sich wiederum alle körperlichen Verrichtungen beim Schreiben: die Körperhaltung, das Sitzen, die Augen- und Handkoordination, Fingerbewegungen, Muskelanspannung (Braun, 2014, S. 142).

Andererseits ist kritisch einzuwenden, dass in der Trias Sprache, Körper, Instrumente andere wichtige Komponenten des Schreibens unberücksichtigt bleiben: Schreiborte, Schreibzeiten, Kollaborateur*innen (s. z. B. Kreitz, 2021). Deshalb plädieren wir dafür, den Begriff der „Schreibszenen“ gerade vor dem Hintergrund der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours zu erweitern und für neue Elemente offen zu halten. Nur so kann es gelingen, der Komplexität, die jeder Schreibsituation eignet, gerecht zu werden (vgl. *Kontextualisierte Schreibsituation*, Lange, in diesem Band).

Die Schreibweise Schreib-Szene macht deutlich, dass das Schreiben sich selbst zum Thema wird, wenn es gerade ‚nicht läuft‘. Karsten Hertrich (2014) hat daher ganz richtig darauf hingewiesen, dass einer Schreibberatung oft eine Schreib-Szene zugrunde liegt. Das Schreiben ist problematisch geworden und bedarf einer Auflösung des Schreibproblems. Ist bei Stingelin (2012, S. 283) eine gewisse Abkehr von Problemlöseansätzen des Schreibens betont worden, um die medienkulturhistorischen Entwicklungen stärker in den Blick nehmen zu können, so kann aus schreibdidaktischer Sicht gerade die Schreib-Szene doch Ausgangspunkt von *Trial-and-error*-Prozessen sein, die auch der US-amerikanische Pragmatismus konstitutiv für das Lernen ansieht² und wie sie auch im Begriff der reflexiven Praxis (vgl. *Reflexive Praxis*, Haacke-Werron, in diesem Band) auftauchen (Bräuer, 2000, 2016; Sennewald, 2021, S. 99 ff.).

Der Begriff der Schreibszenen/Schreib-Szenen öffnet den Schreibprozess über dessen kognitive Dimension hinaus und ergänzt sie um weitere konstitutive Elemente des Schreibens. Darin liegt sein großer Vorzug, der sowohl in der Schreibforschung bei der Entwicklung zukünftiger Forschungsdesigns als auch in der Schreibberatung, die ja oftmals mit Störungen im Schreibprozess konfrontiert ist, fruchtbar gemacht werden kann. Zudem zeigt das reiche Material, das die Schreibszenenforschung zutage gefördert hat, die ganz unterschiedlichen historischen Ausprägungen und den kontinuierlichen Wandel des Schreibens. Gerade vor diesem Hintergrund verbietet es sich, vorschnell analytisch ein Schreiben-an-sich und die jeweiligen Kontexte des Schreibens zu trennen. Insofern erscheint uns der Begriff der Schreibszenen/Schreib-Szenen für das Erfassen der komplexen, sozialen Situiertheit aller Schreibakte angemessen. Wissenschaftliche und didaktische Ansätze, die vornehmlich bei der Selbsterfahrung von Schreibenden ansetzen, steht damit ein treffender Begriff zur Verfügung.

2 Lernen entsteht für den US-amerikanischen Pragmatismus dann, wenn Handlungsrouinen problematisch werden und durch Nachdenken/Reflektieren Problemlösung einsetzt. Daher lehnt er auch die Vorstellung ab, Menschen würden sich Ziele setzen und dann lediglich nach den Mitteln suchen, diese zu erreichen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich Ziele und Mittel im Handlungsvollzug ändern können. Ein anfangs gestecktes Ziel ist orientierend, erklärt aber nicht das Resultat einer Handlung (s. u. a. Faulstich, 2013, S. 72 ff.; Joas & Knöbl, 2004, S. 188 f.). Der Lernbegriff des Pragmatismus ist somit subjektiv, situationsoffen und handlungsabhängig. Für das Schreiben mit seinen permanenten Entscheidungen, seinen situativen Einflüssen und einer gewissen Ergebnisoffenheit erscheint uns diese Perspektive sehr passend.

Literatur

- Braun, H. E. (2005). Von der Handschrift zum gedruckten Buch. In M. Stolze & A. Mettauer (Hrsg.), *Buchkultur im Mittelalter. Schrift-Bild-Kommunikation* (S. 215–242). De Gruyter.
- Braun, P. (2014). Rezension zu „Schreiben als Kulturtechnik“. *JoSch: Journal der Schreibberatung*, 8, 141–146.
- Bosse, A. (2021). Schreibprozesse erforschen und darstellen – Literaturwissenschaftliche Zugänge. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, M. Brinkschulte, S. E. Dengscherz, K. Girgensohn & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 195–209). Böhlau.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Budrich.
- Campe, R. (1991). Die Schreibszene, Schreiben. In H. U. Gumbrecht & K. L. Pfeiffer (Hrsg.), *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie* (S. 759–772). Suhrkamp.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Transcript.
- Gansel, C., Lehen, K. & Oswalt, V. (Hrsg.) (2021a). *Schreiben, Text, Autorschaft I. Zur Inszenierung und Reflexion von Schreibprozessen in medialen Kontexten*. V & R unipress.
- Gansel, C., Lehen, K. & Oswalt, V. (Hrsg.) (2021b). *Schreiben, Text, Autorschaft II. Zur Narration und Störung von Lebens- und Schreibprozessen*. V & R unipress.
- Giuriato, D. (2005). (Mechanisiertes) Schreiben. Einleitung. In D. Giuriato, M. Stingelin & S. Zanetti (Hrsg.), *„Schreibkugel ist ein Ding gleich mir: Von Eisen“*. *Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte*. Zur Genealogie des Schreibens 2. W. Fink.
- Giuriato, D., Stingelin, M. & Zanetti, S. (Hrsg.) (2006). *„System ohne General“*. *Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. Zur Genealogie des Schreibens 3. W. Fink.
- Hertrich, K. (2014). Vorstellungen. Vom Beitrag medienkulturwissenschaftlicher Forschung zur Praxis der Schreibberatung. *JoSch: Journal der Schreibberatung*, 8, 79–86.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Karsten, A. (2009). *Vielfalt des Schreibens. Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung*. Lehmanns Media.
- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Lehmanns Media.
- Kreitz, D. (2021). Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden. In F. Freise, M. Schubert, L. Musumeci & M. Jacoby (Hrsg.), *Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen* (S. 161–177). wbv.
- Lange, U. (2008). Learning from fiction: Using metawriting to overcome writing problems. *Zeitschrift Schreiben*. http://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/lange_learning_from_fiction.pdf
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Suhrkamp.

- Lehnen, K. & Schindler, K. (2017). ‚Schreib um dein Leben‘ – Filmische und literarische Schreibepisoden als didaktische Lehrstücke. In Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Aus Alt mach Neu – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann*. (S. 137–158). UV Webler.
- Ruprecht Karls Universität Heidelberg (o. J.). *Biblioteca palatina digital*. Skriptorium – Buchproduktion im Mittelalter. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/de/bpd/skriptorium.html>
- Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. wbv.
- Stingelin, M. (2004). ‚Schreiben‘ Einleitung. In M. Stingelin, D. Giuriato & S. Zanetti (Hrsg.), *„Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte. Zur Genealogie des Schreibens 1* (S. 7–21). W. Fink.
- Stingelin, M. (2012). UNSER SCHREIBZEUG ARBEITET MIT AN UNSEREN GEDANKEN. In S. Zanetti (Hrsg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (S. 283–304). Suhrkamp.
- Stingelin, M. & Thiele, M. (Hrsg.) (2010). *Portable Media: Schreibszenen in Bewegung zwischen Peripatetik und Mobiltelefon*. Zur Genealogie des Schreibens 12. W. Fink.
- Zanetti, S. (o. J.). www.schreibszenen.net

Schreibverhalten und Schreibhandeln. Eine kognitionspsychologische Perspektive

SABINE FRENZEL & LAURA FIEGENBAUM

Kognitionspsychologische Modelle der Schreibkompetenzentwicklung und des Schreibprozesses beschreiben die kognitiven Vorgänge während des Schreibens sowie das daraus resultierende Verhalten und Handeln (Bereiter, 1980; Flower & Hayes, 1981; Zimmerman & Risemberg, 1997). So versuchen sozial-kognitive Schreibprozessmodelle, kognitive Vorgänge zu erklären und darzustellen, auf welche Weise Teilprozesse interagieren. Modelle der Schreibkompetenzentwicklung verdeutlichen, in welchen Hinsichten sich kognitionspsychologische Prozesse von unerfahrenen bis hin zu erfahrenen Schreibenden unterscheiden und weiterentwickeln (Kruse & Ruhmann, 2014, S. 25 ff.). Gemeinsam haben diese Modelle, dass sie mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung Vorgänge betrachten, die als *Schreibverhalten* oder *Schreibhandeln* verstanden werden können.

Diesem Beitrag liegt die These zugrunde, dass die differenzierte Betrachtung von Schreibverhalten und Schreibhandeln für die Förderung von Schreibkompetenz nützlich ist. Es wird daher aufgezeigt, welches Wissen die kognitionspsychologischen Modelle von Bereiter (1980) und Zimmerman & Risemberg (1997) für die Begleitung von Schreibenden in der Schreibberatung liefern. Zu diesem Zweck wird anhand der Modelle veranschaulicht, wie die Entwicklung von automatisierten Schreibroutinen eingeordnet, bewusste Strategien des Schreibhandelns reflektiert und das Einüben neuen Schreibhandelns initiiert werden können.

Verhalten und Handeln aus Sicht der kognitiven Psychologie

Die kognitive Psychologie differenziert zwischen *Verhalten* und *Handeln*, wobei Handeln eine Unterkategorie des Verhaltens darstellt (Funke, 2021; Lohmann, 2000). Als Verhalten werden in der kognitiven Psychologie unbewusste und automatisierte Vorgänge beschrieben, während das Handeln bewusst gesteuerte, reflexive Vorgänge bezeichnet, die der Erreichung eines definierten Ziels dienen (Groeben, 1986; Lohmann, 2000). Mit dieser Unterscheidung geht eine Kritik am Behaviorismus einher, der – verkürzt dargestellt – menschliches Verhalten als automatische, instinktgeleitete Reaktion auf Reize aus der Umwelt erklärt (Groeben, 1986). Der Begriff des Handelns stellt dem behavioristischen Menschenbild eine Sichtweise gegenüber, die die „kognitive [...] Reflexivität, Konstruktivität und Autonomie des menschlichen Subjekts“ (Groeben, 1986, S. 62) postuliert. Diese Sichtweise entspricht einem Menschenbild, das die Selbstregu-

lation des Schreibverhaltens und -handelns durch Reflexion und Modifikation für Schreibende und Beratende möglich macht (Bräuer, 2014).

Schreibverhalten und Schreibhandeln in den Modellen von Bereiter (1980) und Zimmerman & Risemberg (1997)

Die vorangegangene Charakterisierung von Verhalten und Handeln mag den Anschein erwecken, dass ein automatisiertes Verhalten per se ein ‚schlechteres‘ Verhalten sei. Das Modell der Stadien der Schreibkompetenzentwicklung von Bereiter (1980) zeigt jedoch, welche Bedeutung die Automatisierung und Internalisierung einzelner Fähigkeiten für das Schreibverhalten und Schreibhandeln besitzen. Die Entwicklung der Schreibkompetenz verläuft dem Modell zufolge in fünf Stadien. Schreibende durchlaufen die Stadien des assoziativen, normorientierten, Adressat*innen-orientierten, kritischen und epistemischen Schreibens, in denen sie Schreibverhaltensroutinen ausbilden und internalisieren (Bereiter, 1980). Eine Annahme dieses Modells ist, dass die kognitive Kapazität zur Informationsverarbeitung und Problemlösung von Stadium zu Stadium zunimmt, sodass Fähigkeiten sukzessive parallel und automatisiert ausgeführt werden können (Bereiter, 1980). Automatisiertes Schreibverhalten ist erforderlich, damit kognitive Kapazitäten genutzt werden können, um die Aufmerksamkeit im Sinne eines bewussten Schreibhandelns auf komplexere Probleme zu lenken. Wenn Schreibende beispielsweise über die Rechtschreibung jedes Wortes oder das Tippen auf der Tastatur nachdenken müssen, sind nur wenig kognitive Kapazitäten vorhanden, um parallel die eigene Lesendenlenkung zu planen (Bereiter, 1980).

Selbst erfahrene Schreibende berichten in der Schreibberatung von Situationen, in denen ihre bisherigen Schreibroutinen (vgl. *Schreibroutinen*, Leberecht, in diesem Band) nicht greifen, der Schreibprozess ins Stocken gerät oder die eigenen und äußeren Anforderungen nicht erfüllt werden können. An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie in der Schreibberatung mit eher hinderlichen oder unzureichenden automatisierten Schreibverhaltensweisen umgegangen werden kann. Es kann helfen, die internalisierten Fähigkeiten, die im automatisierten Schreibverhalten münden, wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit zurückzuholen, also diese bewusst zu reflektieren. Es wird sprichwörtlich ein Schritt oder mehrere Schritte ‚zurückgegangen‘, ein früheres Stadium der Schreibkompetenzentwicklung betrachtet und gezielt umgelernt. Dabei werden Verhaltensweisen vergangener und aktueller Schreibprozesse reflektiert und Änderungen des Schreibverhaltens angeregt (Brinkschulte et al., 2014, S. 7).

Diese Reflexion, Evaluation und gezielte Veränderung des Schreibverhaltens bzw. -handelns sind der zentrale Gegenstand des Modells von Zimmerman und Risemberg (1997). Die Autor*innen verfolgen mit ihrem Modell jedoch weniger die Absicht, bewusste und unbewusste Prozesse und damit Schreibverhalten und Schreibhandeln differenzierter zu beschreiben, als auf die Bedeutung der Selbstregulation für die Selbstwirksamkeitserfahrung von Schreibenden aufmerksam zu machen (Santangelo et al., 2017; Zimmerman & Risemberg, 1997). Mit *Selbstregulation* bezeichnen die Autor*in-

nen selbst-initiierte Prozesse, in denen Schreibende ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen gezielt steuern, um ihre Schreibkompetenzen oder die Qualität ihrer Texte zu verbessern. Über die bewusste und gezielte Steuerung nehmen Schreibende ihr Handeln als wirksam wahr, wodurch das Vertrauen in das eigene Schreibhandeln gestärkt wird (Zimmerman & Risemberg, 1997, S.76 f.). Das Modell zeigt Strategien auf, wie Schreibende selbstwirksam einen förderlichen Einfluss auf ihren eigenen Schreibprozess nehmen (können). Dazu unterscheiden Zimmerman und Risemberg drei Formen der Selbstregulation, die sich in insgesamt zehn selbstregulatorische Prozesse untergliedern (1997). Die erste Form der Selbstregulation bezieht sich auf die Umwelt der schreibenden Person und umfasst (1) die bewusste Strukturierung der Umwelt und (2) die Wahl von Modellen als zu imitierende Vorbilder. Zur zweiten Form selbstregulatorischer Prozesse zählen die sogenannten verhaltensbezogenen Prozesse (3) der Selbstüberwachung bzw. -kontrolle, (4) die Selbstverstärkung und (5) die Selbstverbalisierung. Bei der dritten Form handelt es sich um sogenannte verdeckte bzw. personale Prozesse, bei denen Schreibende ihre kognitiven oder affektiven Strategien reflektieren, um sie gemessen an der erwarteten Produktivität im weiteren Schreibprozess beizubehalten oder anzupassen (Zimmerman & Risemberg, 1997). Diese umfassen (6) Zeitplanung/-management, (7) Zielsetzungen, (8) selbst-evaluative Standards, (9) den Gebrauch kognitiver Strategien und (10) den Gebrauch mentaler Imagination. Zimmerman und Risemberg (1997) richten ihren Fokus auf das gezielte und gesteuerte Schreibhandeln. Allerdings lässt sich die Einordnung einzelner selbstregulatorischer Prozesse als unbewusstes Schreibverhalten oder bewusstes Schreibhandeln aus kognitionspsychologischer Sicht nicht trennscharf vornehmen, da sich Verhalten und Handeln gegenseitig bedingen. Ein Beispiel sind unbewusste Bewertungsmuster, die aus negativen Schreiberfahrungen und damit verbundenen unangenehmen Emotionen resultieren können und die Wahl sowie Ausgestaltung einer Selbstregulationsstrategie beeinflussen (Höcker et al., 2022). Die Schreibberatung kann den Raum für die Bewusstwerdung über derartige Wechselwirkungen bieten, wie die abschließenden Implikationen aufzeigen sollen.

Implikationen für die Schreibberatung

Das Wissen darüber, dass während des Schreibens stets notwendige bewusste und notwendige unbewusste kognitive Prozesse parallel ablaufen, kann Selbstregulationsprozesse einleiten und eine förderliche Schreibkompetenzentwicklung anstoßen. Wenn Schreibende ihr Verhalten und Handeln bewusst steuern und auf diese Weise gezielt Einfluss auf den Schreibprozess nehmen, erleben sie sich als selbstwirksam (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Selbstregulatorische Prozesse können in der Schreibberatung zum Reflexionsgegenstand gemacht werden, um als Ausgangspunkt für Veränderungen des Schreibverhaltens und Schreibhandelns zu dienen. Das für diese Veränderung erforderliche Bewusstsein über unterschiedliche Umweltbedingungen, Verhaltensweisen sowie in-

nere Zustände wird über die iterative Selbstreflexion und Überprüfung automatisierter Routinen sowie bewusst genutzter Strategien geschaffen (Santangelo et al., 2017; Zimmerman & Risemberg, 1997). Eine explorative Gesprächsführung kann diesen Prozess in der Schreibberatung unterstützen. Gezielte Fragen im Hinblick auf den Entstehungsprozess des Textes oder auf Vorgehensweisen in bestimmten Schreibphasen regen Schreibende dazu an, ihr bisheriges Schreibverhalten und Schreibhandeln genauer zu betrachten und auf seine Geeignetheit hin zu überprüfen. Bereits das Sprechen über das Schreiben kann unbewusstes Schreibverhalten zum Vorschein bringen (Bräuer, 2014; Brinkschulte et al., 2014; Klingsieck & Golombek, 2020). Wenn es an einer Stelle hakt, kann es in der Schreibberatung hilfreich sein, Implizites explizit zu machen – das Schreibverhalten in ein Schreibhandeln zu überführen, das gesteuert und verändert werden kann.

Literatur

- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In W. G. Lee & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73–93). Routledge.
- Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 257–282). Barbara Budrich.
- Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Kreitz, D. (2014). Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. *Journal für Schreibberatung*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3278/JOS1401W001>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–278.
- Funke, J. (2021). Kognitive Psychologie. Gebietsüberblick. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (20. Aufl., o. S.). Hogrefe.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Francke.
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2022). *Prokrastination – Extremes Aufschieben*. Hogrefe.
- Klingsieck, B. & Golombek, C. (2020). Schreibherausforderungen: Ins Schreiben kommen und im Schreiben bleiben – die Selbstregulation beim Schreiben wissenschaftlicher Texte in den Qualifizierungsphasen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung, und Diskussion*, 3(1), 655–672. <https://doi.org/10.4119/hlz-2499>
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Barbara Budrich.
- Lohmann, J. (2000). *Handlungspsychologische Beratung. Ein Modell praktisch psychologischen Handelns*. Universitäts- und Landesbibliothek.

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-regulation and writing: Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2rd ed., pp. 174–193). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Schreibwerkzeuge. Eine mediensoziologische Perspektive

RUTH AYASS

Schreiben ist eine Kulturtechnik. Sie verlangt von Schreibenden die Handhabung von Werkzeugen – von Schreibwerkzeugen. Unsere Vorfahren schrieben mit allem und auf allem, was ihnen direkt zugänglich war, und diese ersten Texte sind uns dort erhalten, wo der Schriftträger die Dauerhaftigkeit des Geschriebenen sicherstellte: Steine, Leder, Ton, Holz, Textilien. Hinzu kamen speziell für das Schreiben gefertigte Schriftträger: Pergament, Blätter (Papyrus), Wachs- und Schiefertafeln und natürlich das Papier.

Schrift entstand an mehreren Orten unabhängig voneinander – in Südosteuropa, in Ägypten, in Mesopotamien, im Indus, in China und in Mittelamerika. Die Polygenese der Schrift (s. hierzu u. a. Haarmann, 2002, S. 34 f.) sowie ihre teils gut dokumentierte historische Entwicklung machen deutlich, dass sie keineswegs eine beiläufige Zufallsentdeckung war. Sie ermöglichte vielmehr den jeweiligen Kulturen an den verschiedensten Orten der Welt, den komplexer werdenden Dingen des alltäglichen und des religiösen Lebens nachzugehen und z. B. Verträge festzuhalten, Lagerbestände zu dokumentieren und religiöse Beschwörungen und Formeln zu fixieren. Zugleich hängt der große Fortschritt dieser Kulturen in Wirtschaft, Verwaltung und Technologie wiederum mit ihrer Erfindung der Schrift zusammen.

Die Polygenese der Schrift zeigt auch, dass dem Menschen ein anthropologischer Drang nach Medien eigen ist. Er nutzt seinen „Antriebsüberschuss“ (Plessner, 1928) und seine körperliche und kognitive Ausstattung zur „medialen Selbstbefähigung“ (Faßler, 2003, S. 32). Dazu braucht der Mensch ein Werkzeug. Was dieses Werkzeug herstellt, hat wiederum Folgen. In „Konsequenzen der Literalität“ zeigen Goody und Watt (1981, S. 82), wie Schrift wiederum das Denken veränderte: „Sobald den Wörtern jedoch durch die Schrift eine materielle Gestalt verliehen wird, nehmen sie ein eigenes Leben an.“ Diese materielle Gestalt und dieses Eigenleben gewinnen sie durch Schreibwerkzeuge.

Die ersten Schriften und ihre Schreibwerkzeuge zeigen, welche materiellen Grundlagen die jeweilige Kultur zur Verfügung hatte. Jeder Schriftträger benötigte ein besonderes *Werkzeug*, ein mit der Hand geführtes Etwas, mit dem sich Zeichen erzeugen ließen. Die Zeichen werden mit diesen Werkzeugen auf die verschiedenen Schriftträger aufgetragen und speziell für das Schreiben hergestellt und bearbeitet – Papyrusstängel, Gänsefüße, Pinsel und viele andere mehr. An den Verhältnissen zwischen Schriftträger und Werkzeug kann man ablesen, dass die Menschen Material aus ihrer alltäglichen Umgebung als Unterlage und Werkzeug verwendeten, man sieht aber auch, wie kreativ sie darin waren, Schreibunterlagen und Schreibwerkzeuge herzustellen.

len und aufeinander abzustimmen. Ein Schreibrohr aus Schilf, um Kerben in weiche Lehmatafeln zu graben, findet sich entsprechend als Schreibwerkzeug dort, wo es Schilf, Lehm und viel Wasser gibt: in Mesopotamien und der mesopotamischen Keilschrift. Noch heute schreiben Menschen mit passendem Werkzeug auf nahezu alles, was ihnen eine angemessene Unterlage zu sein scheint: mit Lippenstiften auf Spiegel, mit Spritztüllen voller Sahne auf Torten, mit dem Finger in den Dreck von Heckscheiben und so fort. Auch die ‚alten‘ Schriftträger werden weiterhin beschriftet, wenn auch zu eher speziellen Anlässen: Steine (Graffiti, Grabinschriften, Denkmäler) und Textilien (im kommerziellen Textildruck ebenso wie in Bannern für politische Kommunikation), auch Haut (dauerhaft in Tätowierungen und flüchtig, wenn am Strand Kindern mit Filzstift Telefonnummern auf den Arm geschrieben werden) (zur Entwicklung der Schreibutensilien s. vor allem Földes-Papp, 1987).

Heute mag uns die Handhabung von Schreibwerkzeug selbstverständlich sein. Aber Schreibwerkzeuge sind – früher wie heute – zunächst eine Herausforderung für ihre Nutzer*innen. Ihr Gebrauch muss gelernt und geübt werden. Er erfordert eine anspruchsvolle Form der Auge-Hand-Koordination – und Geschick. Schreibwerkzeuge werden mit der Hand gehalten und die Zeichen auf den Schriftträger aufgetragen oder eingraviert. Schreiben bedeutet, die Werkzeuge mit den Händen zu halten. Man schreibt seit jeher ‚von Hand‘. Doch war Handschrift keineswegs allen Menschen zugänglich, auch wenn alle Hände haben.

Schreiben war in allen Kulturen, in denen Schrift entstand, ein Privileg der Eliten und damit Priestern und hohen Beamten vorbehalten. In Europa war das Schreiben (und das Lesen) noch bis in die frühe Neuzeit allein dem Adel und dem Klerus zugänglich. Schreibunterlagen und -werkzeuge waren teuer und wertvoll, ihre Herstellung teils aufwendig. Erst mit der Industrialisierung und der Verstädterung des 18. und 19. Jahrhunderts erhielten in Europa breite Teile der Bevölkerung Zugang zum Schreiben.

Als historische Wendepunkte für diese Entwicklung gelten der Buchdruck durch Johannes Gutenberg (15. Jahrhundert) sowie die Übersetzung der Bibel durch Martin Luther (16. Jahrhundert). Die Übersetzung aus dem Lateinischen machte die Bibel für eine sehr viel größere Gruppe von Lesenden zugänglich; der Buchdruck ermöglichte die Herstellung (und Verbreitung) von Druckschriften in größerer Zahl. Dabei hat Gutenberg nicht den Buchdruck an sich entdeckt – gedruckt wurde in Asien schon seit ca. dem 8. Jahrhundert. Gutenbergs innovative Idee besteht vielmehr in der *beweglichen Type*, den einzelnen in Blei gegossenen Lettern, mit denen Buchstaben und Satzzeichen einzeln gesetzt werden konnten, und sich anschließend zu anderen Texten neu zusammensetzen ließen. Diese Neuerung erweist sich als technische und kulturelle Revolution, Marshall McLuhan (1962/2011) bezeichnet sie pathetisch als „Gutenberg-Galaxis“.

Tatsächlich bewirkte die bewegliche Type nicht nur eine Revolution des Buchdrucks. Nahezu unbemerkt revolutionierte sie auch das *Schreiben*, nämlich in der Entwicklung von Schreibmaschinen. Schreibmaschinen wurden, wie Schrift auch, an mehreren Orten unabhängig voneinander entwickelt. Sie wiesen sehr verschiedene,

teils merkwürdige äußere Gestalten auf: Manche hatten die Form einer Halbkugel, die Tasten auf dieser halben Kugel angeordnet wie die Stacheln auf einem Igel; andere sahen aus wie ein Lineal oder ein Rechenschieber, die Tasten in einer Reihe nebeneinander liegend; und schließlich die Tastenanordnung wie auf einem Klavier oder Cembalo (zum „Schreibclavier“ und zum „cembalo scrivano“ sowie den anderen Anleihen an damals bekannte Werkzeuge und Instrumente s. Ayaß, 2020). Diese Schreibmaschinen verwendeten Gutenbergs Idee der beweglichen Type und kombinierten sie mit den vertrauten Arrangements von Musikinstrumenten. An der Vorderseite der Maschine werden, wie bei Orgel, Cembalo und Klavier, *Tasten* von Hand angeschlagen, die dann über Typenarme den beweglichen Buchstaben mittels eines Farbbands an der richtigen Stelle auf dem Papier anbringen, das auf einer Walze eingespannt ist. Diese Apparate waren anfangs nicht einfach zu bedienen. Für ihre Nutzer*innen muss die Erfahrung, an einem solchen Apparat zu schreiben, eindrucksvoll gewesen sein: „SIE HABEN RECHT – UNSER SCHREIBZEUG ARBEITET MIT AN UNSEREN GEDANKEN“, schrieb Friedrich Nietzsche 1882 in einem Brief an den Freund und Sekretär Heinrich Köselitz. Nietzsche schrieb auf einer Malling-Hansen-Schreibkugel, der ersten kommerziell hergestellten Schreibmaschine. (Nietzsche ‚schrie‘ nicht; die Schreibkugel verfügte ausschließlich über Majuskeln.)

Durchgesetzt hat sich schließlich ein Apparat mit einer klavierähnlichen Anordnung von Tasten in drei Reihen an der Vorderseite des Geräts. Dieses Arrangement wurde ursprünglich 1868 von Sholes und Glidden entwickelt und ab 1873 durch die Schreibmaschine „Remington“ bekannt: die QWERTZ-Tastatur. Die QWERTZ-Tastatur war speziell für die mechanischen Apparate entwickelt worden, um zu verhindern, dass sich häufig verwendete Typenarme im Typenkorb miteinander verhaken. Als elektrische Schreibmaschinen entstanden, wurde die Tastatur übernommen, auch wenn es in den neuen elektrischen Apparaten keine Typenarme mehr gab, die mechanisch bewegt wurden und die es auseinanderzuhalten galt. Für die Anordnung der Tasten zum QWERTZ bestand damit eigentlich keine Notwendigkeit mehr. Dies gilt erst recht für Computer und ihre Tastaturen, auf denen sich weiterhin die QWERTZ-Anordnung (sogar mit Tastenhub, sei er auch noch so flach) findet.

Schreibmaschinen und ihre Tastaturen gelten in der Techniksoziologie als das Beispiel *par excellence* für *Pfadabhängigkeit*. Mit diesem Begriff werden in der Techniksoziologie Phänomene bezeichnet, die aufgrund einer früheren Entscheidung nicht mehr rückgängig zu machen sind. Die QWERTZ-Tastatur ist ein Paradebeispiel. Einst für die mechanische Schreibmaschine entwickelt, um zu verhindern, dass sich die Typenarme im Typenkorb ineinander verhaken, bleibt sie bestehen, auch wenn der ursprüngliche Anlass ihres Seins gar nicht mehr vorhanden ist. Wie hartnäckig die QWERTZ-Tastatur tatsächlich ist, zeigt sich schlussendlich an unseren Mobiltelefonen. Die Tastaturen finden sich nämlich auf all unseren Tablets und Smartphones wieder. Mit diesen kleinen tragbaren Geräten vervielfachen sich die Optionen der Schreibenden. Denn diese Apparate sind *mobile* Geräte. Sie sind tragbar und folgen, in Hosen-, Hand- und Jackentaschen, ihren Nutzer*innen auf ihren Wegen. Die Schreib-

apparate werden dadurch allgegenwärtig – auf Bahnsteigen, in Eisdielen, in Fitnesscentern, in Wartezimmern, auf dem Spielplatz.

Auch das Schreiben an ihnen verändert sich. Während die Tasten von klassischen Schreibapparaten (idealerweise) noch mit dem ‚Zehn-Finger-System‘ bedient wurden, ist an den neuen mobilen Geräten (Smartphones z. B.) die Bedienung mit zehn Fingern gar nicht mehr möglich. Geräte und Tasten sind dafür zu klein. Wegen dieser miniaturisierten Tastaturen – meist sind die Tasten nur wenige Millimeter groß – entwickeln die Schreibenden neue Eingabemethoden und Gebrauchsweisen: Ein-Finger-Systeme, Zwei-, Drei- oder Vier-Finger-Systeme, Ein-Daumen-Systeme, Zwei-Daumen-Systeme sowie Mischformen aus allem. In den mobilen Geräten haben sich Schreibapparate zum einen vervielfacht und pluralisiert. Sie haben sich aber auch, weil sie in die Hände quasi aller übergingen und nicht weiter Eigentum waren, das nur wenige sich leisten konnten, demokratisiert.

Die Allgegenwart der kleinen Schreibapparate und ihrer Tastaturen bedeutet für die alltägliche Praxis aber auch, dass sich mit den Apparaten auch das *Schreiben* demokratisiert, weil es ‚jedermanns‘ alltägliche Praxis wird – eine tiefgreifende Veränderung. Geschrieben wird an diesen Apparaten überall, weil mit ihnen ein jeder seinen Schriftträger und sein Schreibwerkzeug zugleich griffbereit hat. Jeder ist jederzeit bereit, ein*e Schreibende*r zu werden. Der Wandel der Schreibwerkzeuge vollendet eine Entwicklung, die Walter Benjamin schon 1935 im *Kunstwerk*-Aufsatz anführt:

Jahrhunderte lang lagen im Schrifttum die Dinge so, daß einer geringen Zahl von Schreibenden eine vieltausendfache Zahl von Lesenden gegenüberstand. Darin trat gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ein Wandel ein. [...] Es begann damit, daß die Tagespresse ihnen ihren Briefkasten eröffnete, und es liegt heute so, daß es kaum einen im Arbeitsprozeß stehenden Europäer gibt, der nicht grundsätzlich irgendwo Gelegenheit zur Publikation einer Arbeitserfahrung, einer Beschwerde, einer Reportage oder dergleichen finden könnte. Damit ist die Unterscheidung zwischen Autor und Publikum im Begriff, ihren grundsätzlichen Charakter zu verlieren. [...] Der Lesende ist jederzeit bereit, ein Schreibender zu werden. (Benjamin, 1935/1963, S. 33)

Mit dem Schreiben auf Tastaturen verändert sich die Kulturtechnik des Schreibens. Die Schreibapparate und ihre Tasten verdrängen andere Schreibwerkzeuge, Stifte etc. und vor allem das Schreiben ‚mit der Hand‘. Die zahlreichen verschiedenen Schreibwerkzeuge – Pinsel, Gänsefeder etc. – erzeugen verschiedene Schriftbilder und zeigen die individuellen Handschriften der Schreiber*innen. Damit machen die Schreibapparate Schluss. Hinter den zunächst mechanischen, dann elektrischen und nunmehr digitalen Ausführungen der Apparate verschwinden die individuellen Handschriften der einzelnen Schreibenden. Die Schreibmaschine rationalisiert aber das Schreiben noch in einem anderen Aspekt: Schreibmaschinen sind ein Kind von Buchführung und Gewerbe. Ihr Ort war zunächst das Kontor und das Büro. Schon in den 1880er-Jahren hatten Schreibmaschinen oft ein *at*-Zeichen (,@‘) auf der Tastatur. Es war als kaufmännisches Zeichen seit Jahrhunderten gebräuchlich, es diente zur Benennung von Maßeinheiten (,das Stück zu ...‘).

Durch Schreibmaschinen wird das Schreiben mechanisiert. Schreibwerkzeuge wie Stifte, Schreibrohre, Pinsel werden von einer Hand ‚geführt‘, ein Apparat wie eine Schreibmaschine wird hingegen ‚bedient‘. Man kann den Verlust der Handschrift und die Mechanisierung des Schreibens beklagen. Man kann aber auch feststellen, dass sich in den Tastaturen in nur kurzer Zeit ein neues Schreibwerkzeug durchgesetzt hat, welches das Schreiben ‚demokratisiert‘. Nachdem die Schreibwerkzeuge und die Schreibapparate zunächst nur in den Händen weniger waren und damit eine recht elitäre Angelegenheit darstellten, ermöglichen die neuen Schreibapparate in jedermanns Händen vielen Menschen, die sonst vermutlich wenig schreiben (und lesen), den Zugang zum Schreiben. Die neuen Schreibapparate erleichtern das Schreiben, weil Buchstaben auf Tasten vorgefunden werden und nicht selbst gezeichnet werden müssen. Die Taste hat dabei für die Kulturtechnik des Schreibens eine ähnliche Bedeutung wie die Entdeckung der beweglichen Type für den Buchdruck. Die mobilen Schreibgeräte und ihre Tastaturen sind omnipräsent, unser Alltag ist von ihnen durchdrungen (Altheide, 1983).

Bis zur Erfindung der Schreibmaschinen war das Drucken ein Privileg von professionellen Druckern. Mit der Schreibmaschine (bzw. den Schreibapparaten generell) fallen Schreiben und Drucken wieder ineinander. Die Fähigkeit, ‚wie gedruckt‘ zu schreiben, geht auf die einzelne Person über. Gutenbergs Zeitalter – also das Zeitalter des „typographic man“ (McLuhan) – endet daher auch keineswegs mit den neuen ‚Aufschreibesystemen‘, wie Kittlers These ursprünglich lautete (1995, vgl. *Aufschreibesystem*, Braun & Kreitz, in diesem Band). Das „typografische Aufschreibesystem“, so lautete ja seine zentrale These, würde etwa 1880 enden, mit dem Aufkommen der technischen Medien, und es würden nunmehr – in den Medien Phonografie, Fotografie und ihre Nachfolger – das Bild und der Ton dominieren (Kittler, 1995). Diese These greift, wie man sieht, zu kurz; sie muss fortgeschrieben und ergänzt werden. Denn auf den Schreibapparaten kommt das typografische Prinzip, das Kittler beschreibt, erst richtig zur Geltung, und es setzt sich in den miniaturisierten Tastaturen der mobilen Schreibapparate mit Macht fort. Der heutige Mensch ist ein typografischer Mensch. Sein Schreibwerkzeug ist die Taste.

Literatur

- Altheide, D. L. (1983). Keyboarding as a social form. *Computers and the Social Sciences*, 1(2), 97–106. <https://doi.org/10.1177/089443938500100204>
- Ayaß, R. (2020). Schreibapparate. Die Rolle von Tastaturen für Schreiben und Schrift. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50, 115–146. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00157-0>
- Benjamin, W. (1935/1963). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In W. Benjamin (Hrsg.), *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie* (S. 7–64). Suhrkamp.

- Faßler, M. (2003). Medienanthropologie oder: Plädoyer für eine Kultur- und Sozialanthropologie des Medialen. In M. L. Pirner & M. Rath (Hrsg.), *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien* (S. 31–48). kopaed.
- Földes-Papp, K. (1987). *Vom Felsbild zum Alphabet. Die Geschichte der Schrift von ihren frühesten Vorstufen bis zur modernen lateinischen Schreibrschrift*. Belser.
- Goody, J. & Watt, I. (1981). Konsequenzen der Literalität. In J. Goody (Hrsg.), *Literalität in traditionellen Gesellschaften* (S. 45–104). Suhrkamp.
- Haarmann, H. (2002). *Geschichte der Schrift*. Beck.
- Kittler, F. A. (1995). *Aufschreibesysteme 1800–1900*. Wilhelm Fink.
- McLuhan, M. (1962/2011). *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Addison-Wesley.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Walter de Gruyter & Co.

Souveränität erschreiben. Eine persönlichkeitsfördernde Perspektive

JULIANE STROHSCHNEIN & INES LANGEMEYER

Die Herausforderungen des Schreibens sind facettenreich und umfassen mehr als den Erwerb technischer Fertigkeiten. Etwas zu schreiben, verlangt eine Haltung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Wir verändern und entwickeln sie mit unserer Sichtweise im Schreiben. Gleichzeitig eröffnen der versierte Umgang mit Worten und der nachvollziehbare überzeugende schriftliche Ausdruck ein Sich-Zurechtfinden in komplexen sprachlichen (Möglichkeits-)Räumen.

„Souveränität erschreiben“ lädt ein zu einer Reflexion und Selbstverständigung in Anlehnung an die Anerkennung einer Person als souverän, die es in einer schwierigen Situation oder unter widrigen Umständen geschafft hat, eine selbstbewusste Haltung einzunehmen und zu vertreten. „Da war sie souverän“ – statt ohnmächtig oder handlungsunfähig. Souveränität – zunächst ein Ideal der Aufklärungsepoche – beziehen wir auf Prozesse und Erfahrungen des Schreibens, in denen Schreibende ihre persönliche Haltung und eine eigene Beziehung zum Schreiben entwickeln. Es geht um einen Bezugsrahmen für die eigene Lernentwicklung *in* und *durch* Schreiberfahrungen. Mit Butler (2012) beginnen wir auf eine bestimmte Art erst zu existieren, wenn wir zu Wort kommen: „If and when we come into exist[ence] as persons, or indeed, as subjects, that is because some language is available through which we can speak, a language in which we have been schooled to speak“ (Butler, 2012, S. 15). Mit dem Wort-Ergreifen schaffen wir ein eigenes Selbstverständnis und einen Bezugsrahmen fürs Verstehen – wir erschaffen bzw. erschreiben eigene (Kon-)Texte. In dieser Perspektive ist Schreiben eine persönlichkeitsfördernde, emanzipative Tätigkeit.

Das grundlegende Ziel hochschulschreibdidaktischer Arbeit – zur Teilnahme und Teilhabe an wissenschaftlichen Gemeinschaften zu befähigen – wollen wir in Hinblick auf Persönlichkeitsbildung als eine „zentrale Dimension[...] hochschulischer Bildungsziele“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 9) betrachten. Die Möglichkeit, sich in akademischen Schreibprozessen¹ auch persönlich zu entwickeln, ist aus der Perspektive reflektierter Praxis naheliegend, aber noch nicht hinreichend untersucht. Mit der Einführung von Souveränität als schreibwissenschaftlichem Begriff wollen wir hierzu einen Beitrag leisten.

1 Zur Differenzierung vom wissenschaftlichen Schreiben können wir uns mit akademischem Schreiben im Studium auf vorbereitende, nicht notwendigerweise zur wissenschaftlichen Veröffentlichung gedachte Textsorten beziehen (z. B. Free-writing, Reflexionen, Entwürfe), die der Aneignung von Formen und Inhalten „auf dem Weg hin zum wissenschaftlichen Text“ dienen (Girgensohn & Sennwald, 2012, S. 90).

Zunächst werden wir Schreiben – aus einer kulturhistorisch-psychologischen Perspektive – als kulturelle Tätigkeit betrachten, um dann die Aufmerksamkeit auf die hochschulschreibdidaktische Praxis als emanzipativen Erfahrungsraum zu richten.

Das schreibende Vollziehen von Gedanken ist Entwicklung

Der Psychologe Lev S. Vygotskij arbeitet heraus, warum Schreiben – die „wortreichste, präziseste und entfaltetste Form des Sprechens“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 441) – besonders relevant für die Entwicklung von Gedanken ist. Das trifft auch für die Wissenschaft allgemein zu, „denn ohne den verschriftlichten Forschungsdiskurs gäbe es keine Wissenschaft“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 89). In dem postum veröffentlichten Werk „Denken und Sprechen“ (1934/2002) reflektiert Vygotskij, wie die Gedanken beim Sprechen mit anderen sukzessiv entwickelt werden, während sie im inneren Sprechen (dem Denken für sich selbst) auch simultan oder elliptisch ablaufen können (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band). Um einen Satz oder einen Text für andere nachvollziehbar und verständlich zu machen, wird eine bekannte syntaktische und grammatikalische Form bedient, die für andere erkennbar ist. Dieses Entfalten der Gedanken, die Übersetzung zwischen den verschiedenen semiotischen Elementen in Semantiken und die Koordination von Zeichen und Bedeutungen in bestimmten Kontexten finden beim Schreiben eine weitestgehend explizite Form.

Dennoch ist das Niedergeschriebene kein einfacher Ausdruck des Gedachten, sondern der Gedanke entwickelt sich – und seine Form entsteht in der Tätigkeit des Sprechens bzw. des schriftlichen Sprechens: „[D]ie Bewegung des Denkprozesses selbst vom Gedanken zum Wort ist Entwicklung. Der Gedanke äußert sich nicht im Wort, sondern vollzieht sich im Wort“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 399). D. h., die Kognition ist nicht nur auf die Sprache als Ausdrucksmittel angewiesen. Denken als höhere Verhaltensform ist nur realisierbar in einem Sprachraum, der zugleich ein sozialer Raum ist, d. h. ein Raum gemeinsamer Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Sprache zu teilen, bedeutet eine Lebensweise, eine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu teilen, nicht bloß, Informationen auszutauschen.

Des Weiteren entstehen durch den Akt des Schreibens sprachliche *Kon*-Texte, die sich von den Schreibenden, der Schreibsituation und den hierin liegenden Bedingungen der Urteilsbildung entfernen – und zwar zeitlich und räumlich. Durch ihre Geschichte, in der und von der sie schrieben, kennen wir berühmte Personen wie Anne Frank oder Antonio Gramsci. Beide waren im Faschismus im Versteck bzw. im Gefängnis ihrer Freiheit beraubt und brachten dort ihre Gedanken zu Papier, über die wir (als nachkommende Generationen) ihr Leben und Werk erinnern. Das „allmähliche Verfertigen von Gedanken“ (von Kleist, 1805) – nicht nur im Reden, sondern auch im Schreiben – kann eine Person also von einer Situation, in der sie äußerlich keineswegs mehr unabhängig und frei ist, entrücken und dadurch zur inneren Unabhängigkeit beitragen. Sich zu dieser Unabhängigkeit zu entwickeln, ist ein Werden, so wie auch der Text beim Schreiben ein Werden ist.

Texte stehen in (Macht-)Feldern, in denen sie ‚intertextuell‘ Bedeutung erhalten, unterschiedlich rezipiert werden und in denen die Schreibenden die Wirkung des eigenen Textes antizipieren. Es besteht eine Kontextveränderung zwischen Schreiben und Rezeption, zwischen der Artikulation und dem Vollzug eines Gedankens. Die zeitliche und räumliche Lücke ‚überbrücken‘ zu können, verlangt eine hinreichende Dezentrierung der eigenen Person und der eigenen Situation; auch im Sinne der Fähigkeit, über sich selbst reflektieren zu können. Wenn die Mittel der Sprache so eingesetzt werden, dass eine Aussage durch den Text für sich steht, kann eine Rezeption ohne Bekanntheit weiterer Informationen gelingen. Mit Mead gesagt, sehen wir beim Schreiben „verallgemeinerte Andere“ (Mead, 1973/2020) vor dem inneren Auge – beim publikationsorientierten Schreiben stärker als beim privaten Schreiben für sich selbst (Vode & Sowa, 2022, S. 12).

Die Frage ist: Wie können wir uns einen Zugang zum Schreiben und den damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen? Wie entwickeln wir eine solche innerlich unabhängige, selbstreflektierte Schreibhaltung? Ohne dass die notwendigen ‚kritischen Stimmen‘ unsere eigene Stimme verstummen lassen (vgl. *Stimme*, Karsten & Bertau, in diesem Band)? Denn (akademisches, wissenschaftliches) Schreiben zu lernen, ist nicht nur eine herausfordernde, sondern oft auch eine heikle, vulnerable Erfahrung.

Zwischen Mutblockade² und Souveränität: sich in Schreibprozessen persönlich entwickeln

Es ist verunsichernd, sich auf Lernprozesse einzulassen. Am Anfang ist das Ergebnis noch nicht vorstellbar. Wir machen uns erst auf den Weg, wenn die Motivation stärker ist als die Angst, den (engen) Rahmen vertrauter Denk- und Handlungsweisen zu verlassen. Verstehen bildet sich erst im Prozess des Lernens, der *Veränderung* bedeutet und die Ebene des Persönlichen einbezieht. Kompetenz bedeutet im Schreiben Entwicklung „an den Herausforderungen wissenschaftlichen Denkens und Forschens [...], wenn Handelnde sich auf eine relevante Weise reflektieren und sich größere und komplexere Zusammenhänge erschließen“ (Langemeyer, 2017, S. 15).

Vorhergegangene Schreiberfahrungen können von Studierenden verschieden kompetent oder inkompetent erlebt worden sein. In einem Vier-Augen-Gespräch am Rande eines Seminars erzählt eine Studentin ihre Geschichte, die ähnlich oder in Teilaspekten viele Schreibbiografien spiegelt: weil sie die erste in ihrer Familie ist, die ein Studium beginnt; weil sie die Selbstverständlichkeit ihrer Zugehörigkeit im Raum Hochschule hinterfragt erlebt; weil sie eine große Verunsicherung mit der Wissenschaftssprache empfindet; weil sie sich unsicher ist, ob sie im Studium „überhaupt richtig ist“; weil ihre erste Hausarbeit schlecht benotet wurde; weil sie danach „erfolgreich“ vermeidet, weitere Hausarbeiten zu schreiben; weil sie denkt, dass „Schreiben

2 Vgl. Reinicke (2018, z. B. S. 20).

eben nichts für mich ist“; weil sie Angst vor der Abschlussarbeit entwickelt hat und deshalb erwägt, das ansonsten erfolgreiche Studium kurz vor dem Abschluss abzubrechen.

Studierende sind persönlich betroffen, wenn sie wissenschaftliches Schreiben als scheinbar unüberwindbare Hürde erleben. Im Beispiel dieser Studentin ist der Gegensatz eindeutig zwischen der Selbstwahrnehmung, unfähig zu sein, und den einschlägigen, im Seminar beobachtbaren Fähigkeiten (z. B. in Bezug auf fachlichen Inhalt, sprachlichen Ausdruck und Orientierung im Arbeitsprozess). Hier zeigt sich, wie negative Erfahrungen im Selbstverhältnis verarbeitet werden können. D. h., dass es um das „Problem der Entwicklung von selbstbewusstem Verhalten“ geht, weil „sich solche Erfahrungen mit der Internalisierung von Erlebnissen des Scheiterns, der Scham und der Machtlosigkeit auf eine negative Weise im Gedächtnis verfestigen“ (Langemeyer, 2017, S. 18). Vereinfacht gesagt wird im Beispiel aus negativen Erfahrungen (z. B. eine einzelne kontextabhängige harsche Bewertung eines Textes) eine generalisierte Haltung, dass „Schreiben eben nichts für mich ist“, die im weiteren Verlauf das eigene Handeln und damit die Lernmöglichkeiten voraussetzend limitiert. Der Zugang zu potenziell nützlichen Erfahrungen ist blockiert.

Dabei bieten gerade die schwierigen Erfahrungen besonders relevante Lernmöglichkeiten – eventuell auf der Ebene des Inhalts und sicherlich auf der Ebene der Selbstregulation und der Selbstreflexion. Wenn schreibdidaktische Interventionen ermöglichen, dass negative Affekte genug ausgehalten und herabreguliert werden, kann „die schmerzhafteste Erfahrung relativiert und die Auseinandersetzung mit ihr in den größeren Zusammenhang persönlicher Erfahrung eingeordnet“ (Langemeyer, 2017, S. 25) werden. Idealerweise bedeutet das einen persönlichkeitsfördernden Prozess, in dem sich Handlungsfähigkeit und selbstbewusste Lernprozesse entwickeln.

Diese Wendung einer als schwierig erlebten Schreiberfahrung für Lernprozesse ist ein schreibdidaktisches Schlüsselmoment für die persönliche *und* fachliche Entwicklung. Mit Souveränität als Metapher und Reflexionsrahmen können *Schreiberlebnisse als Erfahrungen gefasst und auf den Punkt gebracht werden* – auch da, wo sie als überfordernd oder ohnmächtig erlebt werden, also zunächst ohne das oft erwünschte Erleben von selbstsicherem Auftreten und Einnehmen einer eigenen Position. Ist eine differenzierte Selbstverständigung möglich, was einen bestimmten Schreibprozess unzufriedenstellend gemacht hat und welche Schritte (nicht) funktioniert haben, dann eröffnen sich Einsichten in die individuellen Ressourcen (die es auch immer gibt) und in die spezifischen Herausforderungen des Schreibens. Daran anschließend können passende Strategien identifiziert werden, die zufriedenstellender wirken. Das Reflektierte lässt sich im weiteren (Denk-)Handeln praktisch aufgreifen, fortführen und in übergreifende Zusammenhänge individueller entwicklungsbezogener Lernprozesse und Fähigkeiten einbringen.

Fokussierte Freewritings gleich zu Beginn des Studiums als Schreibmethode in Lehrveranstaltungen können den Einstieg ins Studium und die persönlich-akademischen Lernprozesse erleichtern und fördern. Durch die *Aneignung einer eigenen Beziehung zum akademischen Schreiben* entsteht eine wichtige Grundlage für die Entwick-

lung der Fähigkeit, einen Standpunkt zu artikulieren und argumentativ zu vertreten. Das freie (oder zumindest explizit nicht-disziplinierte) Drauflosschreiben generiert individuelle Schreiberfahrungen (z. B. Gedanken klären, Gedanken ins Bewusstsein holen, innere Zensur, erst eine Struktur brauchen, Zeit verfliegt oder schleicht usw.), die alle legitim sind (die Studierenden können beim Freewriting nichts falsch machen). Etwaige Hemmschwellen lassen sich herabsenken oder entstehen gar nicht erst. Besonders da, wo der Gedanke schon aufgetaucht war, dass „Schreiben eben nichts für mich ist“, kann dadurch eine lernförderliche Haltung angenommen werden, z. B.: „Ich bin dabei, mein Schreiben zu entwickeln“.

Mit der Wahl des Fokus des Freewritings und der Ausrichtung des Austauschs im Anschluss können ganz verschiedene wissenschaftsdidaktische Schwerpunkte gelegt werden: So kann eine offene Frage (wie „Was erhoffe ich mir von diesem Studium?“) Selbstreflexion anregen und Motivationen klären, während eine inhaltliche, fachspezifische Frage bestehendes Wissen aktivieren oder wieder auffrischen kann. Nach dem Wechsel aus der ruhigen Einzelschreibphase (z. B. zehn Minuten) in den Austausch im Plenum können lebendige Diskussionen entstehen, besonders wenn sich alle persönlich gesehen und eingeladen fühlen, das Ihre beizutragen. Sinnvoll ist auch das wertfreie Nebeneinanderstehen-Lassen von zumeist sehr unterschiedlichen Schreiberfahrungen mit dem Drauflosschreiben. Das wertschätzende, nicht zensierende Sprechen über Schreiben in einem sozialen Raum, der Lernen priorisiert und verschiedene Perspektiven zulässt, fördert die Entwicklung einer souveränen Haltung. Anschließend Diskussionen über die spezifischen Anforderungen an akademisches Schreiben und/oder ein Thema können die fachliche Sozialisation motivieren und den Erwerb einer selbstwirksamen Haltung fördern.

Ein wertschätzender Rahmen ist eine wichtige Voraussetzung. Im Austausch über Schreiberfahrungen entstehen Lernmöglichkeiten, auch gerade durch einen *kooperativen Raum des Miteinanders* (z. B. aus den Erfahrungen anderer zu lernen und die Erleichterung zu erleben, dass es anderen ähnlich geht). Die Frage der Souveränität darf deshalb nicht einschüchternd gestellt werden, sondern soll dazu ermutigen, die Verbindungen herzustellen: zu einer *Haltung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt*. Souveränität ist somit eine bedeutungsvolle Metapher für die Reflexion des Schreibens. Die Frage, ob und wie wir uns ‚erschreiben‘, erschafft Aufmerksamkeit dafür, dass der Weg zum Text als einem Ganzen und (mehr oder weniger) Vollkommenen allseitige Herausforderungen stellt, an denen wir wachsen können.

Literatur

- Butler, J. (2012). Gender and Education. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 15–28). Springer VS.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. WBG.

- Langemeyer, I. (2017). Selbstregulation im Studium oder: Einsichten in eine persönlichkeitsfördernde Lehre. In R. Arnold, M. Lermen & M. Haberer (Hrsg.), *Selbstlernangebote und Studienunterstützung* (S. 1–20). Schneider.
- Mead, G. H. (1934/2020). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Reinicke, K. (2018). *Fürchte dich nicht – schreibe! Die Heldenmethode für Haus- und Abschlussarbeiten*. A. Francke.
- Vode, D. & Sowa, F. (2022). Publikationsorientierte Schreibdidaktik: Zur Einführung. In F. Sowa & D. Vode (Hrsg.), *Schreiben publikationsorientiert lehren: Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis* (S. 9–21). wbv.
- von Kleist, H. (1805). *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Projekt Gutenberg-DE.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. J. Lompscher & G. Rückriem (Übs. & Hrsg.). Beltz.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925–15)*. Bielefeld.

Sprach(en)sensibilität. Eine linguistische Perspektive

DAGMAR KNORR

Der Begriff *Sprachsensibilität* wird in der Schreibdidaktik und in der Schreibberatung verwendet – allerdings in der Regel nicht als Nomen, sondern als Adjektiv *sprachsensibel*. Zudem finden sich die Varianten *sprachensensibel* und *sprachsensitiv* in der Literatur. In diesem Beitrag wird gezeigt, in welchen Kontexten die Begriffe verwendet werden und was für bzw. gegen ihre Verwendung spricht.

Hierfür wird wie folgt vorgegangen: Zunächst wird anhand des „Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache“ geprüft, in welchen Kontexten das Lexem *Sprachsensibilität* auftritt. Anschließend werden die Bestandteile des Kompositums etymologisch näher betrachtet und miteinander verglichen, um auf diese Weise einen Beitrag zu einem bewussten Gebrauch der Begriffe zu leisten.

Sprachsensibilität, sprachsensibel – Eine korpusbasierte lexikografische Annäherung

Um Wortverwendungen zu untersuchen, werden in der korpusbasierten Lexikografie Korpora herangezogen. Für die deutsche Sprache bietet sich das „Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache“ (DWDS)¹ als Korpus an. Es basiert auf einem Korpus mit 28 Mrd. *Tokens*², die aus den Textklassen Belletristik, Wissenschaft, Gebrauchsliteratur und Zeitung stammen. Die Suche nach dem Lexem *Sprachsensibilität* ergibt neun Treffer in den Referenz- und Zeitungskorpora und fünf in den Web-Korpora (Blogs), während das Lexem im Wissenschaftskorpus kein einziges Mal vertreten ist. 1971 ist *Sprachsensibilität* erstmals aufgeführt. Verwendet wird es von dem Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki, der einen Literaten beschreibt:

Auch bei ihm [Peter Handke, D. K.] ist die Diskrepanz zwischen eminenter *Sprachsensibilität* und eher bescheidenen intellektuellen Möglichkeiten unübersehbar. (Reich-Ranicki, 1971, o. S.).

Weitere fünf Vorkommen beziehen sich auf Beschreibungen künstlerischer und literarischer Texte. Die Politisierung des Lexems begann 1987 mit einer Rede von Rita Süßmuth, die damals Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit war:

¹ <https://www.dwds.de>

² In der korpusbasierten Lexikografie werden Texte automatisch in Einheiten, sogenannte *tokens*, zerlegt. Korpora mit lateinischen Schriftsystemen nutzen Lücken und Satzzeichen für die Festlegung der Einheiten.

Es ist keine unwichtige, aber eigentlich eine höchst ärgerliche Debatte, die wir hier führen müssen. Es ist doch selbstverständlich, so, wie es auch das Grundgesetz vorsieht, daß in unserer Rechtssprache Männer und Frauen in gleicher Weise vorkommen. [...] Da wir heute morgen offenbar auch Konsens in der Sache gefunden haben, daß keine Regelungen erwünscht sind, bei denen die Männer demnächst als weibliche Personen erscheinen, ist es nur zwingend, daß die weiblichen Personen auch als solche erscheinen. Ich wünschte mir, daß wir in Zukunft in bezug auf dieses Problem jene *Sprachsensibilität* entwickelten, die mir in sehr positiver Weise auch in unserer Fraktion entgegengeschlagen ist, als wir erste Berichte zur Fortpflanzungsmedizin mit einer weiß Gott unmenschlichen Sprache entgegennahmen.“ (Süßmuth, 1987, o. S., Hervorhebung hinzugefügt)

In jüngerer Zeit wird der Begriff im Kontext der Diskussion über das „Unwort des Jahres“ verwendet und hier ebenfalls mehr Sprachsensibilität eingefordert. Der Begriff *Sprachsensibilität* hat also eine gesellschaftspolitische Dimension: Er fordert eine spezifische Haltung im Umgang mit Sprache. Diese Konnotation zeigt sich auch in der weiteren Verwendung des Begriffs, die jedoch mit einer Veränderung einhergeht: Aus dem Substantiv *Sprachsensibilität* wird das Adjektiv *sprachsensibel*.

Im DWDS-Korpus stammen 87 % der Belegstellen für *sprachsensibel* aus dem Zeitraum von 2012 bis heute. Innerhalb dieses Zeitraums sind 73 % der Belege auf schulischen Unterricht bezogen. Dies ist die Zeit, in der das Konzept des *sprachsensiblen Unterrichts* entwickelt wurde.

Sprachsensibler Unterricht

Adjektive können attributiv verwendet werden, um Nomen zu spezifizieren. *Sprachsensibler Unterricht* beschreibt eine bestimmte Ausrichtung der Lehr-/Lernsituationen an Schulen. Er wird von Woerfel and Giesau (2018, S. 1) folgendermaßen definiert:

Der Begriff *sprachsensibler Unterricht* steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler.

Der Terminus *sprachsensibel* soll also die Aufmerksamkeit auf den Umstand lenken, dass fachliche Inhalte stets an Sprache gebunden sind. Entwickelt worden ist dieses Konzept vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Kinder mit Migrationsgeschichte³ in Deutschland weniger erfolgreiche Bildungsbiografien aufwiesen als solche ohne (Gogolin et al., 2003, S. 1). Aber nicht nur Kinder und im Anschluss auch Studierende mit Migrationsgeschichte müssen sich sprachlichen Herausforderungen stellen. So stellte der Deutsche Akademische Austauschdienst (2011, S. 6) fest, dass auch „viele Bildungsinländer [...] Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache in wissenschaftlichem Kontext“ haben.

3 Zum Begriff *mit Migrationsgeschichte* bzw. *mit Migrationshintergrund* vgl. Integrationsministerkonferenz (2022, S. 17).

Wie Bildungsinstitutionen mit dieser sprachlichen Herausforderung umgehen, ist unterschiedlich. Dies kann anhand des Gebrauchs des Terminus *sprachsensibel* gezeigt werden: Für Schulen wird ein „sprachsensibler Unterricht“ gefordert, der den Erwerb der „Bildungssprache“ stärkt (Kultusministerkonferenz, 2019). Dies entspricht dem Konzept einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011).

Für Hochschulen existiert kein entsprechendes Pendant. Dies zeigt sich u. a. in Kompetenzmodellierungen hochschulischer Bildung: So bildet beispielsweise Bartosch (2019) den Erwerb von Wissen und die damit verbundenen Verstehens- und Kommunikationsprozesse an Hochschulen ab; jedoch erwähnt er mit keinem Wort, welche Rolle Sprache in diesen Prozessen spielt. Dabei ist der Erwerb wissenschaftssprachlicher schriftlicher Kompetenz für alle Studierenden herausfordernd, wie die empirischen Studien von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) zeigen.

Festzuhalten ist daher Folgendes: Bildungsinstitutionen stellen spezifische sprachliche Anforderungen, die bewältigt werden müssen, um Bildungserfolg zu erreichen. Die Verwendung des Lexems *sprachsensibel* im Zusammenhang mit Unterricht an Schulen beinhaltet daher eine gesellschaftspolitische Forderung. Und es ist der Umstand zu konstatieren, dass das Lexem *sprachsensibel* im Kontext hochschulischer Lehre nicht benutzt wird. Hier kann und soll keine Ursachenforschung betrieben werden. Aber die Frage sei erlaubt, ob eine Schreibwissenschaft an diesem Umstand etwas ändern kann. Bevor dieser Frage nachgegangen werden kann, soll geprüft werden, was *sprachsensibel* genau bedeutet. Hierfür wird das Lexem selbst näher betrachtet.

Der semantische Kern: Sensibilität, sensibel

Um sich der Bedeutung von *Sprachsensibilität*, *sprachsensibel* anzunähern, wird das zweigliedrige Kompositum aufgelöst. Der zweite (oder letzte) Bestandteil eines Kompositums bildet im Deutschen stets den semantischen Kern (Eisenberg, 2006, S. 226). In dem vorliegenden Fall ist also *Sensibilität* der Kern, der durch *sprach-* näher charakterisiert wird.

Das Nomen *Sensibilität* wird auf das Spätlateinische *sēnsibilitās* (Empfindbarkeit) zurückgeführt und mit Erklärungen aus verschiedenen Bereichen belegt. Für den Kontext der Schreibwissenschaft ist der Bereich Bildungssprache anwendbar, der wie folgt lautet:

sensibles Wesen (1), besondere Feinfühligkeit, Empfindsamkeit (Wissenschaftlicher Rat & Drosdowski, 1976, S. 2382).

In der Erklärung wird mit „(1)“ auf die erste Bedeutung zum Eintrag *sensibel* verwiesen. Das Adjektiv *sensibel* (lateinisch: *sēnsibilis*, der Empfindung fähig) bedeutet „von besonderer Feinfühligkeit; seelisch leicht beeinflussbar; empfindsam“ (Wissenschaftlicher Rat & Drosdowski, 1976, S. 2382). Es geht also stets um Wesen, die zu besonderer Empfindung fähig sind. Diese Empfindung soll sich auf Sprache beziehen.

Frank (2018, S. 132) stellt zudem fest:

Sensibilität bewegt sich auf der Grenze zwischen Alltags- und Fachsprache, gehört beiden Registern an, und hat in ihrer Verwendungsgeschichte den Status als Tugend nicht eingebüßt.

Damit ist das Lexem *Sensibilität/sensibel* positiv konnotiert.

Zur Abgrenzung von Sensibilität von Sensitivität

In einigen wenigen Fällen wird im Deutschen anstelle des Begriffs *sprachsensibel* der Term *sprachsensitiv* verwendet. Im DWDS-Korpus findet sich ein Beleg für *sprachsensitiv*. Sprachsensitiv wird dabei auf einen Pflegeroboter bezogen. In der schreibwissenschaftlichen Literatur verwendet Portmann-Tselikas (2011) den Begriff *sprachsensitiver Unterricht* in der Bedeutung von sprachsensiblen Unterricht und Gröner (2018, S. 22) beschreibt *sprachsensitive Schreibberatung*, in der Beratende „auf die Fremdsprachenkompetenzen in den Beratungsgesprächen mit Studierenden achten, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben“.

Das Adjektiv *sensitiv* (lateinisch: *sentire*) wird mit der Bedeutung „(bildungssprachlich): von übersteigerter Feinfühligkeit; überempfindlich“ (Wissenschaftlicher Rat & Drosdowski, 1976, S. 2382) angegeben. Im Englischen ist *sensible* als Kompetenz aufzufassen, während *sensitive* eine affektive Handlung darstellt:

sensible adjective, refers to the ability to be reasonable and practical and to show good judgement [...]

sensitive adjective, means quick to react to changes (Clark & Pointon, 2016, S. 252)

Um den bewussten Umgang mit Sachverhalten zu betonen und negative Konnotationen (zumindest im Deutschen) zu vermeiden, ist der semantische Kern *sensibel* für die Kompositumbildung geeigneter als *sensitiv*. Allerdings wird im englischsprachigen Diskurs der Begriff *language-sensitive* für die Beschreibung von sprachsensiblen Unterrichtsformen verwendet (u. a. Leisen, 2021). Sprachkulturelle Hintergründe sind daher bei der Verwendung von *sensibel* bzw. *sensitiv* mitzudenken.

Der Determinans: sprach- oder sprachen-

Der erste (oder vordere) Bestandteil eines Kompositums bestimmt den Kern näher; er determiniert ihn (Eisenberg, 2006, S. 226). Welche semantischen Unterschiede sind also mit der Verwendung des Singulars *sprach-* bzw. des Plurals *sprachen-* verbunden? Dies kann am Beispiel des sprachsensiblen Unterrichts verdeutlicht werden. Denn sprachsensibel ist Unterricht dann, wenn Lehrkräfte bewusst Aufmerksamkeit auf die

im Fach verwendete Sprache legen und Schüler*innen die Möglichkeit bieten, an den Fachinhalten orientierte sprachliche Handlungen zu realisieren.

Das Ziel ist es, die (bildungs)sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Deutschen auf- und auszubauen. Im Bereich der Schreibzentrumsarbeit und Schreibberatung verwenden Pospiech (2016) sowie Sennewald und Spielmann (2016) in der Beschreibung ihrer Tätigkeiten den Begriff *sprachsensibel*, um darzulegen, dass sie sprachliche Aspekte in ihrer Arbeit berücksichtigen.

Der Singular *sprach-* betont dabei die Fokussierung auf genau eine Sprache. Diese Sichtweise arbeitet auch Frank (2018) heraus. Er zeigt, wie normativ der Begriff *sprachsensibel* verwendet wird, da er aufgrund der Fokussierung auf eine Sprache mit *Othering* und einem versteckten „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) einhergeht.

Diese Beschränkung entfällt, wenn der Plural verwendet wird. Mit *sprachen-* kann auf eine sprachliche Vielfalt *und* die positive Konnotation von Sensibilität Bezug genommen werden, wodurch für die Schreibwissenschaft eine breitere Verwendung und eine Überwindung einer monolingualen Perspektivierung möglich wird.

Sprachensensibilität – sprachliche Vielfalt begrifflich einbinden

Sprachensensibilität ermöglicht eine Ausdehnung des semantischen Feldes des Begriffs. Zusätzlich zu den allgemeinen sprachlichen Aspekten können auch die Rolle (und Einflussnahme) sprachlicher Vielfalt (Knorr, 2019) thematisiert werden, die sich in den Anforderungen der zu bewältigenden Aufgaben und den individuellen Herausforderungen niederschlagen (Dengscherz, 2020).

So kann beispielsweise eine *Schreibberatung sprachsensibel* durchgeführt werden, wenn Beratende ihre eigenen sprachlichen und literalen Erfahrungen reflektiert haben. So wird es ihnen möglich, einerseits die sprachlichen Anforderungen einzubeziehen, die der zu schreibende Text in sich trägt, und andererseits die sprachlichen und literalen Erfahrungen zu berücksichtigen, die die Schreibenden mitbringen. *Schreibdidaktik* kann *sprachsensibel* ausgerichtet werden und sich zu einer Mehrsprachigkeitsschreibdidaktik entwickeln, wenn sie Techniken und Strategien entwickelt, mit denen ein angemessenes schriftsprachliches Agieren in einer multilingualen Welt möglich ist. Auf *bildungsinstitutioneller Ebene* könnte eine *Sprachensensibilität* als Faktor in die Curriculumsentwicklung einbezogen werden. *Schreibwissenschaftliche Forschungen* können dazu beitragen, die gesellschaftspolitische Relevanz und die Haltung sprachlicher Bildung zu verdeutlichen, indem sie selbst sprachsensibel arbeiten, die positiven Konnotationen von Sensibilität nutzen und ihre Erkenntnisse in diesem Bereich anderen zugänglich machen.

Literatur

- Bartosch, U. (2019). *Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf
- Clark, S. & Pinton, G. (2016). *The Routledge student guide to English usage. A guide to academic writing for students*. Routledge.
- Dengscherz, S. (2020). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 397–422.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011). *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn. http://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf
- Eisenberg, P. (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik: Bd 1. Das Wort*. Metzler.
- Frank, M. (2018). „Sprachsensibilität“. Ent- und Verdeckungslogiken einer Losung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 126–140). Barbara Budrich.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Springer VS.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. BLK.
- Gröner, C. U. (2018). *Sprachsensitive Schreibberatung an der Universität St. Gallen*. International Writing Symposium 2018, Göttingen. <https://www.alexandria.unisg.ch/257218/>
- Integrationsministerkonferenz (2022). *Beschlussniederschrift der Hauptkonferenz der 17. Integrationsministerkonferenz am 27./28. April 2022 in Hamburg*. https://www.integrationsministerkonferenz.de/documents/beschlussniederschrift-der-17-intmk_1655292770.pdf
- Knorr, D. (2019). Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 165–179. <https://tjournal.sulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955>
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Leisen, J. (2021). *Language-sensitive CLIL means learning from the foreign language*. Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/20996387.html>
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.

- Portmann-Tselikas, P. R. (2011). Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In D. Knorr & A. Nardi (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 25–54). Lang.
- Pospiech, U. (2016). Die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte* (S. 51–55). Universität Hamburg.
- Reich-Ranicki, M. (1971, 04.06.1971). Viele Könner verderben den Brei. Berliner Theater-treffen 1971. *ZEIT-Online [DIE ZEIT]*, o. S. <https://www.zeit.de/1971/23/viele-koenner-verderben-den-brei/komplettansicht>
- Sennewald, N. & Spielmann, D. (2016). Schreibdidaktik in die Fächer bringen. Multiplikatorenkonzeppte des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte* (S. 69–73). Universität Hamburg.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Süßmuth, R. (1987, 20.11.1987). Die Sprache kann so nicht bleiben. *ZEIT-Online [DIE ZEIT]*. <https://www.zeit.de/1987/48/die-sprache-kann-so-nicht-bleiben>
- Wissenschaftlicher Rat & Drosdowski, G. (1976). *Duden „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“ in 6 Bänden*. Bibliographisches Institut.
- Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

Stimme. Eine dialogische Perspektive

ANDREA KARSTEN & MARIE-CÉCILE BERTAU¹

Stimme in Texten

Der Begriff der Stimme ist seit den 1960er-Jahren in der Auseinandersetzung mit Schreiben, besonders dem Schreiben an Hochschulen, etabliert. Wesentlich war Peter Elbows Einführung des Begriffs als wirkungsmächtiges und zugleich etwas mysteriöses textuelles Phänomen:

In your natural way of producing words there is a sound, a texture, a rhythm – a voice – which is the main source of power in your writing. I don't know how it works, but this voice is the force that will make a reader listen to you. (Elbow, 1973, S. 6)

Von Beginn an war das Konzept der Stimme eng mit der Frage nach Identität verbunden (Matsuda, 2015) und unterstrich durch den metaphorischen Verweis auf die Einzigartigkeit der physiologischen Stimme die Authentizität und Wirkkraft des individuellen Ausdrucks. Ab den 1980er-Jahren wurde dieses Verständnis zunehmend als zu romantisierend und individualistisch kritisiert und seine theoretische Angemessenheit und praktische Nützlichkeit wurden hinterfragt (z. B. Harris, 2012; Ramanathan & Atkinson, 1999). Kritiker*innen betonten, dass ein solches Konzept von Stimme im Kontext akademischen Lernens besonders solche Studierende benachteiligt, die mit akademischen Genres und typisch westlichen Bildungspraktiken wenig vertraut sind. Gefordert wurde daher, die linguistischen und textuellen Konventionen akademischer Diskursgemeinschaften explizit zu unterrichten, um allen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Diese sozial-deterministische Perspektive auf Stimme als Ausdruck einer diskurstypischen und erwünschten sozialen Identität zog jedoch ebenfalls Kritik auf sich (Matsuda, 2015; Prior, 2001).

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts existieren verschiedene Alternativvorschläge zum individualistischen und sozial-deterministischen Verständnis von Stimme, die sich oft auf den von Michail Bachtin geprägten Begriff der Stimme beziehen (z. B. Nelson & Castelló, 2012; Tardy, 2012). Nur wenige rezipieren diesen Stimmenbegriff allerdings im Rahmen der damit verbundenen dialogischen Sprachauffassung.

1 Beide Autorinnen haben in gleichem Maße zu diesem Text beigetragen.

Stimme(n) im Dialog

Stimme ist zentral für ein Verständnis von Sprache als dialogische Tätigkeit (Bertau, 2011): Sprache ist in dieser Konzeption grundsätzlich dialogisch, kein Wort existiert abstrakt und ohne Autor*in und Adressat*in, es ist somit immer ‚gestimmt‘, d. h. positioniert und niemals neutral (Bachtin, 1953/2004; vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band). Das gestimmte Wort *kommt von* einem*einer Sprecher*in und ist *gerichtet an* eine*n Sprecher*in: Es steht in einem Dialog und ist daher besonders für Bachtins Zeitgenossen Valentin Vološinov (1930/1975) stets eine „Replik“ (Erwiderung).

Bachtin (1929/1985) führt den Begriff der Stimme aus einer literaturtheoretischen Perspektive ein und versteht ihn explizit als Metapher für eine bestimmte Sicht auf die Welt und daher für eine sprachlich ausgedrückte Positionierung. Vološinov (1930/1975) erweitert den Begriff ins Psychologische, indem er Stimme als konkretes, intonatorisches Phänomen auffasst, das *als solches* in psychologische Prozesse überführt wird. Stimme wird zu einem konkreten Phänomen der gesprochenen Sprache *und* des Bewusstseins im inneren Sprechen (Vygotskij, 1934/2002; Perrone-Bertolotti et al., 2014).

Dem Schritt ins Konkrete folgend bestimmt Bertau (2007, 2021) Stimme als psycho-physisches, sprachliches Phänomen: Sie umfasst Psyche und Leib und – als *sprachliches* Phänomen – stets auch eine Symboldimension, denn sie spricht Worte einer Sprache und nicht beliebige Laute. Sprachliche Symbole verweisen auf eine gemeinschaftliche Übereinkunft, auf die Konventionen einer Gesellschaft, um die Bedeutungen ihrer Welt zu artikulieren. Die Stimme gehört so dem sozial-kommunikativen und dem individuellen psychologischen Tätigkeits- und Erlebensraum an.

Die Grundlage dieser Verbindung von Sozialem und Individuellem ist die von Vygotskij formulierte genetische (‚entwickelnde‘) Auffassung der Sprache. Danach findet Sprache in verbindender Bewegung zwischen sozialem Sprechen (im Dialog mit tatsächlichen Anderen) und individuellem Sprechen für sich selbst statt, das ohne tatsächliche Andere auskommt. Weil sich das Sprechen für sich selbst aus dem sozialen Sprechen im Prozess der Interiorisierung entwickelt, behält es die soziale Qualität bei (Vygotskij, 1931/1992). Es bewahrt damit das Sprechen der Anderen – ihre Art zu sprechen, ihre ‚gestimmten Positionierungen‘ – in transformierter Weise. Die Interiorisierung setzt sich in die Exteriorisierung fort, und so ist Sprache in einer unaufhörlichen Bewegung von Interiorisierung und Exteriorisierung begriffen und entwickelt die Kommunikation *und* die Denktätigkeit (Problemlösen, Schlussfolgern, Erinnern und anderes mehr).

In dieser genetischen Bewegung begriffen (Bertau, 2008) ‚wandern‘ Stimmen aus dem Sozialen ins Individuelle, ebenso wie sie über Sprecher*innen und zwischen Texten ‚wandern‘: Sie werden übertragen, weitergegeben und transformiert, wodurch komplexe intertextuelle Verwebungen entstehen, die untereinander dialogisch bezogen sind. Äußerungen und Texte antworten und rufen damit zu neuen Repliken auf.

Bachtins Begriff der Stimme ist an dem der Polyphonie (Mehrstimmigkeit) gebildet, es gibt also stets eine *Vielfalt* von Stimmen in Kommunikation und Psyche. Dies

verdeutlicht, dass Personen – anders als es das romantische Verständnis von Stimme als individuellem Ausdruck impliziert – nicht nur eine Stimme haben, d. h., nicht nur eine Sicht auf die Welt und eine Art zu sprechen, die mit einer Position verbunden wäre, sondern aufgrund ihrer psychosozialen und kulturellen Komplexität stets mehrere Positionen verkörpern und somit vielstimmig sind (z. B. Ich-als-Mutter und Ich-als-Wissenschaftlerin). Die Stimmen stehen dabei nicht nur mit den Stimmen Anderer im Dialog, sondern auch untereinander und bilden so die Identität der Person aus; sie können in bestimmten Situationen auch in intensiv erlebte Dialoge eintreten (Ich-als-Mutter und Ich-als-Wissenschaftlerin verhandeln miteinander wegen einer dringenden Arbeitsaufgabe). Insofern werden die Polyphonie mündlicher und schriftlicher Äußerungen sowie die Stimmen Anderer für die Entwicklung eines mehrstimmigen und dynamischen Selbst (Hermans & Gieser, 2012) relevant.

Wie im Sprechen vielstimmig verschiedene Positionen eingenommen werden, so auch im Schreiben (Karsten & Bertau, 2019). Zudem verlangen sowohl mündliche als auch schriftliche Gattungen eine bestimmte Stimme, die man ‚treffen‘ muss, will man mit der spezifischen Textsorte erfolgreich (‚richtig‘) sprechen oder schreiben (vgl. Sprechen zu einem*iner 3-Jährigen, einen Witz in der Arbeit erzählen, einen Artikel in einer bestimmten Disziplin verfassen) (vgl. *Text(sorten)muster*, Tilmans & Brommer, in diesem Band). Die individuellen Stimmen als sprachlich ausgeformte Positionen zur Welt existieren also auch in Interaktion mit dem, was man eine ‚normative Gattungsstimme‘ nennen könnte. Anders als es die sozial-deterministische schreibdidaktische Perspektive auf Stimme nahelegt, entstehen hier komplexe dialogische Aushandlungsprozesse, die über ein bloßes Erlernen linguistischer und textueller Konventionen akademischer Diskursgemeinschaften hinausgehen.

Stimme: Vier Grundprinzipien

Ausgehend von dem dialogischen Verständnis von Sprache und Stimme haben wir „Grundprinzipien für eine Methodologie der Stimme“ formuliert.² Diese Prinzipien beruhen auf theoretischen Annahmen, die wir als zentral für die Analyse von Stimme(n) in Sprachmaterial jeglicher Art und für den didaktischen Umgang mit Stimme(n) ansehen. Stimme ist:

1. *transpersonal* – Stimme geht über das Individuum (und Dyaden, Gruppen) hinaus. Fokus: Kollektive Stimmen (z. B. die Stimme einer Berufsgruppe, einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten); Anerkennen der Öffentlichkeit und Gesellschaftlichkeit von Stimme im Verhältnis zu individuellen Stimmen;
2. *historisch* – Stimme geht über die gegenwärtige Situation hinaus, sie greift vergangene Praktiken auf, die die gegenwärtigen Praktiken ausformen und zukünftige Praktiken mit sich selbst oder anderen Personen zugleich einschränken und

2 Unsere ersten Überlegungen erfolgten im Rahmen des Workshops *Voices in transition: Observing and listening to the collective voice* (Chair: Carolin Demuth) für die *10th International Conference on the Dialogical Self* (Braga, Portugal, 2018) in Zusammenarbeit mit Mia Klee.

ermöglichen. Fokus: Entwicklungsprozesse von Stimme und ihre zeitliche Geschichtetheit;

3. *positioniert* – Stimme ist Ausdruck und Formung einer bestimmten Positionierung der sprechenden Person innerhalb einer konkreten und zugleich konstruierten Konstellation der Adressivität (vgl. *Adressivität*, Bertau, in diesem Band). Fokus: Wer spricht oder schreibt? Als wer? Zu wem, und zwar zu wem-als-wer? Und worüber, in welcher Weise und mit welchem Wertakzent (Vološinov, 1930/1975)?;
4. *geformt* – Stimme ist ein wahrnehmbares, verkörpertes und symbolisches Phänomen. Fokus: linguistische und andere (u. a. intonatorische, rhythmische) Stimmmerkmale und die Bedeutungsgestalten, die sie bilden.

Das Prinzip der Transpersonalität bedeutet, dass Stimme nicht erfasst werden kann, wenn man nur ihre Einzigartigkeit und das sich äußernde Individuum betrachtet. Da Stimmen fremde Stimmen und typische Sprechweisen (kollektive Stimmen) widerspiegeln oder projizieren, sind sie dialogisch auf fremde Äußerungen bezogen – jedoch nicht vollständig durch diese bestimmt. Analytisch werden Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Äußerungsgestalten (je nach Modus lexiko-syntaktische Merkmale, Körperhaltung, Gestik, Intonation oder textuelle Strukturierung, Schriftart, räumliche Gestaltung usw.) in den Fokus gerückt, um *twin forms* oder *intertextual reprises* (Karsten & Bertau, 2019) zu identifizieren – Formen, in denen sich Stimmen von öffentlichen Stimmen und Stimmen Anderer her gestalten.³

Das Prinzip der Historizität bedeutet, dass jede Stimme über das gegenwärtige Sprechereignis hinausgeht. Da jede Äußerung und jede sie äußernde Stimme ihre Bedeutung aus ihrem historischen Zeitpunkt und ihrer einzigartigen Beziehung zu vergangenen, gegenwärtigen und möglichen zukünftigen Äußerungen erhält, haben Äußerungen eine ‚geschichtete‘ Qualität (*chronotopic lamination*, Prior, 2009). Dieses Prinzip führt zu einer analytischen Fokussierung auf entwicklungsbezogene, dialogische Prozesse in Bezug auf Stimme: Woher kommt eine Stimme, wer spricht mit einer solchen Stimme, wie entwickelt sich die Stimme zeitlich und situationell, welche Funktionen erfüllt sie in welchem Moment?

Das Prinzip der Positioniertheit unterstreicht, dass das Auftreten einer Stimme immer ein evaluativer Zug ist, durchsetzt mit „Wertakzenten“ (Vološinov, 1930/1975). Analytisch führt dieses Prinzip zu einer Fokussierung auf die Adressat*innen-Konstellation einer Äußerung: Wer spricht mit wem über was und auf welche Weise? Konstellationen können in Äußerungen auf sehr subtile Weise erzeugt werden und umfassen oft mehr als die offensichtliche Konstellation der tatsächlich Anwesenden (Goffman, 1979).

Das Prinzip der Formbarkeit betont, dass jede Stimme ein interpersonell wahrnehmbares Phänomen ist, das gleichzeitig multimodal, verkörpert und symbolisch ist. Um als Stimme erkennbar zu sein, müssen die lexiko-syntaktischen, intonatorischen, körperlichen, räumlich-visuellen und anderen wahrnehmbaren Merkmale

3 Vgl. den Begriff *reenvoicing* aus der Spracherwerbsforschung, den Paul Prior (2001) für die Schreibforschung reklamiert.

eines Sprechereignisses ein Muster bilden, das intersubjektiv mit Bedeutung assoziiert wird – eine symbolische Gestalt.

Mehrstimmigkeit im Schreiben

Wie eingangs erwähnt, beziehen sich einige einflussreiche schreibwissenschaftliche und -didaktische Beiträge zu Stimme zwar auf Bachtins Begriff, allerdings werden die Implikationen seiner dialogischen Sprachauffassung selten in den Blick genommen: Stimmen entwickeln sich zusammen mit anderen Stimmen in einem polyphonen Dialog. Wir möchten abschließend drei dieser Implikationen betrachten.

Für schreibwissenschaftliche Forschung hat ein dialogisches Verständnis von Stimme theoretische und auch methodische Konsequenzen. In der Untersuchung von Schreibprozessen und bei der Analyse von Texten müssen die jeweilige Entstehungsgeschichte und die aktuelle Geschichtetheit des Untersuchungsgegenstandes berücksichtigt werden (vgl. *Schreibprozess*, Karsten, in diesem Band). Es gilt das ‚Wandern‘ von Stimmen zwischen Sprechen, Schreiben und Denken zu identifizieren, um ihre Funktion für Schreibende und Adressierte zu rekonstruieren. Retro- und introspektive Methoden, die mit dem Lauten Denken die kognitionspsychologische Schreibprozessforschung einläuteten (Hayes & Flower, 1980), bekommen, eingebettet in qualitative Analysen von Schreibprozessen und Texten, einen neuen Stellenwert (z. B. Karsten, 2014).

Dasselbe gilt für die schreibdidaktische Praxis. Texte, die wir als Produkte wahrnehmen, sind nicht nur aufgrund polyphoner Schreibprozesse entstanden, sie bleiben vielstimmig und brauchen das ‚polyphone Lesen‘. Nach Bachtin entsteht das Verstehen von Äußerungen aus einer „Antwortposition“ (2004): eine Ausrichtung auf die andere Person mit ihren Stimmen. Es entsteht ein innerer, oft fragmentarischer Dialog. Diesen Dialog anzuerkennen, sodass die Leser*innen ihre eigene Stimmenvielfalt erleben und mit ihr eine gestaltende Antwortposition einnehmen können, fördert die polyphonen Prozesse des Lesens und Schreibens und führt zu komplexen Lese- und Schreibfähigkeiten.

Schreibenlernen ist weit mehr als die kognitive Aneignung textueller Konventionen, es ist Enkulturation als Entwicklung von Sprache und Selbst in Bezug auf Andere in der Lebenswelt. Dialogisch basierte Schreibdidaktik und -beratung erkennt an, dass Schreibende ihre und fremde Stimmen erleben und wahrnehmen. Intensiv erlebte Gefühle (Scham, Freude), die mit der Materialisierung der eigenen Stimme verbunden sein können, deuten jenseits einer kognitiven Prozedur auf die *soziale* Qualität des Schreibprozesses hin. Eine Herausforderung für die Lese- und Schreibdidaktik ist es dann, über das Instrumentell-Analytische hinauszureichen, das Sprache keine gelebte Qualität zugesteht.

Literatur

- Bachtin, M. M. (1929/1985). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Ullstein.
- Bachtin, M. M. (1953/2004). Das Problem der sprachlichen Gattungen. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 447–484). Synchron.
- Bertau, M.-C. (2007). On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 133–161.
- Bertau, M.-C. (2008). Voice: A pathway to consciousness as ‘social contact to oneself’. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(1), 92–113. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9041-8>
- Bertau, M.-C. (2011). *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Lehmanns Media.
- Bertau, M.-C. (2021). Identity and voices: A language dialogical take. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawick (Eds.), *Cambridge handbook of identity* (S. 172–192). CUP.
- Bühler, K. (1934/1981). *Sprachtheorie. Zur Darstellungsfunktion der Sprache*. Fischer.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1–2), 1–29. <https://doi.org/10.1515/semi.1979.25.1-2.1>
- Harris, J. (2012). *A teaching subject: Composition since 1966* (new ed.). Utah State University Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (Eds.) (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. CUP.
- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Lehmanns Media.
- Karsten, A. & Bertau, M.-C. (2019). How ideas come into being. Tracing intertextual moments in grades of objectification and publicness. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02355>
- Matsuda, P. K. (2015). Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140–159. <https://doi.org/10.1017/s0267190514000178>
- Nelson, N. & Castelló, M. (2012). Academic writing and authorial voice. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 33–51). Emerald.
- Perrone-Bertolotti, L., Rapin, M., Lachaux, J.-P., Baciú, M., & Loevenbruck, H. (2014). What Is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, 220–239. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.12.034>
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55–81. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(00\)00037-0](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(00)00037-0)

- Prior, P. (2009). From speech genres to mediated multimodal genre systems: Bakhtin, Voloshinov, and the question of writing. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 17–34). Parlor Press.
- Ramanathan, V. & Atkinson, D. (1999). Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 45–75. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(99\)80112-x](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(99)80112-x)
- Tardy, C. (2012). Current conceptions of voice. In K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34–48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137030825_3
- Vološinov, V. N. (1930/1975). *Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft*. Ullstein.
- Vygotskij, L. S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. A. Métraux (Hrsg.), R. Kämper (Übs.). Lit Verlag.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. J. Lompscher & G. Rückriem (Übs. & Hrsg.). Beltz.

Text(sorten)muster. Eine gebrauchsbasierte Perspektive

ANNA TILMANS & SARAH BROMMER

Der Begriff ‚Text(sorten)muster‘ ist zunächst für die Textlinguistik und Stilistik relevant. Er findet Verwendung, wenn es darum geht, Textsorten und ihre sprachliche und stilistische Gestaltung zu beschreiben. Betrachtet man Text(sorten)muster im Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch, zeigt sich, dass über die Textlinguistik und Stilistik hinaus auch eine kognitivistische, pragmatische, korpuslinguistische sowie didaktische Sicht auf den Begriff lohnend ist.

Dabei ist die gebrauchsbasierte Perspektive (vgl. z. B. Bybee, 2010) – die Rückbindung an den Sprachgebrauch – für unser Verständnis von ‚Text(sorten)muster‘ in zweierlei Hinsicht leitend: Zum einen führt der vor allem durch Lesen und Schreiben (und die entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten) geprägte Umgang – die Produktion und Rezeption sowie Auseinandersetzung – mit Texten dazu, dass sich Text(sorten)muster herausbilden und jede*r Teilnehmer*in einer Sprachgemeinschaft ein Wissen um Text(sorten)muster aufbaut. Text(sorten)muster basieren also auf alltäglichem Sprachgebrauch. Zum anderen lassen sich Text(sorten)muster gebrauchsbasiert ermitteln und analysieren, das Gebrauchsbasierte beschreibt also zweitens einen empirischen Zugang zu Text(sorten)mustern.

Text, Textsorte, Text(sorten)muster – eine begriffliche Abgrenzung

Um den Begriff *Text(sorten)muster* zu bestimmen, ist zunächst zu klären, was genau unter *Text* gefasst wird, und des Weiteren, wie sich *Textsorte* und *Textmuster* voneinander abgrenzen lassen. Was den Textbegriff angeht, so finden sich „nahezu tausend Textdefinitionen“ (M. Heinemann & W. Heinemann, 2002, S. 64; s. auch Klemm, 2002), die sich teilweise überschneiden, teilweise aber auch auseinandergehen. Die Diskussion um den Textbegriff (U. Fix, 2002) ist mit der Frage nach möglichen Textualitätskriterien eng verbunden (vgl. für einen Überblick Adamzik, 2016). Mittlerweile besteht weitgehend Konsens darüber, dass Texteigenschaften besser als Beschreibungsdimensionen zu verstehen sind und dass diese keineswegs notwendige Kriterien für Textualität sind und alle gegeben sein müssen, sondern als relative Größen zu verstehen sind (Adamzik, 2018; Sandig, 2000): *Text* wird verstanden als prototypisches Konzept (Adamzik, 2018; Sandig, 2000), woraus folgt, dass ein konkreter Text ein mehr oder weniger

guter Vertreter der Kategorie *Text* sein kann. Das gleiche an das Prototypenkonzept angelegte Begriffsverständnis gilt für *Textsorte*.

Die Kategorie *Textsorte* lässt sich als Basiskategorie der wissenschaftlichen und Alltagssprachlichen Textklassifikation bezeichnen. Denn ein konkreter Text wird immer als (mehr oder weniger typisches) Exemplar einer Textsorte wahrgenommen (Brinker et al., 2018, S. 133; W. Heinemann, 2000b, S. 517). Das Verfassen sowie das Rezipieren und Bewerten von Texten und auch ihre Analyse erfolgen vor dem Hintergrund eines verinnerlichten Textsortenwissens und durch ein (unbewusstes) Abgleichen mit konventionell verankerten Mustern (W. Heinemann, 2000b, S. 517, spricht von „Textsortenkompetenz“). Die Begriffe *Textsorte* und *Textmuster* (verstanden als *Textsortenmuster*) verwenden wir also in Anlehnung an Ulla Fix (1999) nicht synonym, sondern für die unterscheidende Bezeichnung zweier Seiten ein und derselben Sache. Während der Begriff *Textsorte* die Tatsache erfasst, dass sich konkrete Textexemplare aufgrund ihrer gemeinsamen Merkmale zusammenfassen lassen, verstehen wir *Text(sorten)muster* als die dahinterstehende mentale Größe, die als Referenz dient. Daraus ergibt sich, dass Textexemplare einer Textsorte einem gemeinsamen Text(sorten)muster folgen (s. auch W. Heinemann, 2000a). Das Typische, Musterhafte eines Textes als Vertreter einer Textsorte geht als Textmusterwissen in das Sprachwissen ein. Das Text(sorten)muster wirkt als „Richtschnur“ (U. Fix, 2008, S. 12), wie Texte einer bestimmten Textsorte prototypisch beschaffen sind. Im Folgenden sollen nun verschiedene gebrauchsbasierte Sichtweisen auf den Begriff dargestellt werden.

Kognitivistische Sicht auf Text(sorten)muster

Text(sorten)muster sind aus kognitivistischer Sicht relevant für den Spracherwerb. Denn der Spracherwerbsprozess schließt auch immer den Erwerb mental gespeicherter sprachlicher Muster, den Erwerb eines Musterwissens, ein (Tomasello, 2005). Dieses beinhaltet zum einen ein sprachsystematisches Wissen (= sprachliche Kompetenz), zum anderen ein Sprachgebrauchswissen, d. h. ein Wissen um die angemessene Verwendung von Sprache (= kommunikative Kompetenz). Das Wissen um Text(sorten)muster ist Teil der kommunikativen Kompetenz. Es entsteht im Zuge der individuellen Spracherfahrung (Kupietz & Keibel, 2009, S. 40).

So wie der Spracherwerbsprozess einerseits ungesteuert und unbewusst, andererseits aber auch gesteuert und bewusst verläuft, so werden auch Text(sorten)muster teils unbewusst, teils bewusst erworben. Manche Text(sorten)muster der Alltagskommunikation werden beiläufig verinnerlicht (z. B. *Einkaufszettel*) oder aber im Schulunterricht gelernt (z. B. *Bewerbungsschreiben*). Der Erwerb von Text(sorten)mustern außerhalb alltäglicher Kommunikationssituationen fordert hingegen in aller Regel eine bewusste Auseinandersetzung, hierzu gehören beispielsweise berufliche und wissenschaftliche Textsorten wie *Praktikumsbericht*, *wissenschaftlicher Aufsatz*.

Aus der teils unbewussten, teils bewussten Aneignung folgt, dass der*die einzelne Sprecher*in sich der mental verankerten Text(sorten)muster zum Teil bewusst

ist und darüber reflektieren kann. Daneben gibt es Muster, derer sich der*die Sprecher*in nicht bewusst ist. Entscheidend ist, dass das Wissen intuitiv angewendet wird: Sprecher*innen sind auf Grundlage ihres Sprachwissens in der Lage, Text(sorten)-muster zu gebrauchen, ohne darüber zu reflektieren.

Pragmatische Sicht auf Text(sorten)muster

Die Musterhaftigkeit von Textsorten wird sichtbar im Sprachgebrauch, in konkreten Texten. Musterhaftes in Texten kann sich in verschiedener Hinsicht zeigen, beispielsweise in der Wahl des Mediums, der Art der Textstrukturierung, der Adressat*innen-Orientierung und nicht zuletzt auf der Textoberfläche, im musterhaften Gebrauch einzelner Wörter und Wortverbindungen. All diese verschiedenen Arten von Mustern sind aus pragmatischer, sprachgebrauchsanalytischer Sicht relevant, wenn es darum geht, Musterhaftes als Teil der Performanz zu beschreiben.

Text(sorten)muster lassen sich sowohl diachron als auch synchron betrachten: Musterhaftes kann typisch sein für eine bestimmte Zeit. Beim Vergleich einzelner Texte aus verschiedenen Zeiten lässt sich feststellen, wie sich der typische Sprachgebrauch in der gewählten Textsorte gestaltet und ggf. verändert. Auf diese Weise lässt sich diachrone Variation analysieren. Daneben kann Musterhaftes – mit Blick auf die synchrone Variation – typisch sein für eine bestimmte Textsorte im Vergleich zu anderen Textsorten.

Musterhaftes in Texten hat ein „Kontextualisierungspotential“ (Feilke, 2003, S. 213) in zweifacher Hinsicht. Aus Produzent*innen-Sicht dient Musterhaftes der Kontextualisierung, indem es den zum Text zugehörigen Kontext kenntlich macht: Indem man beim Schreiben auf Musterhaftes zurückgreift, signalisiert man die Zugehörigkeit des Textes zu einer bestimmten Textsorte. Umgekehrt können Leser*innen eines Textes mithilfe ihres Sprachgebrauchswissens die Musterhaftigkeit des Textes erkennen und diesen kontextualisieren (Feilke, 2003, S. 217 ff.). Daneben lässt sich auch der Grad der Typizität eines Textes erfassen: Je nachdem, wie stark die Musterhaftigkeit eines Textes ausgeprägt ist, wird er als mehr oder weniger typisch und in diesem Sinne musterhaft wahrgenommen.

Korpuslinguistische Sicht auf Text(sorten)muster

Auch die korpuslinguistische Sicht auf Text(sorten)muster ist eine pragmatische, denn sie verortet Muster als Sprachgebrauchsmuster an der sprachlichen Oberfläche. Zwar gehen die Auffassungen darüber, was unter Korpusbasiertheit als empirischem Prinzip genau zu verstehen ist, auseinander (Brommer, 2018a, S. 96–98). Einigkeit besteht aber darin, dass sich musterhafter Sprachgebrauch „als statistisch messbare Kookkurrenz operationalisier[en]“ (Feilke, 2012, S. 24) lässt. Text(sorten)muster werden mit der Methode der Korpuslinguistik sichtbar gemacht (Brommer, 2018b). Mittels des Kor-

pusvergleichs wird das Musterhafte offengelegt bzw. ermittelt, also das für eine ausgewählte Textsorte im Vergleich zu einer anderen Textsorte Musterhafte. Das Ziel besteht darin, das Musterhafte weitestgehend automatisiert zu entdecken, indem der Computer möglichst viele vorstrukturierende Arbeitsschritte abnimmt. Die Korpuslinguistik bedient sich hierfür computerlinguistischer Methoden und Werkzeuge und Musterhaftes wird auf Basis der statistischen Signifikanz ermittelt (Brommer, 2018a, S. 106–110).

In der Praxis bedeutet dies allerdings, dass das korpuslinguistische Verfahren auf das Offenlegen von kleinräumigen, auf der sprachlichen Oberfläche verorteten Mustern wie typischen Wörtern, Wortverbindungen und morphosyntaktischen Mustern beschränkt ist. Denn größere Einheiten wie Gliederungs- und Strukturierungsmuster sowie (die Tiefenstruktur eines Textes berücksichtigend) beispielsweise Argumentationsmuster – die ebenfalls Teil des Text(sorten)musters sind – lassen sich (noch)¹ nicht gleichermaßen computerlinguistisch ermitteln.

Didaktische Sicht auf Text(sorten)muster

Das didaktische Potenzial von Text(sorten)mustern tangiert sowohl die Lernenden (s. o.) als auch die Lehrenden, die mit der Beurteilung von Texten befasst sind. Aus der Tatsache, dass die Musterhaftigkeit von Texten und Textsorten seitens der Rezipient*innen zu einer Erwartungshaltung führt, lässt sich eine normative Wirkung und soziale Verbindlichkeit des Musterwissens ableiten. Ulla Fix (2000, S. 56) charakterisiert Text(sorten)muster entsprechend als „Handlungsanweisungen“. Lerner*innen müssen sich folglich ein Textmusterwissen aneignen und lernen, ihre Texte musterkonform zu verfassen. Denn es besteht in der Didaktik und Sprachnormenforschung weitgehend Konsens darüber, dass sich die Qualität eines Textes in erster Linie an seiner Angemessenheit bemisst und inwieweit er aufseiten der Rezipient*innen den vorhandenen Erwartungen entspricht (z. B. M. Fix, 2008, S. 33; U. Fix, 2008, S. 4; Schneider, 2005, S. 174). Doch ist solch ein musterhafter, angemessener Text auch ein guter Text? Die Antworten auf diese Frage fallen unterschiedlich aus (s. auch Dürscheid & Brommer, 2019). Für Adamzik (2004, S. 47) beispielsweise ist ein „gutes Beispiel“ (ein gutes Textexemplar) ein „typischer Vertreter der Kategorie“; und auch Ulla Fix (2008, S. 4) bezeichnet den „typischen Vertreter seiner Klasse“ (mit Bezugnahme auf Adamzik, 2004) als einen „gelungenen Text“ (ebenso U. Fix, 2012, S. 29). Demnach wäre ein Text, der dem Text(sorten)muster folgt, ein guter Text. Sandig (2007, S. 157) wiederum definiert gut als „bezogen auf einen Bewertungsmaßstab über dem Durchschnitt liegend“, „überdurchschnittlich“. Demzufolge wäre ein Text, der dem Text(sorten)muster folgt, nur ausreichend oder zufriedenstellend, und ein Text müsste in einem positiven Sinne vom Musterhaften abweichen, um als gut beurteilt zu werden. Das Text(sorten)muster kann dann nur als Orientierung dienen, und punktuelle Abwei-

¹ Angesichts der Potenziale textgenerierender KI (z. B. Weßels, 2023) scheint es nur eine Frage der Zeit zu sein, bis auch die Tiefenstruktur von Texten computerlinguistisch analysiert werden kann.

chungen davon wären erstrebenswert – sofern es sich um Abweichungen im positiven Sinne handelt. Dies ist nur dann der Fall, wenn dem*der Schreiber*in aus Sicht des Rezipienten bzw. der Rezipientin ein Abweichen zugestanden wird (Brommer, 2019, S. 157–159).

Text(sorten)muster in der und für die Schreibwissenschaft

Die vier beschriebenen gebrauchsbasierten Sichtweisen stellen für die Schreibwissenschaft folgenden Mehrwert dar:

- Die kognitivistische Sicht kann dazu beitragen, Text(sorten)muster als mental gespeicherte Größe zu begreifen, sich über Muster bewusst zu werden und das Musterwissen gezielt auszubauen.
- Die pragmatische Sicht kann Anlass sein, sich mit Mustern im Sprachgebrauch auseinanderzusetzen und den Blick auf die Musterhaftigkeit von Textsorten und konkreten Textexemplaren zu richten.
- Die korpuslinguistische Sicht ist hilfreich, empirisch basierte Erkenntnisse zu sprachlichen Mustern in Texten und Textsorten zu gewinnen.
- Die didaktische Sicht kann dazu anregen, sich mit Text(sorten)mustern vor dem Hintergrund von Norm(en) und Erwartung(en) sowie von Musterhaftem und Abweichung auseinanderzusetzen.

Folgt man dem gebrauchsbasierten Begriffsverständnis, stehen Text(sorten)muster (wie andere Muster ebenfalls) an der Schnittstelle von Erwerb, Vermittlung und Beurteilung und sind damit für alle Bereiche der Schreibwissenschaft – Schreibforschung, Schreibdidaktik, Schreibberatung – von Bedeutung.

Literatur

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung*. De Gruyter.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.). De Gruyter.
- Adamzik, K. (2018). 2. Was ist ein Text? In K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 26–51). De Gruyter.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (9. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Brommer, S. (2018a). *Sprachliche Muster: Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. De Gruyter.
- Brommer, S. (2018b). Textsortenspezifische sprachliche Variation induktiv korpuslinguistisch ermitteln – Muster bzw. Musterhaftigkeit aus korpuslinguistischer, textlinguistischer sowie stilistischer Perspektive. In K. Adamzik & M. Maselko (Hrsg.), *VARIATLONslinguistik trifft TEXTlinguistik* (S. 61–80). Narr Francke Attempto.

- Brommer, S. (2019). Die Musterhaftigkeit eines Textes als Grundlage seiner Beurteilung. Korpuslinguistik im Dienste der Schreibdidaktik. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hrsg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 145–156). Beltz Juventa.
- Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press.
- Dürscheid, C. & Brommer, S. (2019). Schrift und Schreiben in der gegenwärtigen Sprachreflexion. In G. Antos, J. Schiewe & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 309–332). De Gruyter.
- Feilke, H. (2003). Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In A. Linke, H.-P. Ortner & P. R. Portmann (Hrsg.), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (S. 209–229). Niemeyer.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen* (S. 1–31). Peter Lang.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Fix, U. (1999). Textsorte – Textmuster – Textmuster Mischung. *Textlinguistik: An- und Ausichten. Cahiers d'études Germaniques*, 37(2), 11–26. <https://doi.org/10.3406/cetge.1999.1484>
- Fix, U. (2000). Wie wir mit Textsorten umgehen und sie verändern – die Textsorte als ordnender Zugriff auf die Welt. *Der Deutschunterricht*, 52(3), 54–65.
- Fix, U. (Hrsg.). (2002). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Peter Lang.
- Fix, U. (2008). Ansprüche an einen guten (?) Text. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 4(1), 1–20. https://doi.org/10.46771/9783967691283_1
- Fix, U. (2012). „Abweichen“ – wovon? Historischer Rückblick und aktueller Ausblick auf Andersschreiben und Stilvorstellung. In B.-M. Schuster & D. Tophinke (Hrsg.), *Andersschreiben: Formen, Funktionen, Traditionen* (S. 23–42). Erich Schmidt Verlag.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000a). 48. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation, Part 1: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 508–523). Walter de Gruyter.
- Heinemann, W. (2000b). 49. Aspekte der Textsortendifferenzierung. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation, Part 1: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 523–546). Walter de Gruyter.
- Klemm, M. (2002). Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In U. Fix, K. Adamzik, G. Antos & M. Klemm (Hrsg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* (S. 17–29). Lang.
- Kupietz, M. & Keibel, H. (2009). Gebrauchsbasierte Grammatik: Statistische Regelmäßigkeit. In M. Konopka & B. Strecker (Hrsg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Walter de Gruyter.

- Sandig, B. (2000). Text als prototypisches Konzept. In M. Mangasser-Wahl & U. Bohnes (Hrsg.), *Prototypentheorie in der Linguistik: Anwendungsbeispiele-Methodenreflexion-Perspektiven* (S. 93–112). Stauffenburg.
- Sandig, B. (2007). Was ist guter Stil? In A. Burkhardt (Hrsg.), *Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch* (S. 157–161). Dudenverlag.
- Schneider, J. G. (2005). Was ist ein sprachlicher Fehler? Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 1(2), 154–177. https://doi.org/10.46771/9783967691207_4
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Weßels, D. (2023). Meilenstein der KI-Entwicklung? Der Chatbot GPT. *Forschung & Lehre*, 23(1), 26–27.

***Threshold concept.* Eine anwendungsorientierte Perspektive**

ANIKA LIMBURG

Begriffsherkunft

Der Begriff *threshold concept*, zu deutsch Schwellenkonzept, steht im Zentrum einer sozialkonstruktivistisch basierten Theorie komplexer Lernprozesse, die auf Meyer und Land (2003) zurückgeht. Die Autoren bezeichnen damit bedeutsame fachliche Zusammenhänge bzw. fachspezifische Denkweisen, die in allen Domänen professionellen Handelns vorkommen und die wegen ihrer Komplexität schwer erlernbar sind. Schwellencharakter haben sie als „conceptual gateways“ (Meyer & Land, 2005, S. 373) zu einem tieferen Verständnis fachlicher Zusammenhänge und zu gegenstandsadäquaten Positionen: „the world looks different‘ when such thresholds have been crossed. Or it may be that one sees features in a familiar landscape that were previously not discernable“ (Meyer & Land, 2006b, S. 19). Indem das Durchdringen eines Schwellenkonzepts zuvor versteckte Zusammenhänge offenlegt und neue, elaboriertere Perspektiven eröffnet, integriert es Wissensbestände in übergeordnete fachliche Denk- und Handlungsweisen (Meyer & Land, 2003, Kapitel 5). Schwellenkonzepte zu durchdringen, ist daher Teil der sukzessiven Entwicklung von Expertise und Professionalität. Weil es neue Perspektiven und Wege des Denkens eröffnet, ist Lernen in diesem Sinne transformativ und irreversibel (Meyer & Land, 2003, S. 16).¹

Wesentliche Grundannahme der Theorie ist, dass Schwellenkonzepte nicht linear im Sinne einer sukzessiven Wissensaneignung durch Akkumulation neuer Informationen durchdrungen werden können, wie man es sich etwa beim Auswendiglernen von Vokabeln vorstellen könnte. Lernenden erscheinen die Lerngegenstände, die Schwellenkonzepte betreffen, oft sperrig oder unsinnig, weil sie als fachliche Denkweisen stark von Alltagskonzepten abweichen (Meyer & Land, 2003, S. 2). Meyer und Land beschreiben schwellenkonzept-bezogene Lernprozesse vor dem Hintergrund von Perkins' Begriff des „troublesome knowledge“ (1999) daher als mühsam und oft langwierig. Im Bild der Schwelle bleibend charakterisieren die Autoren solche Lernprozesse anhand eines Zustands der Liminalität (Meyer & Land, 2006b), also eines Übergangszustands, in den Lernende eintreten, sobald sie verstanden Geglaubtes als unzureichend oder fehlerhaft erfahren (z. B. auf Basis eines diffusen Unwohlseins). Sie können nicht mehr ignorieren, dass ihnen ihr Wissen unzureichend erscheint, und in

¹ Weil sie einerseits gegenstandsimmanent sind und sich daher für eine Disziplin (diskursiv) benennen lassen, andererseits jedoch relativ und subjektiv sind, insofern ein so identifiziertes Schwellenkonzept nicht für jede*n Lernende*n Schwellenkonzept-Status hat, ist der Schwellenkonzept-Begriff schwer verständlich.

frühere Verstehenszustände zurückfallen. Gleichzeitig ist ihnen noch unklar, ob und wie sie zu einem adäquateren Verständnis gelangen können – sie stehen an der Schwelle. Weil Vertrautes infrage gestellt und verworfen wird, gehen mit Liminalität Gefühle von Verlust und Bedrohung, auf jeden Fall aber von Unsicherheit einher. Der liminale Zustand kann lange währen. Der Lernprozess ist in dieser Zeit durch ein oszillierendes Vor und Zurück geprägt und nur begrenzt steuerbar.

Das mit der *Threshold-Concept*-Theorie gezeichnete Bild vom Lernen als planloser, von Unsicherheit gekennzeichnet, transformativer und potenziell langwieriger Prozess steht dem vielen aktuellen Diskursen (beispielsweise um *learning analytics*) zugrunde liegenden Bedürfnis entgegen, Lernprozesse zu linearisieren, um sie effizienter und effektiver zu gestalten. Schwellenkonzepte können nicht auf diese Weise durchdrungen werden! Auch der Kerngedanke des *constructive alignment*, Lehre und Prüfung auf intendierte Lernergebnisse hin zu planen, läuft dem zuwider. Anstelle operationalisierbarer Lernziele hielte im Schwellenkonzept-basierten Denken etwa der Konjunktiv bei der Formulierung von Lernzielen Einzug – nur vielleicht *könnte* ein konkretes Schwellenkonzept im Kontext einer Lehrveranstaltung durchdrungen werden.

Schreibwissenschaftliche Schwellenkonzepte

In *Naming what we know* haben Adler-Kassner und Wardle (2015) auf Grundlage eines intensiven Wiki-basierten Kollaborationsprozesses unter 29 renommierten US-amerikanischen Schreibwissenschaftler*innen 37 schreibwissenschaftliche Schwellenkonzepte zusammengetragen, sie fünf übergreifenden Konzepten zugeordnet und ein Metakonzept benannt. Weil Schwellenkonzepte eine Doppelfunktion haben – „they articulate the substance of the field as a mechanism for mapping the field itself“ (Yancey, 2015, S. xxix) –, bieten diese Schwellenkonzepte zudem einen fundierten Überblick zentraler schreibwissenschaftlicher Erkenntnisse, wenn auch ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Drei der von Adler-Kassner und Wardle zusammengetragenen Schwellenkonzepte möchte ich anhand von zwei Beispielen veranschaulichen:

1. „*Writing Is (Also Always) a Cognitive Activity*“: Wer Schreiben etwa als primär motorischen Akt des Niederschreibens ‚vom Kopf aufs Papier‘ begreift und Schreibkompetenz so auf den Erwerb basaler Schreibfertigkeiten reduziert, mag Schreibprobleme oder schlechte Texte konsequenterweise als Produkt unzureichender Schulbildung oder gar eingeschränkter Intelligenz deuten. Schreibende, die ein solches unterkomplexes Bild vom Schreiben haben, können entsprechend an Selbstzweifeln und Gefühlen der Unzulänglichkeit leiden. Schreiben als komplexen kognitiven Prozess und die Bedeutung von Metakognition für Schreibentwicklung zu erfassen, stellt aus dieser Perspektive ein Schwellenkonzept dar, das ggf. schwierig zu erfassen ist.

2. „*All Writers Have More to Learn*“ & „*Writing Is a Social and Rhetorical Activity*“: Wer hingegen Schreiben für eine Schlüsselkompetenz erachtet, die – einmal ‚erworben‘ – für alle Domänen täglichen Handelns umstandslos zur Verfügung steht, der wird schwerlich das Schwellenkonzept erfassen können, dass Schreibentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der sich in den entsprechenden *communities of practice* vollzieht, für die und in denen geschrieben wird, weil Schreiben auch als genuin soziales Handeln begriffen werden kann.

Die drei hier angerissenen übergreifenden Schwellenkonzepte ergänzen die beiden Autorinnen um das Schwellenkonzept „*Writing Speaks to Situations through Recognizable Forms*“, worunter beispielsweise genretheoretische Ansätze subsumiert sind. Das fünfte übergreifende Schwellenkonzept – „*Writing Enacts and Creates Identities and Ideologies*“ – betont den identitätsstiftenden und -stabilisierenden Charakter des Schreibens. Jedes dieser fünf übergreifenden Konzepte wird in mehrere untergeordnete Konzepte ausdifferenziert und ist selbst wiederum dem Metakonzept „*Writing is an Activity and a Subject of Study*“ untergeordnet. Dieses erläutern die Autorinnen so:

Writing is created, produced, distributed, and used for a variety of purposes. In this sense, it is an activity in which individuals and groups engage. However, the production, consumption, circulation, distribution, and use of writing are also areas of inquiry. Researchers in a number of fields (including, but not limited to, rhetoric and composition, linguistics, and literacy studies) investigate questions about writing. (Wardle & Adler-Kassner, 2015, S. 15)

Viele in Schreibdidaktik und Schreibforschung Tätige erleben die mit dem Metakonzept adressierten Grundannahmen als nur schwer zu vermitteln und begegnen in ihrem Verantwortungsbereich entsprechend oft Entscheidungsträger:innen, die Schreibdidaktik als Nachhilfeaktivität begreifen und das Feld der Schreibforschung im besten Falle neugierig und leicht skeptisch hinterfragen.

Anwendungsfelder von Schwellenkonzepten in der Schreibwissenschaft

Adler-Kassner und Wardle (2015) selbst reflektieren diverse Anwendungsfelder für schreibwissenschaftliche Schwellenkonzepte (Teil 2 des Buchs), von der Studiengangsgestaltung bis hin zum *scaffolding* (vgl. *Scaffolding*, Grieshammer, in diesem Band) in der Tutor*innen-Schulung. Ich möchte an dieser Stelle die Bedeutung solcher Schwellenkonzepte als wirkmächtige Reflexionsinstrumente für alle schreibdidaktisch Tätigen hervorheben,

- zur eigenen Professionalisierung, denn sie helfen, das eigene Verstehen und eigene Annahmen über das Schreiben zu prüfen. Sie schärfen im Austausch mit Kolleg*innen den Blick für Missverstehenspotenziale und helfen dabei, sich selbst wohlwollend-kritisch zu hinterfragen,

- zu verbesserter Kommunikation außerhalb der schreibwissenschaftlichen Community, beispielsweise mit Rektoraten/Präsidien oder anderen für schreibwissenschaftliche Arbeit wichtigen Personengruppen. Das Reflektieren von Schwellenkonzepten erleichtert es, unterschiedliche Konzeptionen des Schreibens und ggf. auch Fehlannahmen zu identifizieren und sie auf diese Weise besser adressieren zu können,
- für die Konzeption und Gestaltung schreibdidaktischer Angebote. Schwellenkonzepte zu berücksichtigen, kann eine zielgruppenadäquate Planung erleichtern und Schreibdidaktiker*innen wie ihren Zielgruppen besser begreifbar machen, warum Schreibenlernen so oft mit Selbstzweifeln, Ängsten und Gefühlen des Scheiterns einhergeht. In hochschuldidaktischen Veranstaltungen gezielt schreibwissenschaftliche Schwellenkonzepte zu behandeln, kann bei den teilnehmenden Lehrenden zu einem nachhaltigen Umdenken und damit zu besserer Lehre führen (Adler-Kassner & Majewski, 2015, S. 196).

Die Schwellenkonzept-Theorie und mit ihr das Erkennen konkreter komplexer Lerngegenstände als Schwellenkonzepte hat letztlich auch jenseits der Schreibwissenschaft für Lehrende aller Disziplinen großes didaktisches Potenzial: Die Identifikation fachlicher Zusammenhänge als Schwellenkonzepte hilft ihnen zu verstehen, warum Studierende mit ihnen kämpfen. Das entlastet sie einerseits etwa davon, solche Schwierigkeiten auf mangelnde Qualität ihrer Lehre zurückzuführen, und hilft ihnen andererseits, solche anspruchsvollen, komplexen und überfordernden Lernprozesse expliziter zu didaktisieren, ihnen mehr Zeit einzuräumen und den frustrierenden, oft mit Selbstzweifeln einhergehenden Zustand der Liminalität als Lernprozessen inhärent zu vermitteln. Davon profitieren dann wieder die Lernenden, denn Frust im Lernprozess ist leichter zu ertragen, wenn er nicht auf individuelle Unzulänglichkeit zurückgeführt, sondern als unumgängliche Erfahrung auf dem Weg zur Expertise begriffen wird.

Literatur

- Adler-Kassner, L. & Majewski, J. (2015). Extending the invitation, threshold concepts, professional development, and outreach. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies* (pp. 186–202). Utah State University Press.
- Adler-Kassner, L. & Wardle, E. (Eds.) (2015). *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Utah State University Press.
- Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge. Linkages to ways of thinking and practising. In Ch. Rust (Ed.), *Improving student learning – ten years on* (pp. 412–424). Oxford Centre for Staff & Learning Development.

- Meyer, J. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Meyer, J. & Land, R. (2006a). Threshold concepts and troublesome knowledge. An Introduction. In J. Meyer & R. Land (Eds.), *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge* (pp. 3–18). Routledge.
- Meyer, J. & Land, R. (2006b). Threshold concepts and troublesome knowledge. Issues of liminality. In J. Meyer & R. Land (Eds.), *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge* (pp. 19–32). Routledge.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. De Gruyter.
- Wardle, E. & Adler-Kassner, L. (2015). Metaconcept. Writing is an activity and a subject of study. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies* (pp. 15–16). Utah State University Press.
- Yancey, K. (2016). Introduction: Coming to terms: Composition/Rhetoric, threshold concepts, and a disciplinary core. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of Writing Studies* (pp. xvii–xxx). Utah State University Press.

Transfer. Eine schreibdidaktische Perspektive

SANDRA REITBRECHT

Eine *curriculare* Perspektive auf das Schreiben(lernen)

Mit dem Begriff *Transfer*, zunächst verstanden als das ‚Übertragen‘ von in einem (Aufgaben-)Kontext erworbenen/erlernten Wissensbeständen oder Fertigkeiten auf einen anderen (Aufgaben-)Kontext, wird in diesem Beitrag ein Terminus für die Schreibwissenschaft vorgeschlagen, der für das Schreiben(lernen) vor allem dann von besonderer Relevanz ist, wenn eine curriculare Perspektive darauf eingenommen wird. Schreib(lern)situationen werden dann nämlich nicht isoliert betrachtet, sondern unter der Fragestellung, wie sie auch auf zukünftige Schreib(lern)situationen nachwirken können bzw. wie sie koordiniert mit anderen Schreib(lern)situationen erfolgreich zur Schreibentwicklung (vgl. *Schreibentwicklung*, Klein, in diesem Band) beitragen können, und zwar sowohl über Sprach- (z. B. Marx & Steinhoff, 2021) und Fach- (z. B. Decker et al., 2021, u. a. S. 28) als auch über Institutionengrenzen (Knorr et al., 2017; ebenso der umfassende Diskurs der letzten Jahre zum schulischen propädeutischen Schreiben im deutschsprachigen Raum) hinweg.

Der vorliegende Beitrag ist primär schreibdidaktisch motiviert und zielt darauf ab, Konzeptualisierungen von Transfer in den deutschsprachigen schreibwissenschaftlichen Diskurs einzubringen und hinsichtlich ihres Potenzials für die Schreibwissenschaft zur Diskussion zu stellen. Konkret sind dies zunächst drei in der internationalen Fachliteratur bereits etablierte Konzeptualisierungen, die (1) über das reine ‚Übertragen‘ hinaus transformative bzw. adaptive Prozesse im Transferbegriff einschließen, (2) davon ausgehen, dass Transferprozesse durch bestimmte methodische Praktiken angestoßen werden können, sowie (3) die Perspektive der Lernenden bzw. Schreibenden zentral setzen. Ergänzt wird unter Bezugnahme auf eigene Entwicklungs- und Forschungsarbeiten (4) ein weiteres Verständnis von Transfer, das den Fokus auf die Ko-Konstruktion von Transfer in Unterrichts- und Beratungsgesprächen richtet. Ein Ausblick rundet den Beitrag ab.

Vier Konzeptualisierungen von Transfer für die Schreibwissenschaft

1. *Transfer als (auch) adaptiver Prozess:*

Für komplexe Tätigkeiten wie das Schreiben, in denen reflektierte Handlungen (vgl. *Schreibverhalten und Schreibhandeln*, Frenzel & Fiegenbaum, in diesem Band) neben automatisierten Prozessen eine zentrale Rolle spielen (Sturm et al., 2017, S. 84 ff.), bie-

ten sich Konzeptualisierungen von Transfer an, die neben dem ‚Übertragen‘ von Fertigkeiten oder Wissen auch deren Adaptation oder Transformation im Begriffsverständnis einschließen. Einen wichtigen älteren Referenzpunkt für eine entsprechend differenzierte Auffassung von Transfer bietet die von Perkins und Salomon (1989, S. 118) in den Diskurs eingeführte Unterscheidung in *low-road transfer* und *high-road transfer*. *Low-road transfer* meint den spontanen und automatischen Transfer von intensiv geübten bzw. routinisierten Fertigkeiten, der ohne Reflexion vollzogen wird. *High-road transfer* bezieht sich hingegen auf die bewusste Abstraktion von Wissen. Diese führt zu einer Loslösung von einem konkreten Handlungskontext und bildet damit eine Ausgangsbasis für die Adaptation und Transformation von Fertigkeiten und Wissen für zukünftige Handlungskontexte (Salomon & Perkins, 1989, S. 118). Stattfinden kann die Abstraktion sowohl in der Lernsituation im Sinne einer Transferanbahnung auf zukünftige Anwendungssituationen (*forward-reaching transfer*) als auch erst in einer konkreten weiteren Anwendungssituation als Reaktivierung des bereits Erlernen (*backward-reaching transfer*) (Salomon & Perkins, 1989, S. 119). Neuere Konzeptualisierungen von Transfer, die sich vergleichbar von einem engen Begriffsverständnis des ausschließlichen ‚Übertragens‘ abwenden und transformative Prozesse in ihrer Auffassung von Transfer einschließen, sind z. B. das von DePalma und Ringer (2011) entwickelte Konzept des *adaptive transfer* oder das von Hayes et al. (2016) vorgelegte Konzept des *dynamic transfer* in der Schreibdidaktik oder Larsen-Freemans (2013) fremdsprachendidaktisch motiviertes Verständnis von *transformation*.

2. Transfer als methodisch anstoßbarer Prozess:

Perkins und Salomon vertreten aber nicht nur ein differenziertes Verständnis von Transfer, sondern geben auch einen wichtigen Impuls für die didaktische Auseinandersetzung mit Transfer, indem sie gezielt ein *teaching for transfer* einfordern (Perkins & Salomon, 1992). Mögliche methodische Praktiken für das Anstoßen von Transfer differenzieren sie in Verfahren des *hugging* für *low-road transfer* sowie jene des *bridging* für *high-road transfer* (Perkins & Salomon, 1992, S. 10). James (2006) legt davon ausgehend eine Taxonomie für transferanstoßende methodische Praktiken vor: Beim *hugging* versuchen Lehrende, Lernsituationen z. B. so zu gestalten, dass sie möglichen zukünftigen Anwendungssituationen bereits stark ähneln oder diese simulieren (James, 2006, S. 153 f.). Beim *bridging* geht es hingegen darum, Lernende zu bestimmten Denkhandlungen anzuleiten, so z. B. zu metakognitiver Reflexion, zur Analogiebildung, zur Generalisierung von Konzepten oder zum Antizipieren potenzieller zukünftiger Anwendungssituationen (James, 2006, S. 155 ff.), die längerfristig gesehen von den Lernenden eigeninitiativ als Transferstrategien angewendet werden können.

3. Transfer als idiosynkratischer Prozess:

Der Rolle der Lernenden als transferhandelnde Subjekte widmen sich auch DePalma und Ringer (2011, S. 141) in ihrem oben genannten Konzept des *adaptive transfer*. Sie verweisen in diesem Zusammenhang explizit auf den idiosynkratischen Charakter von Transfer und beziehen sich dabei auf das von Lobato (2003) in einem mathematik-

didaktischen Kontext entwickelte Konzept des *actor-oriented transfer*. Ähnlichkeit als transferauslösendes Element ist in dieser Begriffsauffassung keine objektiv bestimmbare Größe, sondern kann von Lernenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Transfer unterliegt somit unterschiedlichen Einflussfaktoren, die auf Lernende bzw. Schreibende einwirken und das Transferhandeln begünstigen oder hemmen können.

4. Transfer als ko-konstruktiver Prozess:

Mit einem Verständnis von Transfer als bewusst vollzogene, (auch) adaptive, methodisch anstoßbare und zugleich idiosynkratische Denkhandlung ist somit auch der Weg für ein interaktionales Verständnis von Transfer geebnet, das davon ausgeht, dass Transfer in der Interaktion ko-konstruiert werden kann. Um von einem *teaching for transfer* zu einem entsprechenden *interacting for transfer* zu gelangen, gilt es, Lernende oder Schreibende nicht nur zu metakognitiver Reflexion und weiteren Transferstrategien anzustoßen, sondern in Unterrichts- und Beratungssituationen auch explizit Raum und Rahmenbedingungen für die Ko-Konstruktion und das gemeinsame Erfahren von Transfer durch Interaktion zwischen Peers, zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen Beratenden und Ratsuchenden zu schaffen.

Potenziale der vier Konzeptualisierungen von Transfer für die Schreibwissenschaft

Aus einer schreibdidaktischen Perspektive erwachsen aus den vier skizzierten Konzeptualisierungen von Transfer Potenziale für Entwicklung und Forschung. So könnten beispielsweise schreibdidaktische Maßnahmen dahingehend geschärft werden, dass sie im Sinne eines *teaching for transfer* die von James (2006) vorgestellten *Bridging-Strategien* integrieren und das für *high-road transfer* zentral gesetzte Prinzip der Abstraktion (Perkins & Salomon, 1989) anstoßen. Für die in der Schreibstrategienvermittlung angewandte Lehrhandlung des Modellierens bedeutet dies beispielsweise, dass Lehrende nicht nur vorzeigen, wie sie in einer Schreibaufgabensituation konkret strategisch handeln (z. B. durch das Inhaltsverzeichnis eines digitalen Dokuments scrollen), sondern dass sie die einzelnen strategischen Schritte auch explizit im Sinne der Abstraktion benennen (z. B. das Inhaltsverzeichnis zur ersten Orientierung in umfangreichen Dokumenten nutzen) (Raedts et al., 2017).

Das erweiterte Verständnis von Transfer als (auch) *adaptiver* Prozess (DePalma & Ringer, 2011) und die Unterscheidung in *forward-reaching* und *backward-reaching transfer* (Perkins & Salomon, 1989) motivieren dabei, auch dann Gelegenheiten für Transferhandlungen zu schaffen, wenn eine Ähnlichkeit der Schreibaufgaben/-situationen nicht gegeben bzw. nicht offensichtlich ist oder wenn Lern-/Beratungssituation und Zielsituation in einem zeitlich, fachlich oder institutionell nur fernen oder losen Zusammenhang stehen.

Wichtig scheint ein solches Vorgehen zudem auch angesichts des Konzepts des *actor-oriented transfer* (Lobato, 2003), das die objektive Bestimmbarkeit von Ähnlichkeit und somit auch die Vorhersagbarkeit von Transfer generell infrage stellt. Darüber hi-

naus erwächst aus dieser subjektivistischen Position auch forschungsmethodologisches Potenzial für die schreibwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Transfer: Lobatos Konzept (2003) legt qualitative (z. B. introspektive) Verfahren und einen emischen Zugang für die Erforschung von Transfer nahe, der versucht, die Wahrnehmungen (von Ähnlichkeit) der Lernenden bzw. Schreibenden nachzuvollziehen (Caspari, 2016, S. 8 f.) und ihre Transferhandlungen in weiterer Folge zu rekonstruieren. Zudem können derartige Annäherungen an die Innensicht der Lernenden bzw. Schreibenden auch zur Erklärbarkeit quantitativer Forschungsergebnisse beitragen: So konnte James (2008) in einer schreibdidaktischen Studie veranschaulichen, dass sich bessere Schreibergebnisse in einer Zielschreibaufgabe nicht über die von außen bestimmte thematische Ähnlichkeit von Lern- und Zielaufgabe erklären ließen, sehr wohl aber über die von den Schreibenden selbst geäußerten Wahrnehmungen zu Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der beiden Schreibaufgaben auf verschiedenen Ebenen.

Das schreibdidaktische Potenzial eines *interaktionalen* Verständnisses von Transfer gilt es zukünftig erst auszuloten. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die Fragen, wie im Gespräch Transferhandlungen ko-konstruiert werden und ob Schreibende durch die Interaktion auch Transferstrategien ihrer Gesprächspartner*innen nachvollziehen und sich diese in weiterer Folge aneignen können. Mit Blick auf die erste Frage sowie in der Grundhaltung dieses Sammelbandes, Begriffe *anzubieten* und die Verständigung über diese Begriffe zu *eröffnen*, stelle ich ein Datenbeispiel¹ zur Ko-Konstruktion von Transfer vor und somit zur Diskussion: Schüler*innen einer 11. Schulstufe wurden in einer Modelllernsituation im propädeutischen Fachunterricht gezielt zu metakognitiver Reflexion in Dreierteams (hier Team T9 mit den Schüler*innen T9.25, T9.26 und T9.27) angeleitet. Konkret sollten sie dem propädeutischen Charakter der Lernsituation entsprechend diskutieren, welche Erkenntnisse sie aus dem Modelllernen zu einer ‚kleinen‘ materialgestützten Schreibaufgabe, in der sie Daten aus drei statistischen Berichten synthetisch in ihrem Text verarbeiten mussten, für zukünftige ‚komplexere‘ propädeutische bzw. akademische Schreibaufgaben mitnehmen.

Tabelle genial: Reflexionsgespräch T9, 08:56–09:15, GAT2-Minimaltranskript²

01	T9.25:	wir haben das jetzt schon ghabt
02		wir haben nur drei studien ghabt (---) und
03	T9.27:	und wir waren schon
04	T9.25:	alter wir [waren aufgeschmissen]
05	T9.26:	[und wenn wir da]
06		jetzt wochenlang daran schreiben
		wir würden ja komplett den plan verlieren
07	T9.25:	genau (--)
08		da ist so eine tabelle auch ge[nial]
09	T9.26:	[ja]

1 Das Beispiel stammt aus Daten, die im Rahmen eines vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Förderschiene Sparkling Science geförderten Projektes (SPA 06/178) erhoben wurden.

2 Transkriptionskonventionen nach Selting et al. (2009): (--) ... Pausen unterschiedlicher Dauer; *hh ... Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer; [] ... Überlappungen und Simultansprechen.

- 10 T9.25: weil du halt einfach die informationen da hast über
längere zeit
- 11 und wenn du jetzt sagst du machst einfach einmal zwei
tage pause °hh
- 12 und schreibst dann erst wieder weiter bist du nicht völlig
aufgeschmissen [(-)] und musst wieder überall dich reinlesen
- 13 T9.26: [ja]
- 14 T9.27: ganz genau

Die im Datenbeispiel besprochene Tabelle stellt ein Planungsinstrument für die Synthese von Informationen aus mehreren Quellen dar, dessen Einsatz die Lehrperson in der Modelllernsituation für die Schüler*innen modelliert hatte. Vor der Modellbeobachtung hatten die Schüler*innen versucht, die Schreibaufgabe selbst zu lösen. Auf diesen Lösungsversuch und die dabei erkannten Herausforderungen bezieht sich Schüler*in T9.25 eingangs (Z. 01 bis 02 sowie Z. 04), bevor Schüler*in T9.26 den zentralen Schritt der *Antizipation* einer umfassenderen Schreibaufgabe vollzieht (Z. 05 bis 06) und wiederum Schüler*in T9.25 den Einsatz der Tabelle für diese zukünftige Anwendungssituation im Sinne eines *forward-reaching transfer* evaluiert (Z. 08) und in ihrer*seiner Begründung die Funktionen der Tabelle im Sinne *adaptiven Transfers* erweitert (Z. 10 bis 12).

Ausblick

Die Diskussion der Potenziale der vier Konzeptualisierungen von Transfer erhebt weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch den Anspruch auf Abgeschlossenheit. Auch die gezeigten Konzeptualisierungen selbst stellen nur eine Auswahl dar, die unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für die Schreibwissenschaft getroffen wurde, wobei aber auch dieser Auswahl ein gewisser Grad an Willkürlichkeit anhaftet. So wurde z. B. der Unterschied zwischen Transfer und Transversalität, dem die Frage nach einzelsprachlich ausgeformten versus sprachenübergreifenden Wissensbeständen und Fertigkeiten zugrunde liegt und den Marx (2020) für die Erforschung mehrsprachiger Schreibentwicklung ausführlich diskutierte, im Beitrag nicht thematisiert.³ Im Sinne eines Ausblicks auf mögliche Diskussionslinien zum Transferbegriff in der Schreibwissenschaft soll hier abschließend jedoch noch ein terminologischer Aspekt eingebracht werden: Es fällt auf, dass die vorgestellten Konzeptualisierungen mehrheitlich am Terminus *Transfer* festhalten, diesen zugleich aber um Adjektive ergänzt (z. B. *adaptive transfer*) oder mittels Komposition (z. B. *high-road transfer*) näher bestimmen. Diskutiert werden könnte in der Schreibwissenschaft daher auch, in welchen Fällen und aufgrund welcher Beweggründe dieses Festhalten sinnvoll scheint bzw. andere Termini (z. B. *transformation*) geeigneter scheinen.

3 Interessierte Leser*innen können den Beitrag von Marx (2020) allerdings direkt über den Link im Literaturverzeichnis abrufen.

Literatur

- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch (S. 7–21). Narr Francke Attempto.
- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S. & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisprojekte*. wbv.
- DePalma, M.-J. & Ringer, J. M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of “transfer” in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.003>
- Hayes, H., Ferris, D. R., & Whithaus, C. (2016). Dynamic transfer in first-year writing and “Writing in the disciplines” settings. In C. M. Anson & J. L. Moore (Eds.), *Critical transitions: Writing and the question of transfer* (pp. 181–213). University Press of Colorado.
- James, M. A. (2006). Teaching for transfer in ELT. *ELT Journal*, 60(2), 151–159. <https://doi.org/10.1093/elt/cci102>
- James, M. A. (2008). The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing. *Written Communication*, 25(1), 76–103. <https://doi.org/10.1177/0741088307309547>
- Knorr, D., Lehnen, K. & Schindler, K. (Hrsg.) (2017). *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Peter Lang.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 61, Supp. 1, 107–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>
- Lobato, J. (2003). How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa. *Educational Researcher*, 32(1), 11–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001017>
- Marx, N. (2020). Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschrittllichkeit. *Bulletin VALS-ASLA Spécial*, 15–33. https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2021). Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 819–839. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>
- Perkins D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 2–13). Pergamon Press.
- Raeds, M., Van Steendam, E., De Grez, L., Hendrickx, J., & Masui, C. (2017). The effects of different types of video modelling on undergraduate students’ motivation and learning in an academic writing course. *Journal of Writing Research*, 8(3), 399–435. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.08.03.01>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1

- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Beltz Juventa.

Translanguaging. Eine pädagogische Perspektive

LESYA SKINTEY

Translanguaging stellt ein pädagogisches Konzept dar, das sich an den „multilingualen und multimodalen Repertoires“ (Cenoz & Gorter, 2019, S. 132) und sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Personen orientiert.

Zur Genese des Begriffs

Der Begriff *translanguaging* (walisisch: *trawsiethu*) geht auf die von Cen Williams (1994) beschriebene pädagogische Strategie zurück, die erstmalig in Wales eingesetzt wurde, um das Lernen in der Minderheitensprache Walisisch und der Mehrheitssprache Englisch gleichermaßen zu unterstützen (Cenoz & Gorter, 2019, S. 133). Demnach wurden die Schüler*innen angeregt, bei den auf die Sprachrezeption und -produktion zielenden Aufgaben einen Sprachwechsel zu vollziehen, z. B. zunächst auf Englisch zu lesen und anschließend auf Walisisch zu schreiben und umgekehrt (García & Li Wei, 2014, S. 20). Baker (2001) hat den Begriff als *translanguaging* übersetzt und in den Fachdiskurs rund um die mehrsprachige Bildung eingeführt. In den letzten zehn Jahren hat das Konzept Eingang in die Forschung und Praxis im Kontext von Mehrsprachigkeit gefunden (Canagarajah, 2011a, 2011b; Creese & Blackledge, 2010, 2019; García & Li Wei, 2014, 2018; Li Wei, 2018).

García und Li Wei (2014) setzen den Begriff *translanguaging* den traditionellen Konzeptualisierungen von Sprache (*language*) und Mehrsprachigkeit (*bilingualism*) entgegen und kritisieren somit die Annahme, dass Mehrsprachige ihre Sprachen als zwei oder mehr separate monolinguale Codes betrachten und je nach Kontext die eine oder die andere Sprache wählen oder von der einen in die andere Sprache wechseln (García & Li Wei, 2014, S. 5). Gleichzeitig wird die den pädagogischen Diskurs dominierende monolinguale Ideologie im Sinne einer Orientierung an der Standardvarietät kritisiert. Das im Begriff *Language* enthaltene Suffix *-ing* weist – ähnlich wie in der Konstruktion *doing X* – darauf hin, dass Sprache sozial konstruiert und als *action* und *practice* zu verstehen ist (García, 2013, S. 1). Das Konfix *trans-* hebt die Durchdringlichkeit verschiedener sprachlicher Codes hervor. Der Begriff *translanguaging* steht somit für „a way to capture the fluid language practices of bilinguals without giving up the social construction of language and bilingualism under which speakers operate“ (García & Li Wei, 2014, S. 5).

Translanguaging wird aktuell als Oberbegriff für eine Reihe verschiedener theoretischer und praktischer Konzepte verwendet, welche die schulische und außerschul-

lische Sprachnutzung wie auch -bildung betreffen. Diesen ist gemeinsam, dass sie von einem multilingualen Repertoire im Sinne einer funktionalen Nutzung verschiedener linguistischer und semiotischer Ressourcen sowie einer Durchlässigkeit von Sprachen ausgehen (Cenoz & Gorter, 2019, S.133). Als theoretisches Konzept beruht *translanguaging* auf der Forschung zu den komplexen sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Personen und Gemeinschaften, für die ein funktionaler Gebrauch von verschiedenen Sprachen und Sprachmischungen typisch ist. Als pädagogisches Konzept nutzt *translanguaging* diese Beobachtungen als Argument für die Aufwertung und Einbindung multilingualer Repertoires und Praktiken in pädagogische Settings: „[T]ranslanguaging takes as its starting point the *language practices of bilingual people as the norm*, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars“ (García, 2013, S. 1).

Im englischsprachigen Fachdiskurs werden für die Bezeichnung der Nutzung mehrsprachiger Praktiken verschiedene Begriffe verwendet wie „polylinguaging, polylingual languaging, multilinguaging, heteroglossia, hybrid language practices, translanguing practice, flexible bilingualism, and metrolingualism“ (Li Wei, 2018, S. 9), um nur einige zu nennen. Zur Abgrenzung von diesen und anderen Begriffen wird *translanguaging* von Li Wei (2018, S. 10) als praktische Sprachtheorie („a practical theory of language“) konzeptualisiert. Ausgehend von Maos (1937) Idee, dass die Theorie auf der Praxis basiert und der Praxis dient, werden sprachliche Praktiken mehrsprachiger Personen und nicht die Idee der Nationalsprache oder der Standardvarietät zum Ausgangspunkt der Betrachtungen gemacht:

We are facing serious Post-Multilingualism challenges [...] where simply having many different languages is no longer sufficient either for the individual or for society as a whole, but multiple ownerships and more complex interweaving of languages and language varieties, and where boundaries between languages, between languages and other communicative means, and the relationship between language and the nation-state are being constantly reassessed, broken, or adjusted by speakers on the ground. (Li Wei, 2018, S. 14 f.)

Trotz der Tatsache, dass der Begriff *translanguaging* ursprünglich nicht als theoretisches Konzept, sondern als deskriptive Kategorie für sprachliche Praktiken in mehrsprachigen Kontexten entwickelt wurde, und trotz einiger noch offener theoretischer und praktischer Fragen¹ stellt das Konzept *translanguaging* eine effektive pädagogische Praxis in multilingualen Kontexten dar (Li Wei, 2018, S. 15).

¹ Offen bleibt die Frage, welche Rolle *translanguaging* in der Lehrer*innen-Bildung spielt und welche Praktiken in diesem Sinne lernbar, verlernbar und vermittelbar sind (Pontier & Tian, 2022, S. 139).

Pädagogische Perspektive auf sprachliche Praktiken mehrsprachiger Personen

Im Konzept *translanguaging* wird die im öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs überwiegende Orientierung an der monolingualen Norm (z. B. dem von Gogolin (1994) festgestellten *monolingualen Habitus* der multilingualen Schule) hinterfragt. Insbesondere Minderheiten- und Migrant*innen-Sprachen sollen dadurch eine Aufwertung erfahren.

Cenoz und Gorter (2019) warnen jedoch vor einer unkritischen Verwendung des Begriffs und der damit verbundenen Erwartung, dass sich die Förderung von Minderheitensprachen dadurch automatisch einstellt. Sie betonen vielmehr die Rolle des sozialen Kontexts, d. h. der sprachpolitischen Situation im Umfeld, in dem *translanguaging* praktiziert wird, denn „[t]ranslanguaging can empower some minoritized communities, but this is not necessarily the case in all contexts“ (Cenoz & Gorter, 2019, S. 134). Hierfür wäre eine weitere theoretische Ausarbeitung des Konzeptes notwendig, z. B. durch die Aufnahme der Perspektiven aus den Diskursen um Inklusion und soziale Gerechtigkeit (Panagiotopoulou et al., 2020) oder post- und dekolonialer Perspektiven (Darvin & Zhang, 2023).

Translanguaging und Schreibwissenschaft

Ein besonderes Potenzial des Konzepts *translanguaging* für die Schreibwissenschaft und die Schreibdidaktik liegt in der Fokussierung auf individuelle und gruppenbezogene sprachliche Ressourcen und Praktiken, die eben nicht nur einer Sprache entstammen. Die *Translanguaging*-Pädagogik stellt im Bereich Schreiben die Frage in den Mittelpunkt „How can we build students’ writing ability through the use of all of their languages?“ und geht davon aus, dass während des Schreibprozesses alle sprachlichen Ressourcen aktiviert und genutzt werden sollten, ohne dass die eine oder andere Sprache dabei unterdrückt werden muss (Celic & Seltzer, 2013, S. 122). Die Forschung zu Schreibstrategien mehrsprachiger Personen weist die Nutzung von unterschiedlichen Sprachen in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses nach (Dengscherz, 2019; Lange, 2012). Diese Erkenntnis gilt es bei Gestaltung von Schreibarrangements gezielt zu nutzen.

In Bezug auf das Schreiben in der Schule finden sich in der praxisorientierten Literatur zum *translanguaging* z. B. folgende Empfehlungen:

- Schüler*innen diktieren ihre Texte der Lehrperson und nutzen dabei ihr gesamtes linguistisches Repertoire;
- Schüler*innen formulieren Ideen in allen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen und nehmen diese medial auf, bevor sie mit dem Schreiben beginnen;
- Schüler*innen, welche dies gleichen sprachlichen Ressourcen teilen, können sich gegenseitig unterstützen;

- Schüler*innen erstellen eine erste Fassung unter Verwendung aller sprachlichen Ressourcen und wählen anschließend eine Sprache, in welcher der Text veröffentlicht werden soll;
- Schüler*innen erstellen ein Schreibprodukt in mehreren Sprachen;
- Schüler*innen nutzen *translanguaging* zum Schreiben für die mehrsprachige und/oder monolinguale Leser*innenschaft;
- Schüler*innen übersetzen die Texte aus der einen in die andere Sprache (Celic & Seltzer, 2013, S. 122 ff.; García & Li Wei, 2014, S. 131).

Auch in Bezug auf das Schreiben an Hochschulen gibt es bereits erste erprobte und wissenschaftliche fundierte Konzepte zur Anleitung und Begleitung mehrsprachigen Schreibens (Barczaitis et al., 2022). Aufgrund der langjährigen Erfahrung im Programm *MultiConText* (*Akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten/Academic Writing in Multilingual Contexts*) des Internationalen Schreiblabors entwickelten die Autorinnen „eine mehrsprachigkeitsorientierte Schreibdidaktik“ (Barczaitis et al., 2022, S. 35 ff.), deren theoretische Grundlage das Konzept *Translingual Practice* (Canagarajah, 2013) als Oberbegriff sowie *translanguaging* und *codemeshing* als Unterbegriffe darstellen. In den einzelnen Lernfeldern sollen die Studierenden *sich der eigenen Mehrsprachigkeit bewusst werden*, mehrsprachig planen, mehrsprachig lesen, mehrsprachig rohassen, mehrsprachig überarbeiten und dabei den gesamten Schreibprozess „als mehrsprachige Tätigkeit wahrnehmen“ (Barczaitis et al., 2022, S. 108) und reflektieren.

Die Fokussierung auf die soziale Konstruktion und Prozessualität der Sprache, die Adressierung des gesamten sprachlichen Repertoires des schreibenden Subjekts und somit dessen Anerkennung als multilinguales Individuum, die Betonung der Fluidität der Sprachen im Konzept der Mehrsprachigkeit sowie die Orientierung der Offenheit machen diesen Begriff für die sich entwickelnde reflexive und diversitätssensible Schreibwissenschaft besonders attraktiv. Für die künftige Forschung ergeben sich daraus vielfältige Impulse sowohl in Bezug auf die Grundlagenforschung zum Schreiben mehrsprachiger Personen in differenzierten Kontexten als auch zur Entwicklung und Umsetzung von *translanguaging*-orientierter Schreibdidaktik. Darüber hinaus lädt der Begriff zu einer (disziplinspezifischen) Selbstreflexion der eigenen Praktiken als Schreibende und Forschende in multilingualen und translingualen Kontexten ein (Knappik, 2022, S. 95).

Literatur

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters LTD.
- Barczaitis, I., Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Stoian, M.-E. (2022). *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten*. wbv Media (utb).
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207x>

- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Celic, C. & Seltzer, K. (Eds.) (2013). *Translanguaging: A Cuny-Nysieb guide for educators*. Cuny-Nysieb.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *Modern Language Journal*, 103(1), 130–135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2019). Translanguaging and public service encounters: Language learning in the library. *Modern Language Journal*, 103(4), 800–814. <https://doi.org/10.1111/modl.12601>
- Darvin, R. & Zhang, Y. (2023). Words that don't translate: Investing in decolonizing practices through translanguaging. *Language Awareness*, 32(4), 645–661. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2238595>
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- García, O. (2013). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A Cuny-Nysieb guide for educators* (pp. 1–6). Cuny-Nysieb.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Li Wei (2018). Translanguaging. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf> (23.02.2023).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Knappik, M. (2022). Life is very big: Von Raum, Zeit und blauiem Papier. In S. Haacke-Werron, A. Karsten & I. Scharlau (Hrsg.), *Reflexive Schreibwissenschaft: Disziplinäre und praktische Perspektiven* (S. 93–98). wbv.
- Lange, U. (2012). Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In D. Knorr & A. Verhein-Jarren (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (S. 139–155). Peter Lang Verlag.
- Li Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Mao, Z. (1937). *On practice: On the relation between knowledge and practice, between knowing and doing* (English translation). Foreign Language Press/International Books.
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., & Strzykala, J. (Eds.) (2020). *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* Springer VS.
- Pontier, R. W. & Tian, Zh. (2022). Paradigmatic tensions in translanguaging theory and practice in teacher education: Introduction to the Special Issue. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(3), 139–143. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2058857>

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyddestun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. [Unveröffentlichte Dissertation]. University of Wales.

Unconditional Teaching.

Eine schreibdidaktische Perspektive

JESSICA KOCH, KATHARINA PIETSCH & TYLL ZYBURA

Unconditional Teaching (bedingungslose Lehre) ist eine theoretisch fundierte Haltung und eine komplexe Praxis in Lehr-Lern-Kontexten, die auf der Grundüberzeugung basiert, dass Lernen dann gelingt, wenn Lernende ihr Lernen für sich selbst bedeutungsvoll machen können und es in gleichwürdige, wertschätzende Lehr-Lern-Beziehungen eingebettet sehen. Als Lehrpraxis unterstützt *Unconditional Teaching* Lernende bedingungslos in ihrem Lernen und setzt dabei radikales Vertrauen in ihre Fähigkeit zur Eigenverantwortung.

Als Autor*innen aus der kulturwissenschaftlichen Lehrpraxis vertreten wir eine machtkritische Sicht auf Hochschulbildung, die anerkennt, dass sowohl Lehrende als auch Studierende in einer institutionellen Struktur agieren, die das Zusammenarbeiten durch starke Hierarchiegefälle, Bewertungsbeziehungen und isolierende Prüfungsstrukturen behindert (Zybura & Pietsch, 2022). Wir entwickeln alternative Haltungen und Praktiken, die im bewussten Widerstand zu systemischen Ungleichheits- und Exklusionsstrukturen das Lehren und Lernen konstruktiver, kollaborativer und beziehungsreicher (Felten & Lambert, 2021) machen. In diesem Beitrag stellen wir unseren Ansatz *Unconditional Teaching* vor und führen vier Perspektiven auf Schreiblehrpraxis aus, die eine Schreibwissenschaft bereichern können.

Das Konzept *Unconditional Teaching* lehnt sich an Bedingungslosigkeitsdiskurse wie *Unconditional Parenting* (Kohn, 2006) oder das bedingungslose Grundeinkommen (etwa Häni & Kovce, 2017) an, die solche Beziehungen als Selbstwirksamkeit generierend und Ressourcen freisetzend erkennen, in denen der Status von Beziehungspartner*innen (wie etwa Kindern, Bürger*innen oder Lernenden) nicht durch eine Leistung erworben werden muss und die deshalb durch Würde, Teilhabe, Vertrauen und existenzielle Sicherheit bestimmt sind. Mit seinem Fokus auf Nicht-Direktivität und empathischer Kommunikation steht *Unconditional Teaching* in der Tradition des personenzentrierten Ansatzes der humanistischen Psychologie (vgl. *Personenzentrierung*, Grieshammer, in diesem Band). *Unconditional Teaching* teilt seine konstruktivistisch-systemische Grundhaltung und Ressourcenorientierung mit der systemischen Therapie und insbesondere der *Solution Focused Practice* sowie als Konsequenz einen erziehungskritischen Blick auf Bildung mit Antipädagogik und *Freedom-to-Learn*-Ansätzen (Gray, 2013; Rogers, 1969).

Entsprechend betrachtet bedingungslose Lehre die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden grundsätzlich als eine zwischen gleichwürdigen Personen (zum Begriff der Gleichwürdigkeit siehe Juul & Jensen, 2019, S. 171 ff.) statt als eine zwischen Prüfer*in und Prüfling, in der Statusunterschiede und Hierarchien die Beziehungs-

ebene bestimmen und Lernende hauptsächlich in einem (,bedingungsvollen‘) Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrenden stehen. Bedingungslos Lehrende behandeln Lernende nicht als zu Belehrende, sondern als Subjekte und Expert*innen ihres eigenen Lernens. Sie praktizieren radikale Akzeptanz gegenüber Lernenden in ihren Zielen und Prioritäten und zeigen ein nicht-direktives, bedürfnisorientiertes Interesse daran, was Lernende zum Lernen brauchen. Bedingungslose Lehre ist dabei kein angestrebter Endzustand, sondern eine kontinuierliche Praxis, die durch die Dehierarchisierung von Lehr-Lern-Beziehungen Möglichkeiten eröffnet, die in den Machtstrukturen institutioneller Bildung normalerweise wenig Raum haben. Als Schreiblehrpraxis liegt das Hauptinteresse von *Unconditional Teaching* darin, Studierende dabei zu unterstützen, zu Expert*innen ihres eigenen Schreibens zu werden (vgl. Gramley, Pietsch & Zybura, 2020, S. 44 ff.). Gelingensbedingungen dafür sind bedeutungsvolle Schreibkontexte, eine Sicht auf Studierende als Forschende, ein Fokus auf individuell funktionale Schreibstrategien und wertschätzende Lehr-Lern-Beziehungen.

Die theoretischen Prämissen, die didaktische Haltung und die erprobte Praxis von *Unconditional Teaching* bieten die folgenden Perspektiven auf Schreiben, Schreibenlernen und Schreibenlehren an:

1. Eine kommunikationsorientierte Perspektive auf die Produkte studentischen Schreibens, die nicht ihre administrative Funktion als Prüfungsleistung und Bewertungsobjekt betont, sondern sie als Mittel der Kommunikation wissenschaftlicher Ideen und Positionen ernst nimmt (vgl. Gottschalk & Hjortshøj, 2004, S. 49). *Unconditional Teaching* nimmt in den Blick, wie Studierende als Schreibende zu Teilhabe an der Diskursgemeinschaft ihrer Disziplin eingeladen werden können, sodass sie ihr Schreiben sowohl als inhaltlich sinnhaft erleben als auch lernen, formale Konventionen (Rhetorik, Struktur, Argumentation, Referenzieren, Belegen) mit Bewusstsein für ihre kommunikative Funktion einzusetzen. Den Fokus des Schreibenlehrens auf die Ermutigung und Ermächtigung selbstbestimmter Forschung zu legen, bedeutet für eine bedingungslose Schreiblehrpraxis z. B., dass keine Schreibthemen vorgegeben werden, sondern dass Lehrende Schreibenden dabei helfen, ihre eigenen Fragen innerhalb der Forschungsdisziplin zu generieren und ihre Forschung in disziplinergerechte Wissenschaftssprache zu fassen. Außerdem werden wissenschaftliche Praktiken von Peer-Review und Überarbeitung von Entwurfstext, die im professionellen Forschungsalltag selbstverständlich sind, fest im Schreibprozess von Studierenden verankert, statt dass Lehrende nicht-verwertbares Feedback auf fertig benoteten, ,toten‘ Text geben (Bean, 2001, S. 312 f.; Elbow, 1993; Gottschalk & Hjortshøj, 2004, S. 114; Zybura, 2017). In Peer-Reviews nehmen Lehrende die Haltung von interessierten Kolleg*innen (statt von autoritativen Bewerter*innen) ein und schauen hauptsächlich darauf, ob der Text in seinem Kommunikationsinteresse funktioniert und ob die präsentierten Ideen valide innerhalb des disziplinspezifi-

schen theoretischen Frameworks sind (statt atomistische Textgütekriterien abzuhaken).

2. Eine prozess- und ressourcenorientierte Perspektive auf wissenschaftliches Schreiben, die ernst nimmt, dass Schreibende bereits über individuelle, funktionale Strategien verfügen. Der Fokus von *Unconditional Teaching* liegt darauf, wie metakognitiver Austausch zwischen Schreibenden höheres Prozessbewusstsein und größere Selbstwirksamkeit fördert. Diese Perspektive betrachtet Studierende als Expert*innen für ihr eigenes Schreiben. In der Praxis bedeutet das z. B., dass der Fokus von Schreibberatung auf der wertschätzenden Erforschung der Ressourcen von Schreibenden liegt. In Seminaren schaffen Lehrende Gelegenheiten für Studierende, vorhandene und neue Schreibstrategien auszuprobieren (etwa in *Writers' Rooms*, Schreib-Journals oder angeleitetem Austausch mit Kommiliton*innen), sie wertfrei zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Lehrende als erfahrene wissenschaftlich Schreibende stellen ihre eigenen Schreibprozesse anhand konkreter Beispiele zur Modellierung oder Abgrenzung zur Verfügung, aber ohne normativen Anspruch: Sie machen sich Differenz zunutze, statt Einheitlichkeit einzufordern.
3. Eine beziehungsorientierte Perspektive auf Lehren und Lernen, die anerkennt, dass Schreiben, Schreibenlehren und Schreibenlernen soziale Tätigkeiten sind, und sich damit beschäftigt, welche Arten von Beziehung diese Tätigkeiten fördern. Der Fokus von *Unconditional Teaching* liegt darauf, wie Beziehungen gleichwürdiger und bedürfnisorientierter gestaltet werden können, sodass Lernende und Lehrende als Personen und Kolleg*innen darüber kommunizieren können, was sie brauchen, um gut miteinander arbeiten zu können. Dazu gehören machtkritische Blickwinkel, die es Lehrenden erlauben, Checks ihrer institutionell privilegierten Position vorzunehmen, wo diese gleichwürdige Kommunikation mit Studierenden behindert. Für eine bedingungslose Betreuung von Schreibprozessen bedeutet das, dass die Bedürfnisse, Prioritäten und Ziele von Studierenden in ihrer aktuellen Lebenssituation erfragt, respektiert und wertungsfrei unterstützt werden: Lehrende helfen Studierenden dabei, ihre eigenen Erwartungen an sich selbst von den Erwartungen zu trennen, die die Institution an sie stellt, und selbstbestimmt zu definieren, was sie erreichen möchten. Sie besprechen mit Studierenden z. B., welche Herausforderungen diese sich selbst setzen wollen, wie viel Zeit sie für die Recherche- und Schreibarbeit zur Verfügung haben, ob sie eine bestimmte Note anstreben und welche Art von Unterstützung sie benötigen. Außerdem machen sie Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien so transparent wie möglich, damit Studierende ihre Arbeit bestmöglich planen können (vgl. Elbow, 1993, für *grading contracts* und andere Ansätze von ‚bewertungsfreier Evaluation‘).
4. Eine systemisch-machtkritische Perspektive auf Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen, die den Blick dafür schärft, welche strukturellen Hürden gelingendes Schreiben, Schreibenlernen und Schreibenlehren behindern. Diese Hürden sind einerseits didaktischer Art und betreffen vorherrschende Lehrmo-

delle und -praktiken (z. B. eine stark normative oder defizitorientierte Sicht auf studentisches Schreiben, Feedback auf ‚toten Text‘, intransparente oder willkürliche Bewertungskriterien). Andererseits sind diese Hürden politischer Art: Sie betreffen etwa institutionell verankerte Lehr- und Prüfungsstrukturen (z. B. Benotung, *High-stakes*-Schreiben zu Prüfungszwecken ohne Revisionsmöglichkeit, mangelnde Integration von forschungsorientierten Lehrformaten, unklare Adressat*innen-Situation für studentische Texte, isoliertes Schreiben ohne soziale Einbettung, stark privilegierte Lehrendenposition, Rollenvermischung von Expert*in, Berater*in und Bewerter*in, juristische Widerstände gegenüber Textüberarbeitungsprozessen) und Ressourcenverteilung (z. B. Überforderung von Lehrenden mit der Betreuung zu vieler Arbeiten, fehlende Kapazitäten für lösungsfokussierte Betreuung und für revisionsorientiertes Feedback). Ein Bewusstsein für diese institutionellen Hürden erleichtert es Lehrenden, Studierende nicht als Träger*innen von Schreibproblemen zu sehen, sondern als Schreibende unter erschwerten strukturellen Bedingungen. Bedingungslos Lehrende nutzen die Freiheiten der eigenen Position, um sich mit Studierenden zu verbünden, die oben genannten Hürden abzubauen und innerhalb bestehender Strukturen Wege zu finden, die Bedingungen für studentisches Schreiben pragmatisch zu verbessern.

In unserer eigenen Lehrpraxis wissenschaftlichen Schreibens auf Grundlage dieser Perspektiven des bedingungslosen Lehrens haben wir folgende positive Effekte beobachtet:

- Studierende beginnen sich als selbstbestimmte Akteur*innen innerhalb der Diskursgemeinschaft zu sehen, die etwas beizutragen haben. Sie entwickeln intrinsisch motivierte Forschungsthemen und eignen sich inhaltliche Expertisen an.
- Die Qualität der Schreibarbeiten steigt, weil Studierende, die eigene Forschungsergebnisse präsentieren möchten, größeres Bewusstsein für die kommunikative Funktion der Schreibkonventionen ihrer Diskursgemeinschaft haben.
- Plagiate kommen selten vor, denn der Fokus auf der Kommunikation eigener Forschung und auf einer wertschätzenden Betreuungsbeziehung vermindert jene Affekte von Überforderung und Hilflosigkeit, auf die mit Plagiaten reagiert wird.
- Studierende werden zu Expert*innen für ihren eigenen Schreibprozess, weil sie sich in ihren Kenntnissen und Prioritäten wertgeschätzt sehen und offener dafür sind, ihre Schreibstrategien zu erweitern. Wissenschaftliches Schreiben wird zu einer Selbstwirksamkeitserfahrung und dadurch weniger angstbesetzt.
- Eine revisionsorientierte Schreibbetreuung fördert die kreative Risikobereitschaft von Studierenden, weil sie wissen, dass sie ihren Text in Kommunikation mit Lehrenden verbessern können. Noten und Bewertung verlieren an Bedeutung als extrinsische Motivations(störungs)faktoren.
- Lehrende fühlen sich ermächtigt, strukturellen Hürden Widerstand entgegenzusetzen und eigene Freiheiten wahrzunehmen, um ihre Lehre an die Bedürfnisse

von Studierenden anzupassen. Eine lösungsfokussierte Sicht auf Schreibenlehren stärkt die eigene Lehrzufriedenheit.

Unconditional Teaching als Lehrkonzept generiert eine Vielzahl effektiver Praxiselemente auf Grundlage theoretischer Fundierung, die Lernen und Lehren konstruktiver, kooperativer und wohlthuender gestaltet. Deswegen können die obigen vier Perspektiven einer Schreibwissenschaft, die sich damit befasst, wie gelingendes Schreiben, Schreibenlernen und Schreibenlehren funktioniert, für neue Theoriebildung, Forschung, *Best-practice*-Formulierungen und nicht zuletzt für bildungspolitische Positionierungen dienen.

Literatur

- Bean, J. C. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey-Bass Publishers.
- Elbow, P. (1993). Ranking, evaluating, and liking: Sorting out three forms of judgment. *College English*, 55(2), 187–206. <https://doi.org/10.2307/378503>
- Felten, P. & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins UP.
- Gottschalk, K. & Hjortshøj, K. (2004). *The elements of teaching writing: A resource for instructors in all disciplines*. Bedford/St. Martin's.
- Gramley, V., Pietsch, K., & Zybura, T. (2020). *Writing in English studies: A guide for students in English linguistics and literature*. UTB.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Häni, D. & Kovce, P. (2017). *Was würdest du arbeiten, wenn für dein Einkommen gesorgt wäre? Manifest zum Grundeinkommen*. Ecowin.
- Juul, J. & Jensen, H. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung: Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt* (8. Aufl.). Beltz.
- Kohn, A. (2006). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*. Atria Books.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.
- Zybura, T. (2017, October 27). Revision-oriented supervision of student writing. *Unconditional Teaching*. <https://www.unconditional-teaching.com/index.php?pg=revision-oriented-writing-supervision>
- Zybura, T. & Pietsch, K. (2022) Ressource anstatt Hürde sein: Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch *Unconditional Teaching*. Diskussionspapier Nr. 17. *Hochschulforum Digitalisierung*, 2022. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/diskussionspapier-unconditional-teaching>

Autor*innen

Ruth Ayaß

Ruth Ayaß hat eine Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind qualitative Methoden, Konversations- und Gattungsanalyse, Ethnografie, Soziologie alltäglicher Interaktion, Ethnomethodologie und interpretative Soziologie.

ruth.ayass@uni-bielefeld.de

Marie-Cécile Bertau

Marie-Cécile Bertau ist Professorin für Psychologie an der University of West Georgia, USA. Habilitation an der LMU München: *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität* (2011). Sie erforscht Funktionsweisen und Wirkungen von Sprache, insbesondere bezüglich der Bildung von Selbst und Identität im Dialog (soziales, inneres und schriftliches Sprechen). Kernbegriff ist die *Stimme* als psycho-physisches Ereignis, das dialogisch bezogene ‚Selbste‘ artikuliert. mbertau@westga.edu

Felix Böhm

Felix Böhm ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Germanistik der Universität Kassel tätig. Er hat Germanistik, Sozialwissenschaften und Philosophie an der WWU Münster studiert und 2019 in Kassel im Bereich Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik zu multimodalen Kohärenzbildungsprozessen in multimodalen Präsentationen von Oberstufenschüler*innen promoviert. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen multimodale und digitale Wissenskommunikation, Schreib- und Präsentationsdidaktik, Medienlinguistik und Sprechen über den Klimawandel. boehm@uni-kassel.de

Peter Braun

Peter Braun ist apl. Professor und lehrt Literatur-, Medienwissenschaft und Schreiben an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zusammen mit Dirk von Petersdorff leitet er den neu eingerichteten Master-Studiengang „Professionelles Schreiben“. Ihn interessieren die Formen des dokumentarischen Schreibens und das Verhältnis von Literatur und Ethnologie. Im Feld der Schreibforschung verfolgt er kultur- und medienwissenschaftliche Ansätze. peter.braun@uni-jena.de

Sarah Brommer

Sarah Brommer ist Professorin für Angewandte Linguistik mit Schwerpunkt Textproduktionsforschung an der Universität Bremen. Sie ist Vorstandsmitglied im Institut für Schreibwissenschaft und leitet den am Virtuellen Kompetenzzentrum „KI und wissenschaftliches Arbeiten“ (VK:KIWA) verorteten Thinktank „Einsatzmöglichkeiten von KI-Tools beim wissenschaftlichen Schreiben“. Ihre Arbeitsschwerpunkte

sind Schreibforschung und Schreibdidaktik mit Fokus auf wissenschaftlichem Schreiben, Korpuslinguistik, Sprachnormenforschung, Medienlinguistik sowie Wissen(schaft)skommunikation. sarah.brommer@uni-bremen.de

Sabine Dengscherz

Sabine Dengscherz ist habilitierte Wissenschaftlerin und Lektorin an der Universität Wien (A) sowie freie Schriftstellerin. 2014–2019 hat sie das FWF-Projekt PROSIMS zu professionellem Schreiben in mehreren Sprachen geleitet. 2022/2023 war sie Adjunct-Professorin für Transkulturelle Schreibwissenschaft an der Universität Malang (ID). Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte sind Schreibprozessforschung, Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Kommunikation. sabine.dengscherz@univie.ac.at

Nancy Lea Eik-Nes

Nancy Lea Eik-Nes ist Emerita an der Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim, Norwegen. Sie hat in den USA Psychologie und English Education studiert und in Norwegen in Angewandter Sprachwissenschaft promoviert. In der Lehre und Forschung zum akademischen und wissenschaftlichen Schreiben verfügt sie über umfangreiche Erfahrung an der NTNU und verschiedenen weiteren Forschungsinstitutionen. Zu ihren Forschungsinteressen gehören die Identitäten von Schreibenden, interdisziplinäres Schreiben und globale Gesundheit. nancy.lea.eik-nes@ntnu.no

Laura Fiegenbaum

Laura Fiegenbaum ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Schreibwerkstatt an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Sie hat Soziologie an der Universität Bielefeld studiert. Ihr derzeitiger Arbeitsschwerpunkt liegt in der Konzeption und Durchführung von integrierten Begleitseminaren sowie fachspezifischen Angeboten für schreibintensive Lehrveranstaltungen. l.fiegenbaum@ostfalia.de

Sabine Frenzel

Sabine Frenzel ist ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, an der sie Soziale Arbeit studiert hat. Ihre dortigen Schwerpunkte lagen in der Ausbildung von Peer-Schreibtutor*innen sowie auf schreibdidaktischen Lehrveranstaltungen. Aktuell ist sie als Lehrerin an der Berufsfachschule der Oskar Kämmer Schule Braunschweig tätig, an der sie ein Lern- und Schreibcoaching für Schüler*innen aufbaut sowie schreibdidaktische Unterrichtsformate etabliert. s.frenzel@oks.de

Melanie Fröhlich

Melanie Fröhlich ist Mitarbeiterin der Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung an der Universität Bielefeld. Sie hat Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg studiert. Sie interessiert sich für gelingende Praktiken der Kollaboration im

weitesten Sinne, vom herausfordernden Arbeitsauftrag über *Peer-Learning*-Formate bis hin zur Lehr-/Lernraumgestaltung und hat gemeinsam mit Kolleginnen das Buch *Zusammen schreibt man weniger allein* (2017) herausgebracht.

melanie.froehlich@uni-bielefeld.de

Katrin Girgensohn

Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Berlin University of Applied Sciences in Berlin. Sie forscht zudem am Zentrum für Lehre und Lernen der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder), wo sie 2007 ein Schreibzentrum gründete. Sie hat zu autonomen Schreibgruppen promoviert, zur Institutionalisierung von Schreibzentren habilitiert und 2021 das Institut für Schreibwissenschaft mit ins Leben gerufen.

katrin.girgensohn@srh.de

Ella Grieshammer

Ella Grieshammer ist Leiterin des Internationalen Schreiblabors der Universität Göttingen. Sie hat Deutsch als Fremdsprache, Psychologie und Hispanistik studiert und im Rahmen ihrer Promotion zu Textfeedback in der Schreibberatung geforscht. Ihre aktuellen Forschungsinteressen gelten der Interaktion in der Schreibberatung sowie dem Schreiben mit KI-Unterstützung. ella.grieshammer@phil.uni-goettingen.de

Stefanie Haacke-Werron

Stefanie Haacke-Werron ist Schreibberaterin an der Universität Bielefeld. Sie hat Religionswissenschaft, Philosophie und Kunstgeschichte an der FU Berlin studiert. Sie interessiert sich besonders für Formen des ‚Dazwischen‘ und für die auf das Schreiben hin verwendeten empirischen Praktiken der Wissenschaften, und dabei ganz besonders für die Prozesshaftigkeit und Kontingenz des Entdeckens und Entwickelns von Eigenem und Neuem. stefanie.haacke@uni-bielefeld.de

Nora Hoffmann

Nora Hoffmann leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt. Sie hat an der JGU Mainz Germanistik und Komparatistik studiert sowie ein Zusatzstudium für Deutsch als Fremdsprache absolviert. 2011 promovierte sie in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft an der Universität Tübingen. Von 2012 bis 2018 leitete sie die Campusweite Schreibwerkstatt am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der JGU Mainz. Sie interessiert sich für Schreibzentrumsforschung sowie die Didaktik wissenschaftlichen Lesens und Schreibens in der Hochschulfachlehre – und aktuell für Veränderungen dieser Bereiche durch KI. n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de

Susan Holtfreter

Susan Holtfreter ist Schreibberaterin und -didaktikerin am Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn. Sie hat an der Universität Greifswald Germanistik, Kommunikationswissenschaft und Musikwissenschaft studiert und dort 2011 mit

einer textlinguistischen Arbeit promoviert. Sie beschäftigt sich mit Schreiblernprozessen und damit, wie das Formulieren und die Entwicklung von Textinhalten miteinander verquickt sind. susan.holtfreter@uni-paderborn.de

Tobias Jenert

Tobias Jenert ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn und forscht zu Transformations- und Transferprozessen in der beruflichen und der Hochschulbildung. tobias.jenert@uni-paderborn.de

Andrea Karsten

Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. Sie hat an der LMU München Psycholinguistik, Allgemeine Sprachwissenschaften und Psychologie studiert und dort 2012 in Allgemeiner Sprachwissenschaft zum Thema Schreiben aus dialogischer Perspektive promoviert. Aktuell beschäftigt sie sich sowohl als Schreibberaterin und -didaktikerin als auch in ihrer Forschung mit den individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden. andrea.karsten@uni-paderborn.de

Andrea Klein

Andrea Klein arbeitet als Dozentin, Coach und Autorin für wissenschaftliches Arbeiten. Sie hat an der Ruprecht-Karls-Universität Anglistik, Politikwissenschaft und Psychologie studiert und an der Universität Mannheim in Betriebswirtschaftslehre promoviert. Sie beschäftigt sich mit Hochschuldidaktik, Entwicklungsorientierung sowie Künstlicher Intelligenz im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Arbeiten und Forschen. andrea.klein@wissenschaftliches-arbeiten-lehren.de

Dagmar Knorr

Dagmar Knorr ist habilitierte Linguistin, Schreibwissenschaftlerin und Schreibdidaktikerin. Sie leitet das Schreibzentrum/Writing Center an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Tätigkeit bewegt sich im Spannungsfeld der Notwendigkeit zur Förderung individueller Schreib- und Schreibberatungskompetenz vor dem Hintergrund heterogener Bildungsbiografien und den institutionellen Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Diversität in Zeiten Künstlicher Intelligenz. dagmar.knorr@leuphana.de

Jessica Koch

Jessica Koch ist Lehrende in der Anglistik an der Universität Bielefeld und unterrichtet sowohl literatur- als auch kulturwissenschaftliche Seminare. Gemeinsam mit Tyll Zybura und Katharina Pietsch arbeitet sie im Projekt *Unconditional Teaching* und interessiert sich besonders für eine Verbesserung der seelischen Gesundheit von Lehrenden und Studierenden im Hochschulalltag. jk@unconditional-teaching.com

David Kreitz

David Kreitz ist pädagogischer Mitarbeiter für politische Erwachsenenbildung an der HVHS Mariaspring. Er ist freiberuflicher Schreibtrainer und -coach im Bereich Wissenschaftskommunikation und Hochschuldidaktik. Er hat Soziologie und Amerikanistik an der Universität Göttingen studiert. Er interessiert sich besonders dafür, wie Autor*innen ihren individuellen Schreibprozess gestalten sowie für die populärwissenschaftliche und wissenschaftsjournalistische Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. dkreitz@gwdg.de

Björn Krey

Björn Krey ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. Er hat Erziehungswissenschaften und Soziologie in Siegen und Mainz studiert; 2017 wurde er an der Universität Mainz im Fach Soziologie promoviert. Er hat zum wissenschaftlichen Lesen und Schreiben geforscht. Gegenwärtig beschäftigt er sich mit einer Soziologie des Träumens in einem DFG-geförderten Forschungsprojekt. bjoern.krey@uni-mainz.de

Ulrike Lange

Ulrike Lange arbeitet am Schreibzentrum im Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Sie hat Slavische und Deutsche Philologie studiert und über die literarische Darstellung und Reflexion von Schreib- und Erinnerungsprozessen promoviert. Als Schreibdidaktikerin arbeitet sie seit über 20 Jahren mit Schreibenden und Lehrenden aller Fächer und interessiert sich besonders für die vielfältigen Spannungsfelder, in denen Schreiben stattfindet, und dafür, wie Schreibende unterstützt werden können, individuelle produktive Arbeitsweisen zu entwickeln. ulrike.lange@rub.de

Elke Langelahn

Elke Langelahn ist Mitarbeiterin im Schreiblabor (Zentrum für Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung) der Universität Bielefeld und hat Deutsch als Fremdsprache, Anglistik und Sport studiert. Sie interessiert sich dafür, in welchen Formaten Studierende beim Erwerb von (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen über den gesamten Studienverlauf bestmöglich unterstützt werden können. Besonderes Interesse hat sie an den Themen Schreiben in Lehrveranstaltungen, Peer Learning, lernförderliche Schreibaufträge und Feedback. elke.langelahn@uni-bielefeld.de

Ines Langemeyer

Ines Langemeyer ist Universitätsprofessorin für die Forschungsschwerpunkte Lehr-/Lernforschung, Allgemeine Pädagogik, Berufspädagogik und House of Competence (Schlüsselqualifikationenlehre) am Karlsruher Institut für Technologie. Sie beforscht Bildung durch Wissenschaft beim forschenden Lernen, Verwissenschaftlichungsprozesse und arbeitet zu Wissenschaftstheorie und -didaktik. ines.langemeyer@kit.edu

Vera Leberecht

Vera Leberecht ist selbstständige Trainerin und Coach für sinnvolles Schreiben (auf Englisch) in der Wissenschaft und darüber hinaus. Sie hat in Deutschland und Finnland Germanistische Linguistik, Kommunikationswissenschaften und Evangelische Theologie studiert und an der Ruhr-Universität Bochum zu hochschulischen Sprechstundengesprächen promoviert. Am Sprachenzentrum der Universität Maastricht unterrichtete sie mehrere Jahre *Scientific Writing*. Aktuell interessieren sie beim wissenschaftlichen Schreiben vor allem kreative, ganzheitliche Zugänge sowie Fragen der Identität und Integrität. LEBERECHT@ziggo.nl

Anika Limburg

Anika Limburg leitet den Bildungscampus Saarland und verantwortet damit u.a. die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung im Land. Sie hat an der Ruhr-Universität Bochum studiert, dort in der Germanistischen Linguistik promoviert und über viele Jahre am dortigen Schreibzentrum gearbeitet. Danach hat sie das LehrLernZentrum der Hochschule RheinMain geleitet. Aktuell grübelt sie viel darüber, wie künstliche Intelligenz die Gesellschaft verändern wird und wie sich solche Veränderungen auf die Bildung auswirken sollten. a.limburg@bildungscampus.saarland.de

Doris Pany-Habsa

Doris Pany-Habsa leitet das Schreibzentrum der Universität Graz. Sie hat in Graz und Bologna Germanistik und Romanistik studiert und im Bereich der Romanistischen und Allgemeinen Literaturwissenschaft promoviert. Ihre Interessensschwerpunkte sind Schreibzentrumsarbeit und die soziale Situiertheit akademischer und wissenschaftlicher Schreibpraktiken. doris.pany@uni-graz.at

Katharina Pietsch

Katharina Pietsch ist Kulturwissenschaftlerin und gibt hochschuldidaktische Fortbildungen zu beziehungsreicher und machtsensibler Hochschullehre. Im Projekt *Unconditional Teaching* veröffentlicht sie gemeinsam mit Tyll Zybura und Jessica Koch kritische Artikel und Podcasts, die Machtstrukturen in der Hochschulbildung analysieren und Konzepte und Praktiken vorstellen, die Lehre empathischer, achtsamer und kollaborativer machen. katharina.pietsch@unconditional-teaching.com

Sandra Reitbrecht

Sandra Reitbrecht promovierte im Fach Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist Hochschullehrerin am Institut für Urban Diversity Education sowie Mitarbeiterin im Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien und forscht u. a. zu schulischer Propädeutik, durchgängiger Sprachbildung und Verfahren der Strategievermittlung. sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

Maria Robaszkiewicz

Maria Robaszkiewicz ist Mitarbeiterin im Fach Philosophie an der Universität Paderborn und hat dort 2015 promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind politische Philosophie Hannah Arendts, politische Phänomenologie, feministische Philosophie und kritische Philosophie der Migration. Sie ist Autorin von *Übungen im politischen Denken* (2017), Mitherausgeberin von *Challenges of Plurality* (2022, mit Tobias Matzner) und Co-Autorin von *Hannah Arendt and Politics* (2023, mit Michael Weinman). Sie ist Redaktionsmitglied von *HannahArendt.net*. Ihr Interesse am wissenschaftlichen Schreiben setzt sie nicht nur in ihren Forschungsprojekten, sondern auch in der Lehre und durch formelle und informelle Beratungstätigkeit ein.

maria.robaszkiewicz@uni-paderborn.de

Ingrid Scharlau

Ingrid Scharlau ist Professorin für Kognitive Psychologie und Psychologiedidaktik an der Universität Paderborn. Sie hat an den Universitäten Bielefeld und Bochum Psychologie, Philosophie, Pädagogik und Germanistik studiert. Neben experimentalpsychologischen Arbeiten zum Thema visueller Aufmerksamkeit beschäftigt sie sich mit didaktischen Fragen – Schreibdidaktik, Psychologiedidaktik, Hochschuldidaktik und aktuell besonders Wissenschaftsdidaktik. ingrid.scharlau@uni-paderborn.de

Lesya Skintey

Lesya Skintey ist Assistenzprofessorin am Institut für Germanistik der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck mit Schwerpunkt *Zweitspracherwerb Deutsch in mehrsprachigen Kontexten im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter* (Laufbahn-/QV-Stelle). Sie promovierte zum frühen Zweitspracherwerb an der Universität Bielefeld und war in der Schreibberatung für internationale Studierende an der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Herkunftssprache Ukrainisch, Mehrsprachigkeit, Lehrer- und Lehrerinnenprofessionalisierung im Bereich DaFZ, Implementierung von Konzepten sprachlicher Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden. lesya.skintey@uibk.ac.at

Ingrid Stock

Ingrid Stock ist Førsteamanuensis an der Universität in Trondheim in Norwegen (Norwegian University of Science and Technology, NTNU). Sie hat an der Universität in Trondheim Angewandte Sprachwissenschaft studiert und dort 2019 zum Thema *Fachliche Stimme im akademischen Schreiben* promoviert. Seit einigen Jahren unterrichtet sie im Masterprogramm Sprache und Kommunikation in Professionen an der Humanistischen Fakultät in Trondheim, insbesondere in Kursen, in denen es um fachliches Schreiben geht. Ihr Interesse in Lehre und Forschung gilt besonders Fragen, die sich mit interaktionellen und kontextuellen Problemstellungen des Schreibens auseinandersetzen. ingrid.stock@ntnu.no

Juliane Strohschein

Juliane Strohschein ist als Koordinatorin des Schreibzentrums der HWR Berlin tätig, das sie mit aufgebaut hat. Sie studierte an der HU Berlin Gender Studies und Cultural Studies mit einer anglophonen Orientierung. Aktuell promoviert sie im Bereich Bildungswissenschaften und Sprachpsychologie mit dem Arbeitstitel „Souveränität erschreiben“ zur Bedeutung von Narrativen und Metaphern für persönliche Transformationsprozesse. juliane.strohschein@kit.edu

Simone Tichter

Simone Tichter koordiniert die Gender-Werkstatt am Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Hildesheim. In Beratungen und Fortbildungen vermittelt sie Kompetenzen zur Integration von Genderaspekten in Forschungsprojekte. Zuvor war sie im Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn sowie im Online Writing Lab der TH Nürnberg tätig, hat wissenschaftliches Arbeiten in Lehraufträgen vermittelt und als Schreib-Peer-Tutorin gearbeitet. Sie hat verschiedene kulturwissenschaftliche Fächer studiert und promoviert jetzt in der Soziologie zu anonymisierten Peer-Review-Verfahren. Sie fragt sich wie Qualitätskriterien (re)konstruiert werden und ggf. Diskriminierung begünstigen. simone.tichter@uni-hildesheim.de

Anna Tilmans

Anna Tilmans hat deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hamburg und Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin studiert. Sie hat an schreibdidaktischen Einrichtungen an der Universität Hamburg, dem studierendenWERK Berlin, der Universität Hannover und der Goethe-Universität Frankfurt am Main gearbeitet. Zuletzt war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen tätig. Ihre Schwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Textproduktion im akademischen Umfeld. anna.tilmans@live.de

Erika Unterpertinger

Erika Unterpertinger ist Mitarbeiterin am Center for Teaching and Learning der Universität Wien. Sie hat Komparatistik und Geschichte studiert und promoviert aktuell mit einem schreibwissenschaftlichen Thema an der Universität Wien. Sie beschäftigt sich dabei unter der Leitfrage „How do we develop what we have to say?“ mit den vielfältigen Erkenntnisprozessen beim wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden und ihrer (schreib-)didaktischen Unterstützung. erika.unterpertinger@univie.ac.at

Jan Weisberg

Jan Weisberg arbeitet als Koordinator in der Schreibwerkstatt der Hochschule Hannover. Er hat an der Leibniz Universität Hannover Sprachwissenschaften und Politische Wissenschaften studiert. Nach einigen Jahren Mitarbeit in der Schreibforschung arbeitet er seit 2012 in der Hochschulschreibdidaktik. Er unterrichtet Schreiben, berät Studierende und Lehrende, entwickelt Kurse und Konzepte und untersucht die alltäg-

lichen fachkulturell geprägten literalen Praktiken mit einem Schwerpunkt auf den Technischen Fächern. jan.weisberg@hs-hannover.de

Marko Wenzel

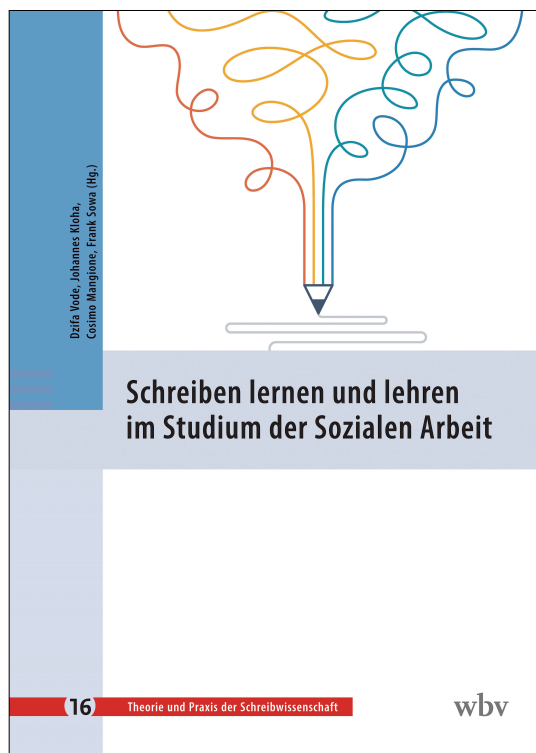
Marko Wenzel ist ehemaliger Mitarbeiter der Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung an der Universität Bielefeld, wo er Philosophie und Anglistik studiert hat. Sein professionelles Interesse gilt der Schreibdidaktik und -beratung, der Vermittlung digitaler Kompetenzen und Future Skills sowie dem kollaborativen Arbeiten und Lernen. Während seiner Tätigkeit als Schreibberater hat er die Methode „Schreiben mit dem Schreibkonto“ (auch „100-Wörter-Methode“ genannt) entwickelt und auch in einer Web-App (<https://schreibkonto.app>) umgesetzt. Aktuell arbeitet er als Lehrer an einer kooperativen Gesamtschule. lehre@markowenzel.net

Maike Wiethoff

Maike Wiethoff ist Schreibdidaktikerin und arbeitet mit Studierenden, Lehrenden und Forschenden. Seit vielen Jahren interessiert sie sich dafür, wie Schreib- und Denkweisen in Fachgemeinschaften re- und dekonstruiert werden und wie man Studierenden den Zugang dazu erleichtern kann. maike.wiethoff@ruhr-uni-bochum.de

Tyll Zybura

Tyll Zybura unterrichtet kulturwissenschaftliche Seminare und gibt hochschuldidaktische Fortbildungen zu beziehungsreicher und machtsensibler Hochschullehre. Im Projekt *Unconditional Teaching* veröffentlicht er gemeinsam mit Katharina Pietsch und Jessica Koch kritische Artikel und Podcasts, die Machtstrukturen in der Hochschulbildung analysieren und Konzepte und Praktiken vorstellen, die Lehre empathischer, achtsamer und kollaborativer machen. tyll@zybura.de



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 16
2023, 204 S., 36,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7053-7
Auch als E-Book

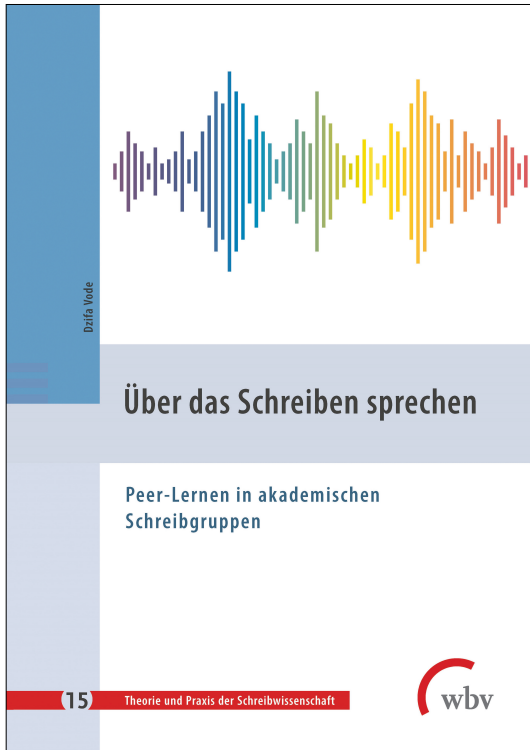
Dzifa Vode, Johannes Kloha, Cosimo Mangione, Frank Sowa (Hg.)

Schreiben lernen und lehren im Studium der Sozialen Arbeit

Lehrende und Studierende der Sozialen Arbeit beschreiben und reflektieren, wie Schreiben in ihren hochschulischen Kontexten gelernt und gelehrt wird. Im Zentrum stehen erprobte Lehr-Lern-Konzepte im Studium der Sozialen Arbeit, die auf das Schreiben in Arbeitskontexten vorbereiten und die professionelle Identitätsentwicklung sowie die Persönlichkeitsentwicklung fördern. Vorgestellt werden berufliche, fachlich-professionelle, wissenschaftliche, wissenschaftlich-reflexive und journalistische Schreibformen. Die Publikation gliedert sich in vier Abschnitte: Im ersten Abschnitt beleuchten die Beiträge die studentische Schreibpraxis zwischen Hochschulsozialisation und Profession. Im zweiten Teil nehmen die Beiträge Schreiben als Instrument der professionellen Entwicklung in den Blick. Der dritte Teil befasst sich mit der Frage, wie textuelle Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden können. Im vierten Abschnitt wird Schreiben als Werkzeug zur Generierung von wissenschaftlichem Wissen im Studium der Sozialen Arbeit betrachtet. Ergänzt werden die Lehrkonzepte im letzten Beitrag des Bandes durch eine qualitative Studie, die Schreiblehr- und -lernprozesse nicht bei den Studierenden, sondern bei den Lehrenden fokussiert. Mit schreibdidaktischen Impulsen für die Integration des Schreibens in die Lehre richtet sich der Sammelband vor allem an Fachlehrende der Sozialen Arbeit.

wbv.de/schreibwissenschaft

"... eine impulsgebende und lohnenswerte Lektüre für alle, die offen sind, Lehre und praktisches Handeln in der Sozialen Arbeit zu reflektieren." Prof.in Dr.in Irmgard Schroll-Decker socialnet.de, 01/2024



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 15
2023, 288 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7328-6
E-Book im Open Access

Dzifa Vode

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Die Autorin untersucht in ihrer Dissertation, inwieweit sich Studierende im Rahmen von Schreibgruppen beim Schreiben wissenschaftlicher Texte unterstützen können und ob dies eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Formen der akademischen Schreibförderung darstellt. Basis der Analyse sind die Aufzeichnungen von fünf autonomen Schreibgruppengesprächen in einem Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg. Die Transkriptionen der besprochenen Inhalte wurden mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz untersucht. Außerdem wurden die sprachlichen Handlungen einer funktional-pragmatischen Diskursanalyse unterzogen. Die Ergebnisse legen nahe, dass das Peer-Lernen in autonomen akademischen Schreibgruppen für Studierende hilfreich sein und andere Formen der Schreibförderung an Hochschulen sinnvoll ergänzen kann. Abschließend formuliert die Autorin Handlungsempfehlungen für Hochschulen.

wbv.de/schreibwissenschaft

Mit der Geste des Anbietens zielt diese Publikation darauf ab, das interdisziplinäre Feld der Schreibwissenschaft im deutschsprachigen Raum durch eine Sammlung theoretisch fundierter und epistemologisch positionierter Begriffsvorschläge zu stärken. Von der kritischen Erörterung etablierter Begriffe über Begriffsangebote aus anderen als den bisher für die schreibwissenschaftliche Theoriebildung und schreibdidaktische Praxis einschlägigen Disziplinen und Diskursen bis hin zu ganz neuen Begriffsprägungen deckt der Band vielfältige Perspektiven und Konzepte ab, die das Schreiben und die Schreibforschung beleuchten. Jeder Beitrag definiert klar die jeweilige wissenschaftliche oder didaktische Perspektive und begründet die Bedeutung des vorgestellten Begriffs für die Schreibwissenschaft. Dabei lehnt der Band eine Kanonisierung ab und vertritt einen offenen, dialogischen Ansatz.

Durch ein offenes Peer-Feedback-Verfahren wurden unterschiedliche disziplinäre Blickwinkel verschränkt. Dies ermöglichte schon während der Komposition des Bandes eine tiefergehende Reflexion und einen schriftlichen Diskurs über bestehende und neue Konzepte im schreibwissenschaftlichen Feld sowie die Verständigung über gemeinsame und trennende Denkansätze. Der Band versteht sich als Einladung zu einem kontinuierlichen, offenen Dialog über Praktiken und Theorien des Schreibens, ohne dabei normative Vorgaben zu setzen.