

Brommer, Sarah [Hrsg.]; Girgensohn, Katrin [Hrsg.]; Sennewald, Nadja [Hrsg.]
Schreiben als transformative Praxis. Schreibwissenschaftliche Perspektiven

Bielefeld : wbv Publikation 2026, 198 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brommer, Sarah [Hrsg.]; Girgensohn, Katrin [Hrsg.]; Sennewald, Nadja [Hrsg.]: Schreiben als transformative Praxis. Schreibwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld : wbv Publikation 2026, 198 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361164 - DOI: 10.25656/01:36116; 10.3278/9783763979882

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361164>

<https://doi.org/10.25656/01:36116>

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.

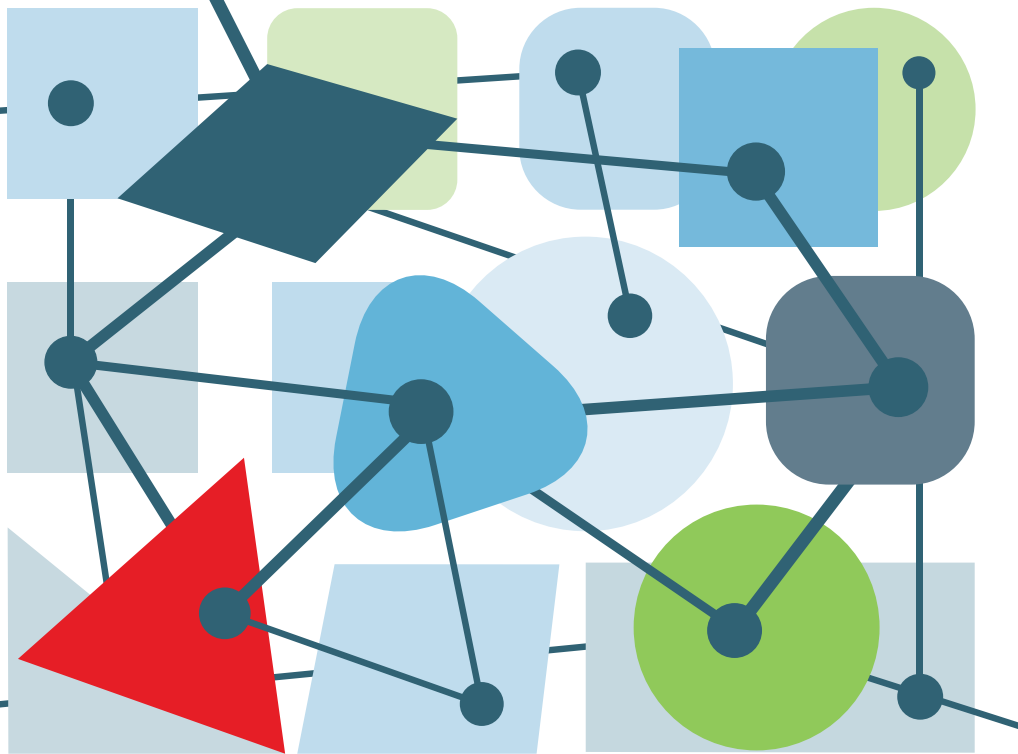
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sarah Brommer, Katrin Girgensohn, Nadja Sennewald (Hg.)



Schreiben als transformative Praxis

Schreibwissenschaftliche Perspektiven

Schreiben als transformative Praxis

Schreibwissenschaftliche Perspektiven

Sarah Brommer, Katrin Girgensohn, Nadja Sennewald (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 Girgensohn 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>

Wir bedanken uns herzlich für die finanzielle Unterstützung des Drucks bei der Universität Bremen und der SRH University of Applied Sciences Heidelberg.



Sarah Brommer, Katrin Girgensohn, Nadja Sennewald (Hg.)

Schreiben als transformative Praxis

Schreibwissenschaftliche Perspektiven

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.

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv:
Henriette Baur, 123comics.net, Berlin

ISBN Print: 978-3-7639-7987-5
ISBN E-Book: 978-3-7639-7988-2
DOI: 10.3278/9783763979882

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

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.

Vorwort

Es ist ein starker Akzent und kein bescheidener Anspruch, dem sich dieser neue Reihenband verschrieben hat: Der Titel *Schreiben als transformative Praxis* ist bewusst gewählt in einer Zeit, in der das Gegenstandsfeld *Schreiben und Transformation* von dramatisierenden Narrativen geprägt ist. Im gegenwärtigen Diskurs treten Technologiekonzerne, KI-Entwickler und Anbieter mit lauter Stimme auf und vermitteln den Eindruck, dass Schreiben nach Belieben abzukürzen, zu optimieren oder vollständig maschinell zu erledigen sei. Technische Medien entwickeln sich weiter und mit ihnen auch die Praktiken und Prozesse des Schreibens, wie der Blick auf die Geschichte des Schreibens und der Schrift zeigt. Schreiben verändert sich. Was läge da näher, als eine Sammlung von Beiträgen zur Transformation des Schreibens zu erwarten?

Der Band, den Sie hier gerade im Druckformat in Händen halten oder in digitaler Form lesen, bietet eine andere Lesart an. Diese präsupponiert das Schreiben als Ausgangspunkt von (und für) Transformation: Schreiben verändert. Die Herausgeberinnen Sarah Brommer, Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald haben mit dem thematischen Rahmen des Sammelbandes zu einer Blickrichtung eingeladen, die auch als Gegen-Narrativ zu dominierenden Erzählungen verstanden werden kann: Sie richten den Fokus auf das Schreiben als eine Praxis, die auf ganz unterschiedliche Weise Wirkung und Wandlung entfaltet.

Der Band knüpft an die erste Tagung des Instituts für Schreibwissenschaft (ISW) an, die unter dem Titel „Warum Schreiben! Schreiben als transformative Kraft“ im November 2024 an der Universität Bremen stattfand. Die (unausgesprochene) Frage „Warum schreiben?“ (auch als „Warum *noch* schreiben?“ verstehbar) wurde durch *ein* Zeichen (!) mehrdeutig gegen den Strich gebürstet: Denn so findet die Frage nach Gründen und Motiven des Schreibens im Appell zum praktizierenden Schreiben seine Antwort und Begründung. Diese Denkfigur scheint in den versammelten Beiträgen als gemeinsame Hintergrundfolie durch: 14 Beiträge:innen beleuchten aus unterschiedlichen Disziplinen, mit stärker theoretischem oder stärker praxisbezogenem Erkenntnisinteresse, in welch vielfältiger Weise Schreiben wirkt. Sie verorten sich linguistisch-konstruktivistisch, wissenschaftshistorisch, hochschuldidaktisch, psychologisch-pädagogisch, autoethnografisch, schreib- und literaturdidaktisch, mit Blick auf Personal-, Team- und Organisationsentwicklung, eine inklusive Schreibdidaktik sowie Modellierungen von Schreibstrategien beim KI-gestützten Schreiben. Diese Einordnungsversuche werden den Beiträgen nur annähernd gerecht, denn die Beiträge:innen zeigen: Schreiben wirkt als machtvoll Instrument auf das psychische Wohlbefinden von Individuen, beeinflusst positiv die Zusammenarbeit im Team, schärft Gedanken und den Erkenntnisprozess von Forschenden, fördert Kreativität und Sprachbewusstheit. Im KI-gestützten Schreiben erweitern sich etablierte Schreibstrategien. Die Schreibdidaktik lässt sich mit der Anpassung etwa von Prinzipien und Methoden hin zu mehr Inklusion und Barrierefreiheit verschieben. Und zuvorderst: Das Sprechen über Transformation beeinflusst auch den Blick auf das Schreiben und das Selbstverständnis der noch jungen interdisziplinären Disziplin der Schreibwissenschaft. So beschränken sich die versam-

melten Beiträge nicht auf die Darstellung verschiedener Schreibpraxen, sie verknüpfen diese vielmehr auch mit *schreibwissenschaftlichen Perspektiven*, was sich konsequenterweise im Untertitel ausdrückt. Diese Verbindung macht das Buch zu einer Lektüre, die *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft* vermittelt und die gleichnamige wbv-Reihe erkenntnisreich fortschreibt.

Persönlich freue ich mich sehr über diesen Band, konnte ich doch für die initiale Tagung des Instituts für Schreibwissenschaft erste inhaltlich-thematische Konturen mitgestalten, dann Teil einer facettenreichen Tagung an der Universität Bremen sein, um nun das Vorwort für den (fast) fertigen Band zu schreiben. Im Namen der Reihenherausgeber:innen und der mitherausgebenden Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung danke ich allen, insbesondere den Herausgeber:innen und den Beiträger:innen, die mit dem Akzent auf das Transformative des Schreibens mehr als temporäre theoriebezogene Impulse und Praxisperspektiven anstoßen: Schreiben transformiert Schreiber:innen und nicht zuletzt auch Leser:innen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre – mögen Sie dabei selbst das Momentum des Transformativen erleben!

Margret Mundorf

Inhalt

<i>Nadja Sennewald, Katrin Girgensohn & Sarah Brommer</i> Schreiben als transformative Praxis. Schreibwissenschaftliche Perspektiven	9
<i>Katrin Miglar</i> Schreiben in Transformation	13
<i>Otto Kruse</i> Über die Transformation von Gedanken durch Schreiben, Reden und Denken . .	29
<i>Katrin Girgensohn</i> Schreibend Menschen und Gesellschaften verändern: Anregungen für die Hochschullehre	53
<i>Nora Peters & Jana Zegenhagen</i> Self Love Letters. Wohlbefinden steigern durch selbstwertschätzendes Schreiben	79
<i>Renate Magnani</i> Schreiben als Arts-Based-Research (ABR) – transformative Potenziale am Beispiel des transgenerationalen Schreibdialogs	99
<i>Rosalie Schneeгаß</i> Schreibstrategien im Wandel. Eine Untersuchung zu Schreibstrategiemodellen und ihrer Eignung für KI-gestütztes Schreiben	115
<i>Hannah Berner, Simone Gottschlich-Kempff & Andreas Krafft</i> Wer tritt da vorbei? Transformation von Literatur – Transformation durch Literatur. Zum Potenzial des kreativen Schreibens zu lyrischen Texten in der Primarstufe	137
<i>Verena Fingerling & Nora Hoffmann</i> Reflexives Schreiben zur Personal- und Organisationsentwicklung an Schreibzentren	155
<i>Erika Unterpertinger & Dijana Simić vom Kollektiv „Schreiben barrierefrei(er) gestalten“</i> Schreiben und Dis/Ability – eine Bestandsaufnahme: Zur Transformation in Richtung inklusiver Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum	175
Kurzbiographien Beiträger:innen	197

Schreiben als transformative Praxis. Schreibwissenschaftliche Perspektiven

NADJA SENNEWALD, KATRIN GIRGENSOHN & SARAH BROMMER

Schreiben verändert: Menschen, Ideen, Institutionen und Gesellschaften. Es ist nicht nur eine Kulturtechnik, sondern eine Praxis, die Denk- und Handlungsspielräume eröffnet. Als wir mit einer Gruppe engagierter Mitglieder¹ des Instituts für Schreibwissenschaft (ISW) Themen für unsere erste Tagung suchten und bündelten, war es nicht verwunderlich, dass wir in den Diskussionen immer wieder beim Oberbegriff *Transformation* landeten. Transformation war und ist ein Buzzwort, das tiefgreifende und dauerhafte Veränderungen begrifflich zu fassen versucht. Besonders im Fokus stehen derzeit gesellschaftliche Veränderungen durch die Digitalisierung in allen möglichen Lebensbereichen, wobei die zunehmende Verbreitung von Large Language Models für uns als Schreibwissenschaftler:innen besonders präsent ist. Angesichts dieser möglicherweise dauerhaften Veränderung sowohl des Schreibens als auch des Lehrens und Lernens des Schreibens fragten wir uns: Warum ist das Schreiben wichtig, womöglich unverzichtbar, obwohl es nun Maschinen gibt, die uns diese oft anstrengende Tätigkeit erleichtern oder sogar abnehmen können? Welche Argumente haben wir dieser Transformation des Schreibens durch sogenannte Künstliche Intelligenz (KI) entgegenzusetzen? Wollen wir ihr überhaupt etwas entgegensetzen?

Wir kamen zu dem Schluss, dass es an der Zeit ist, auf das transformative Potenzial des Schreibens an sich zu blicken: das Schreiben, das Veränderungen bei den Schreibenden, den Lesenden, den Lehrenden und Lernenden, den Wissenschaftenden, den Institutionen und Gesellschaften gestaltenden Menschen bewirkt. Dieses Potenzial wollten wir in den Mittelpunkt unserer Tagung und damit auch dieses Bandes rücken, und zwar explizit im Kontext der großflächigen Verfügbarkeit von textgenerierenden digitalen Tools.

Wir haben dezidiert dazu eingeladen, dies aus schreibwissenschaftlicher Perspektive zu tun. Was meinen wir damit? Die Schreibwissenschaft versteht sich als multiperspektivisches, interdisziplinäres Feld, d. h. sie zeichnet sich dadurch aus, dass disziplinär unterschiedlich geprägte wissenschaftliche Methoden, Theorien, Traditionen und Praxen am Gegenstand Schreiben zusammenkommen (vgl. Huemer et al., 2021, S. 10). Die Schreibwissenschaft kann außerdem eine *Practical Art* sein, d. h. sie hat nicht nur das Schreiben an sich als Gegenstand, sondern fragt auch, wie Schreibenlernen in verschiedenen Kontexten unterstützt werden kann (vgl. Girgensohn et al., 2021, S. 31) und wie das Schreiben als Lern- und Denkmedium genutzt werden kann. Die Schreibwissen-

¹ Mit dabei waren (alphabetisch nach Vornamen gereiht) Anja Voigt, Carmen Heine, Dagmar Knorr, Johannes Emmerich, Katrin Girgensohn, Kirsten Schindler, Nadja Sennewald, Nora Hoffmann, Margret Mundorf, Rosalie Scheegaß, Sarah Brommer, Stefanie Everke-Buchanan, Thomas Ernst.

schaft ist dadurch zugleich eng verbunden mit der Professionsentwicklung im Bereich Schreiben (vgl. Kreitz et al., 2019).

Viele der vorliegenden Beiträge sind der Schreibwissenschaft als *Practical Art* verpflichtet, indem sie die transformative Kraft des Schreibens am Beispiel von Schreibpraxen in den Blick nehmen. Andere Beiträge nähern sich Begriffen und Prozessen aus theoretischer Perspektive und kommen damit der gemeinsamen Aufgabe der Theorieentwicklung in der und für die Schreibwissenschaft nach. Sowohl die Perspektiven auf das transformative Potenzial des Schreibens als auch die Haltungen zum und die Nutzung des Begriffs der ‚Transformation‘ in diesem Band sind von interdisziplinärer Vielfalt geprägt. Wir freuen uns, dass es gelungen ist, eine so vielstimmige Diskussion darüber anzustoßen, ob, inwiefern und auf welche Fragestellungen bezogen der Begriff in der Schreibwissenschaft nutzbar gemacht werden kann.

Den Auftakt macht Katrin **Miglar** mit begriffshistorischen Analysen zum Begriff der ‚Transformation‘. Sie geht dabei zum einen dem durch den Wirtschaftshistoriker und Sozialwissenschaftler Karl Polanyi geprägten Begriff der ‚Transformation‘ nach, mit dem grundlegende Veränderungen in Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen bezeichnet werden. Zum anderen betrachtet sie den Begriff des ‚transformativen Lernens‘, den Jack Mezirow in der Pädagogik einführte, um damit Lernprozesse zu bezeichnen, die Veränderungen in den Lernenden selbst bewirken, etwa in Bezug auf ihre Vorstellungen, Referenzrahmen, Denkgewohnheiten und Perspektiven. Miglar verknüpft beide Begriffe mit aktuellen Diskursen in der Schreibwissenschaft, etwa dem Schreiben mit generativer künstlicher Intelligenz, und befragt sie kritisch nach Implikationen und ihrer Brauchbarkeit für die Schreibwissenschaft.

Um die Transformation von Gedanken durch den Wechsel zwischen dem Mündlichen, dem Mündlichen und dem Schriftlichen geht es in dem Beitrag von Otto **Kruse**. Dafür unternimmt er zunächst einen wissenschaftshistorischen Ausflug zur Konzeption des ‚Gedankens‘ von der Antike bis zur kognitiven Wende, um dann die drei ‚Aggregatzustände‘ von Gedanken, nämlich ihre mentale, die mündliche und die schriftliche Form, zu unterscheiden. Abschließend diskutiert er die Transformation, die Gedanken durchlaufen, wenn sie die genannten Aggregatzustände wechseln, und plädiert dafür, in der Schreibdidaktik sowohl die gedankliche Ebene der Textherstellung als auch die Mündlichkeit stärker zu berücksichtigen.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Hochschulen Wege finden müssen, um mit den psychischen Belastungen und Schwierigkeiten ihrer Studierenden umzugehen, fragt Katrin **Girgensohn** in ihrem Beitrag, inwiefern Schreiben an Hochschulen das Wohlbefinden von Studierenden fördern kann. Dafür leistet sie zunächst einen Überblick über den Stand der Forschung zur möglichen therapeutischen Wirkung des Schreibens, um dann den aus der positiven Psychologie stammenden Begriff des ‚Well-being‘ einzuführen. Diesen ergänzt sie um Perspektiven auf Zukunftsängste von Studierenden. Sie schlägt als hochschuldidaktische Intervention Schreibübungen zur Förderung von Wohlbefinden und aus dem Genre der Utopie vor, die in allen Disziplinen einsetzbar sind, und ruft zu deren kritischer Begleitung aus schreibwissenschaftlicher Perspektive auf.

Ein ähnliches Anliegen – die Transformation der eigenen mentalen Verfasstheit – verfolgen Nora **Peters** und Jana **Zegenhagen** mit einem Selbstexperiment, das von der Positiven Psychologie inspiriert ist. Zur Steigerung von Selbstwertschätzung und Selbstliebe verfassen sie einen Monat lang an sich selbst gerichtete ‚Self Love Letters‘ und reflektierten die Wirkung der Methode im Nachhinein. Dabei rufen sie Erkenntnisse aus der Poesie- und Schreibtherapie sowie der Positiven Psychologie auf, die sie mit eigenen Erfahrungen abgleichen. Abschließend skizzieren sie Nutzungsmöglichkeiten in anderen pädagogischen Kontexten.

Um die Transformation der eigenen Perspektive durch das Schreiben geht es auch im Beitrag von Renate **Magnani**. Sie stellt dafür das Schreiben als Erkenntniswerkszeug der künstlerischbasierten Forschung (‚Arts-Based-Research‘) vor, die wiederum den methodischen Werkzeugkasten qualitativer Forschung um kreativ-künstlerische Ansätze erweitert. Am Beispiel eines konkreten Projekts, des ‚transgenerationalen Schreibdiagnostics‘, zeigt Magnani, wie Schreibmethoden vor dem Hintergrund des Arts-Based-Research genutzt werden, um sich mit der eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen und einen neuen Blick darauf zu entwickeln.

Ob und inwiefern Künstliche Intelligenz (KI) das Schreiben, wie wir es kennen, transformiert, fragt Rosalie **Schneegaß**. In einer explorativen Erhebung untersucht sie, wie Studierende KI beim wissenschaftlichen Schreiben Schritt für Schritt einsetzen, wenn sie die Art und den Umfang der Nutzung frei gestalten können, und überprüft, ob gängige Schreibstrategiemodelle auf KI-gestützte Schreibprozesse von Studierenden angewendet werden können. Dabei zeigt sich, dass die Möglichkeiten, KI in Schreibprozesse einzubinden, so vielfältig sind, dass eher von einer Erweiterung der Schreibstrategien und des verfügbaren Schreibrepertoires gesprochen werden muss.

Um die Transformation von Literatur und durch Literatur im Deutschunterricht geht es bei Hannah **Berner**, Simone **Gottschlich-Kempf** und Andreas **Krafft**. Zunächst werden die Diskurse zur transformativen Kraft des kreativen Schreibens, zu Transformationsprozessen während der Rezeption von Literatur und beim Verfassen literarischer Texte aus schreib- und aus literaturdidaktischer Perspektive zusammengefasst. Wie am Beispiel einer Unterrichtsstudie mit Schüler:innen der 1. bis 4. Klasse gezeigt wird, können kreativ-literarische Schreibimpulse zu einer Weiterentwicklung von Literatur- und Sprachbewusstheit führen. Ein Gedicht wird als literarischer Schreibimpuls genutzt, die Texte der Kinder werden mit Blick auf Stimmigkeit, inhaltliche Kohärenz, sprachliche und formale Gestaltung ausgewertet.

Die fortlaufende Transformation der Institution ‚Schreibzentrum‘ durch kollaboratives Lernen steht im Fokus des Beitrags von Nora **Hoffmann** und Verena **Fingerling**. Eine Methode, um die ‚Qualitätskultur‘ einer solchen Institution zu unterstützen, ist das regelmäßige Verfassen schriftlicher Reflexionen und der gemeinsame Austausch darüber. Eine Analyse von reflexiven Texten und Gruppendiskussionen verdeutlicht die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Mitarbeitenden und zeigt die Potenziale der Methode für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung.

Die Transformation eines wissenschaftlichen Feldes – das der Schreibdidaktik – ist das Anliegen von Erika **Unterpertinger** und Dijana **Simić**. Sie fragen, wie Schreibdi-

daktik im Hochschulkontext mit Blick auf Dis/Ability und Diversität inklusiver gestaltet werden kann. Dafür leisten sie eine Bestandsaufnahme zur Frage, ob und inwiefern der Diskurs über Dis/Ability schon seinen Weg in schreibdidaktische Forschung und Lehre sowie schreibdidaktische Institutionen im deutschsprachigen Raum gefunden hat. Abschließend entwickeln sie Vorschläge zur Weiterentwicklung einer inklusiven Schreibdidaktik.

Viel Vergnügen beim Lesen wünschen

Nadja Sennewald, Katrin Girgensohn und Sarah Brommer

Literatur

- 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. E. Dengscherz, M. Brinkschulte, & C. Mertlitsch (Hg.), *Schreibwissenschaft: Band 002. Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (1. Aufl., S. 25–47). Böhlau Wien. DOI: <https://doi.org/10.7767/9783205209768.25>.
- Huemer, B., Doleschal, U., Steiner, J., & Mertlitsch, C. (2021). Über diesen Band: Ergebnisse eines innovativen Tagungskonzeptes. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. E. Dengscherz, M. Brinkschulte, & C. Mertlitsch (Hg.), *Schreibwissenschaft: Band 002. Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (1. Aufl., S. 9–21). Böhlau Wien. DOI: <https://doi.org/10.7767/9783205209768.9>.
- Kreitz, D., Röding, D., & Weisberg, J. (2019). Professionalisierungstendenzen der Hochschulschreibdidaktik: Erkenntnisse aus dem Schreibdidaktiksurvey 2014. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch, & S. Scherer (Hg.), *Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation. Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (1. Aufl., S. 31–46). Beltz Juventa.

Schreiben in Transformation

Begriffsanalysen und Implikationen für die Schreibwissenschaft

KATRIN MIGLAR

Abstract

Unter dem Einfluss textgenerierender Künstlicher Intelligenz verändern sich nicht nur Lese- und Schreibpraktiken, sondern auch der Diskurs und die Begrifflichkeiten der Schreibdidaktik und -wissenschaft. Warum ist im Zusammenhang mit generativer KI von einer *Transformation* die Rede? Der Beitrag beleuchtet die theoretischen Ursprünge des Begriffs in Karl Polanyis *The Great Transformation* (1944/2021) sowie seine spätere Aufnahme in der Pädagogik durch Jack Mezirows Theorie des *Transformativen Lernens*. Untersucht wird die Verwendung von *Transformation* und *transformativ* im Kontext des Schreibens, um deren Implikationen für die Schreibwissenschaft abzuleiten. Methodisch folgt der Beitrag damit dem begriffshistorischen Ansatz Reinhart Kosellecks, wendet ihn jedoch auf gegenwärtige statt auf historische Phänomene an. Ausgangspunkt ist die Frage, wie beide Begriffe die aktuelle schreibdidaktische und -wissenschaftliche Diskussion öffnen, lenken oder verengen können. Die Analyse zeigt, dass *Transformation* vor allem auf äußere gesellschaftliche Veränderungen abzielt, während *transformativ* auf innere Wandlungsprozesse im Subjekt hindeutet. Beide sind höchst anschlussfähig an die KI-Debatte, tragen jedoch sowohl dystopische als auch utopische Lesarten in sich. Das Begriffsfeld *Transformation/transformativ* verweist jedenfalls auf eine tiefgreifende Veränderung, ohne jedoch eindeutig zu bestimmen, worin diese besteht.

Under the influence of text-generating artificial intelligence, reading and writing practices as well as the discourse and terminology of writing pedagogy and writing studies are changing. Against this backdrop, the question arises as to why the German-speaking academic community is currently speaking of a *transformation*. This article examines the theoretical origins of the term *transformation* in Karl Polanyi's *The Great Transformation* (1944), as well as its later adoption in education through Jack Mezirow's theory of *transformative learning*. The aim is to investigate the use of *transformation* and *transformative* in the context of writing in order to derive their implications for writing studies. Methodologically, the article follows Reinhart Koselleck's conceptual-historical approach, but applies it to contemporary rather than historical phenomena. The central research question is as follows: How may these two terms influence and shape the current discussion in writing pedagogy and writing studies? The analysis shows that *transformation* primarily refers to external economic and social changes, whereas *transformative* points to inner processes of change within the writing subject. Both terms are

highly compatible with the AI debate, as they evoke both dystopian and utopian ideas about the future. The article concludes that the conceptual field of *transformation* and *transformative* points to a profound change in how writing is currently understood, without clearly defining what this change consists of.

1 Der Wandel durch generative KI: Warum ist von Transformation die Rede?

Der Begriff *Transformation* taucht gegenwärtig in der schreibwissenschaftlichen Diskussion vermehrt auf – wie schon der Titel dieses Bandes und die gleichnamige Konferenz 2024¹ zeigen. So ist im Diskussionspapier *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten*, das 2023 aus der schreibwissenschaftlichen Fachgemeinschaft heraus entstand, von „KI-bezogene[n] Transformationsprozesse[n]“ (Brommer et al., 2023, S. 12) die Rede. Darin wird davon ausgegangen, dass „Schreibwissenschaftler*innen [...] über Expertise zur Transformation des Schreibens und deren Implikationen für Hochschulentwicklung [verfügen]“ (Brommer et al., 2023, S. 12). Vielmehr noch käme den Schreibwissenschaftler*innen eine „zentrale Rolle und Verantwortlichkeit im Transformationsprozess durch KI zu“ (Brommer et al., 2023, S. 13). Auch Buck et al. (2024, S. 5) gehen in der Ausgabe 26 des *Josch – Journal für Schreibwissenschaft* zum Themenschwerpunkt *Künstliche Intelligenz in der Schreibzentrumsarbeit: Perspektiven auf die KI-induzierte Transformation* von einer „KI-Transformation“ aus. Die DACHL-Tagung 2025 der *GewissS – Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben* (A), *Gefsus – Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung* (D), dem *Forum Schreiben* (CH) sowie dem *Sprachenzentrum der Universität Luxemburg* (L) lädt ebenfalls zu einem Austausch unter dem Titel *Writing in Transformation. Schlaglichter auf eine Kulturtechnik im Wandel*² ein. *Transformation* kommt in schreibwissenschaftlichen Beiträgen in Fachzeitschriften genauso wie im Titel von Tagungen als Begriff vor, was darauf hindeutet, dass sich mit dem Aufkommen textgenerierender KI nicht nur Lese- und Schreibpraktiken verändern, sondern auch der Diskurs und die Begrifflichkeiten innerhalb der Schreibwissenschaft. Doch warum wird der Einfluss von generativer KI auf das Schreiben an Hochschulen ausgerechnet als *Transformation* bezeichnet?

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Transformation kommt vom Lateinischen *transformare* „umwandeln, umformen, verwandeln, verändern“ (DWDS, 2025) und beschreibt eine Veränderung beziehungsweise Umwandlung. Transformationsforschung findet vor allem auf einer makrosoziologischen Ebene statt, etwa dort, wo Systeme wechseln oder gar zusammenbrechen (siehe *Handbuch Transformationsforschung* von Kollmorgen et al., 2015a). Unter dem

1 „Warum Schreiben! Schreiben als transformative Kraft“. Tagung des Instituts für Schreibwissenschaft, 21.–22.11.2024. Verfügbar unter <https://www.uni-bremen.de/fb-10/isw-tagung-2024>

2 DACHL-Tagung 2025: „Writing in Transformation – Schlaglichter auf eine Kulturtechnik im Wandel“. Verfügbar unter <https://gewiss.eu/gewiss-tagung/>

Transformationsbegriff werden politische Umwälzungen analysiert, wie der Übergang von einer Diktatur zu einer Demokratie oder die Gründung eines Nationalstaates (Merkel, 2011). *Transformation* bezeichnet auch wirtschaftliche Veränderungen, wie das Erstarken des Neoliberalismus (Ther, 2017). Unter dem Begriffspaar *Digitale Transformation* findet sich ein großer Themenkomplex, der die Veränderungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft beschreibt, die durch leistungsstarke digitale Technologien entstehen. Oft steht *Digitale Transformation* im Zusammenhang mit Veränderungen in Unternehmen – bedingt durch einen Digitalisierungsprozess. Der Soziologe Jan-Felix Schrape skizziert in der Einführung *Digitale Transformation* (2021) die Phasen der digitalen Transformation seit den ersten Computern in den 1950er-Jahren bis in die Gegenwart, in der Internet, Informatisierung und Digitalisierung unsere Lebenswelten durchdringen. Bereits diese erste begriffsgeschichtliche Recherche zeigt: Der Transformationsbegriff ist keineswegs neutral, sondern in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen anzutreffen, unter anderem in der Wirtschaftswissenschaft, Mathematik, Soziologie, Politikwissenschaft sowie den Bildungs- und Medienwissenschaften. Kollmorgen et al. (2015b, S. 11) bezeichnen *Transformation* gar als ein „wissenschaftliches Allerweltswort“, da es sich auf wirtschaftliche, soziale, politische und technologische Umbrüche aller Art anwenden lässt.

Die Schreibwissenschaft nutzt folglich einen Begriff, der in verstreuten Diskursen und unterschiedlichsten Fachbereichen verbreitet ist. Doch was bedeutet Transformation im Kontext des Schreibens – verändert sich womöglich das Verständnis der jahrtausendealten Kulturtechnik Schreiben (Zanetti, 2012)? Der vorliegende Beitrag untersucht die Verwendung des Begriffes *Transformation* sowie des dazugehörigen Adjektivs *transformativ* im Rahmen der Schreibwissenschaft. Im Zentrum steht folgende Forschungsfrage: Wie können die Begriffe *Transformation* und *transformativ* die schreibdidaktische und -wissenschaftliche Diskussion öffnen, lenken oder verengen? Ziel ist es, aufzuzeigen, welche unausgesprochenen Annahmen die Begriffe enthalten und welche Implikationen sich daraus für die Schreibwissenschaft ergeben. Eindeutig ist dabei nur eines: Der Transformationsbegriff stammt nicht genuin aus der Schreibdidaktik oder Schreibwissenschaft, sondern wird anderen Diskursfeldern entlehnt. Das Adjektiv *transformativ* hingegen findet sich in Lerntheorien zur Erwachsenenbildung, die für die Schreibdidaktik anschlussfähig sind. Der Beitrag möchte begriffsgeschichtliche Hintergründe und theoretisches Kontextwissen liefern, um diese Begriffe in der Schreibwissenschaft zu verorten und zu reflektieren; erscheint es doch unerlässlich, diese theoretisch gehaltvollen Begriffe zu diskutieren, da Begriffe maßgeblich die sozialen Realitäten prägen, die daraus hervorgehen. Der Beitrag folgt damit einem linguistischen Konstruktivismus, dem zufolge Sprache nicht bloß Wirklichkeit beschreibt, sondern sie überhaupt erst hervorbringt (Gardt, 2018).

1.2 Methode und zentrale These

Im methodischen Zugang folge ich – im Ansatz – dem begriffshistorischen Vorgehen, wie es der Historiker und Begriffsphilosoph Reinhart Koselleck in *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache* (2006) vorschlägt.

Koselleck richtet seinen Blick auf die Begriffe: Welche Verschiebungen zeichnen sich innerhalb von Begriffen ab? Und wie verhalten sich Begriffsbedeutungen zu realen historischen Gegebenheiten? Bei Koselleck geht es um „die Differenz von Sozial- und Begriffsgeschichte“ (2006, S. 17), also die Frage nach dem Verhältnis von Begriffen und sozialer Wirklichkeit zueinander, wobei der sprachliche Wandel im Kontext zu den historischen Ereignissen analysiert wird. Nachdem dieser Beitrag ein aktuelles – und kein historisches – Phänomen diskutiert, soll die Begriffsgeschichte mit ihren Implikationen für die Gegenwart analysiert werden.

Ein neuer Begriff mag geprägt werden, der zuvor nie dagewesene Erfahrungen oder Erwartungen zur Sprache bringt. Aber so neu kann er nie sein, als daß er nicht in der jeweils vorgegebenen Sprache virtuell angelegt wäre und auch von seinem überkommenen sprachlichen Kontext her seinen Sinn bezöge. (Koselleck, 2006, S. 22–23, Hervorh. i. Original)

Diesen „überkommenen sprachlichen Kontext“ (Koselleck, 2006, S. 23) möchte ich für die Begriffe *Transformation* und *transformativ* freilegen. Zur Erschließung dieser Bedeutungsfelder fokussiere ich im ersten Schritt auf die Einführung des Transformationsbegriffs durch Karl Polanyis Werk *The Great Transformation* (1944/2021). Diese Begriffseinführung ist nicht nur prägend für Politik- und Sozialwissenschaften, sondern wirkt auch auf spätere Theorien transformativer Bildung. Manche als transformatorisch verstandenen Bildungsprozesse spielen auf Polanyis Transformationsbegriff an (Lingenfelder, 2020, S. 53), weshalb ich dieser Begriffswurzel nachgehe. Eine vollständige diskursanalytische Untersuchung zum Transformationsbegriff würde den Rahmen sprengen; stattdessen werde ich im nächsten Schritt das spätere Auftreten des Begriffs als *Transformative Learning* bei Jack Mezirow (1990, 1991, 1997, 2000, 2003, 2009) näher beleuchten. Auch wenn dieser Begriff auf andere theoretische Grundlagen zurückgeht, lässt er sich dennoch einem der Schreibwissenschaft verwandten Feld zuordnen – der Pädagogik.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist die Annahme, dass die Begriffe, mit denen wir als schreibdidaktische und -wissenschaftliche Fachgemeinschaft dem gegenwärtigen Wandel begegnen, diesen zugleich aktiv mitgestalten. Hinter Begriffen verbergen sich vielfach Narrative, Kontexte und Implikationen. „Die Wirklichkeit mochte sich längst verändert haben“, schreibt Koselleck (2006, S. 29), „bevor der Wandel auf seinen Begriff gebracht wurde, und ebenso mochten Begriffe gebildet worden sein, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben.“ Genau dieses Verhältnis zwischen Begriff und Wirklichkeit möchte ich mit Blick auf generative KI zur Diskussion stellen: Befinden wir uns tatsächlich in einem radikalen Wandel oder war dieser Wandel schon länger im Gange? Angesichts einer Kulturtechnik mit jahrtausendealter Geschichte, die sich über medienhistorische Etappen hinweg – Griffel, Stift, Buchdruck, Schreibmaschine, Computer – stets gewandelt hat, erscheint es sinnvoller, nach Kontinuitätslinien zu suchen statt nach Bruchstellen.

2 Transformation | *transformativ*: Begriffsgeschichten und mögliche Implikationen

Der Beitrag stellt zwei unterschiedliche Bedeutungsvarianten von *Transformation* und *transformativ* mit Bezug zur Schreibwissenschaft vor. Beide Begriffsgeschichten gehen auf ältere und grundlegende begriffliche Bestimmungen zurück, deren semantische Wurzeln für die Schreibwissenschaft beschrieben und reflektiert werden.

2.1 Transformation nach Karl Polanyi

Die Transformation der vorangegangenen Wirtschaftsform in das neue System ist so total, daß sie eher der Verwandlung der Raupe in einen Schmetterling gleicht, als jegliche andere Veränderung, die sich in stetem Wachstum und Entwicklung äußert. (Polanyi, 1944/2021, S. 70)

Eine Raupe, die sich in einen Schmetterling verwandelt – dieses metaphorische Bild wählt Polanyi, um die Radikalität der Veränderung zu veranschaulichen. Die Metamorphose ist eine vollkommene: Das Lebewesen ist danach nicht mehr in seiner ursprünglichen Form erkennbar. Es ist zu etwas völlig Anderem geworden und das in hoher Geschwindigkeit. Erleben wir den Wandel durch generative KI in ähnlicher Weise? Polanyi prägt den Begriff *Transformation*, um ein sich wandelndes Wirtschafts- und Gesellschaftssystem zu beschreiben. In *The Great Transformation* (1944/2021) zeichnet der österreichisch-ungarische Wirtschaftshistoriker und Sozialanthropologe Karl Polanyi den Übergang in Europa vom vorindustriellen Zeitalter über die Industrialisierung bis hin zur Ausformung einer freien Marktwirtschaft nach. Am Ende dieser Entwicklung steht eine Marktgesellschaft. Polanyi kreist um die Frage, wie diese wirtschaftlichen Entwicklungen mit Krieg und Frieden zusammenhängen. Sein Hauptuntersuchungsgegenstand ist das lange 19. Jahrhundert, das durch relativ stabile Friedenszeiten geprägt war. Nach Polanyi sind die Ursachen, Ursprünge und Auslöser für Kriege in der Wirtschaftslage zu suchen; das Wirtschaftsgeschehen wird damit zum Dreh- und Angelpunkt für Krieg und Frieden. Für seine Gegenwart, die 1940er-Jahre, identifiziert Polanyi eine entscheidende Fehlentwicklung, und zwar, „[...] daß die Ursprünge der Katastrophe in dem utopischen Bemühen des Wirtschaftsliberalismus zur Errichtung eines selbstregulierenden Marktsystems lagen“ (Polanyi, 1944/2021, S. 54). Politische Strömungen, wie Faschismus oder Sozialismus, erscheinen zwar als vitale Kräfte, aber eher als ein Nebenprodukt des Wirtschaftlichen (Polanyi, 1944/2021, S. 53). Das eigentliche Problem verortet Polanyi im ideellen Fundament des Wirtschaftsliberalismus – im Glauben an die Selbststeuerung des Marktes.

Polanyi analysiert die wirtschaftliche Entwicklung vom 16. bis ins 19. Jahrhundert, wobei der historische Fokus auf England im 19. Jahrhundert liegt, das als Ausgangspunkt der industriellen Revolution gilt. Polanyi stellt die These auf, dass sich die „Transformation der Gesellschaft in eine Marktwirtschaft“ (Polanyi, 1944/2021, S. 108) vollzogen hat. Diese wirtschaftshistorische Bewegung hat weitreichende Folgen für die Gesellschaft: Während vormals das Wirtschaftssystem durch gesellschaftliche Einfluss-

nahme begrenzt und eingehegt war, entfesselt sich im 19. Jahrhundert eine Marktgesellschaft. In einfachen Worten: Wo vormalig soziale Regeln, Traditionen sowie gesellschaftliche Instanzen die Wirtschaft regulierten, kehrt sich das Verhältnis nun um – die Wirtschaft beginnt das soziale Beziehungsgeflecht zu prägen. Die Liberalisierung der Wirtschaft macht die Gesellschaft schutzlos gegenüber ökonomischen Kräften.

Die erste Implikation dieser Begriffsgeschichte für die Schreibdidaktik und -wissenschaft ist eine erweiterte Perspektive: *Transformation* bezieht sich auf eine makrosoziologische Ebene – auf Gesellschaft, Politik sowie das soziale und wirtschaftliche Zusammenleben. Während sich die schreibdidaktische Diskussion verstärkt mit Fragen der Integration generativer KI in das Lehren und Lernen wissenschaftlichen Schreibens beschäftigt (siehe u. a. Buck, 2025; Bräuer & Hollosi-Boiger, 2024; Bräuer et al., 2023), liegt die eigentliche Herausforderung womöglich auf einer vorgelagerten Ebene: Mit Blick auf Polanyi lässt sich formulieren, dass generative KI primär der ökonomisch-technologischen Sphäre zuzurechnen ist. KI kommt nicht aus dem Bildungsbereich, sondern wirkt auf ihn ein. Wenn wirtschaftliche Entwicklungen den Bildungsbereich bestimmen, ergibt sich daraus ein verschobenes Verhältnis. Die entscheidenden Fragen im Bildungsbereich speisen sich dann aus ökonomischen Prozessen, nicht aus bildungsinternen Impulsen. Nach Polanyi bedeutet das: Der Bildungsbereich der Gegenwart steht dem technologieinduzierten Wandel weitgehend schutzlos gegenüber. Schreiben droht zu einem Nebenprodukt technischer Produktion zu werden, und zwar zur Bedienung, Nutzung und dem Prompting komplexer Rechenapparate. KI wird jedenfalls von privatwirtschaftlichen Unternehmen getragen, gilt als bedeutender Wirtschaftsfaktor, wirft zugleich aber grundlegende gesellschaftliche Fragen auf: Wem nützt diese „profit-making machine“ (Aradau & Bunz, 2022, S. 11)?

Eine zweite Implikation betrifft die technologische Komponente. In *The Great Transformation* sieht Polanyi eine enge Verknüpfung zwischen technischem Fortschritt und dem Übergang zur Marktgesellschaft. Seine Kritik richtet sich dabei jedoch weniger gegen die Technik selbst als gegen die Art und Weise, wie sie eingesetzt wird: „Wir wollen keineswegs behaupten, daß die Maschinen das Geschehene verursachten“, schreibt Polanyi, „aber wir sind davon überzeugt, daß in dem Augenblick, in dem komplizierte Maschinen und Produktionsstätten im Rahmen einer kommerziellen Gesellschaft eingesetzt wurden, zwangsläufig die Idee von einem selbstregulierenden Markt entstehen mußte.“ (Polanyi, 1944/2021, S. 68) Der Einsatz von Maschinen muss sich ökonomisch ‚auszahlen‘, also rentabel sein, indem große Mengen an Waren produziert werden. Eine auf Lebensunterhalt ausgerichtete Wirtschaftsweise, etwa durch Landwirtschaft oder kleine Werkstätten, wird dadurch abgelöst. An ihre Stelle treten kapitalintensive Produktionsstätten, die das „Motiv des Gewinns“ (Polanyi, 1944/2021, S. 70) an die Stelle setzen, wo Produktion vormalig existenzsichernd war. Erst durch die massenhafte Zirkulation von Waren kann sich die Idee konkurrierender, freier Märkte durchsetzen. Alles wird zur Ware. Werden in Zukunft auch KI-Texte massenhaft als eine Art Waren in einem Sprachmarkt kursieren? Fest steht, dass der Betrieb von KI-Systemen – wie von allen komplexen Maschinen – mit erheblichen Kosten verbunden ist. Auch im Hochschulbereich entstehen Kosten, wenn zum Beispiel KI-Tools einge-

kauft oder Funktionen kostenpflichtig in bestehende Softwarelösungen integriert werden. In Freemium-Modellen wie ChatGPT leisten Nutzer*innen aktuell noch eine indirekte Gegenleistung: Sie ‚bezahlen‘ mit ihren Daten, Eingaben und Rückmeldungen, die zugleich als Trainingsmaterial dienen. Außerdem müssen KI-Daten durch menschliche Intervention trainiert, kuratiert und gereinigt werden – eine Arbeit, die im globalen Süden von Millionen von Billigarbeitskräften geleistet wird (Aradau & Bunz, 2022, S. 14). Ganz zu schweigen von den hohen Kosten für unsere Umwelt: Das Betreiben und Training von Large Language Models (LLMs) benötigt Unmengen an Strom, verursacht hohe Emissionen an CO₂ und verbraucht sauberes Trinkwasser (Buck, 2025, S. 49–52). Letztlich führt das Thema KI zurück in die ökonomische Sphäre: Von der aktuellen Transformation profitieren vor allem private Unternehmen. Der Transformationsbegriff öffnet die Debatte allerdings für eine kapitalismuskritische Perspektive, die nach den ideologischen Voraussetzungen technologischer Entwicklungen fragt und Schreiben unter die Bedingungen eines (Sprach-)Marktes stellt (Miglar, 2022).

Eine dritte Implikation ergibt sich aus dieser kapitalismuskritischen Perspektive: Die Lektüre Polanyis lenkt den Blick auf die *Arbeitskraft*. In einem System, in dem alles zur Ware wird, muss – so Polanyi – auch die menschliche Tätigkeit zur käuflichen und verkäuflichen *Arbeitskraft* werden (Polanyi, 1944/2021, S. 108). Bezogen auf das Schreiben wäre das Äquivalent: die *Schreibkraft*. In der Arbeit mit KI stellt sich die Frage, ob KI tatsächlich zur Effizienz des Schreibprozesses beiträgt oder ob der Aufwand, geeignete Prompts zu formulieren und fortlaufend anzupassen, nicht selbst eine neue Form von Schreibarbeit darstellt. Die Eingabe bestimmt im *Prompt Engineering* maßgeblich die Ausgabe. Die Grundfrage lautet deshalb: Wer arbeitet eigentlich für wen? Generative KI mag zwar Schreibaufgaben übernehmen, doch stehen *Schreibkräfte* auch im Dienst der KI, die ihre Logiken von Produktivität, Effizienz und Schnelligkeit, aber auch von Angemessenheit, Anpasstheit und Kalkuliertheit aufzwingt. Wenn sich diese Entmenschlichung fortsetzt, droht das Schreiben – unter anderem eine kreative, freie und offene Tätigkeit – zur *Schreibkraft* zu verblassen: zur korrekten Eingabe von Prompts, die ein funktionales Ergebnis liefern. Der Begriff *Schreibkraft* impliziert die Bedingungen, unter denen geschrieben wird, und fragt danach, ob Schreiben als genussvoll, ergebnisoffen und sinnhaft erlebt wird oder mechanisch Texte in industrieller Art gefertigt werden.

Die vierte und letzte Implikation aus Polanyis *Great Transformation* ist von grundlegender Art: Polanyi untersucht in seinem Werk eine weitreichende historische Perspektive, verfolgt Entwicklungslinien und Brüche über mehrere Jahrhunderte hinweg, um die Entstehung der Marktwirtschaft nachzuzeichnen. Technologische Innovationen spielen dabei eine zentrale Rolle, doch sind sie nicht Auslöser der Transformation. Vielmehr sind die technologischen Entwicklungen in das ökonomische und politische System eingebettet; dabei geht es um greifbare Faktoren wie das internationale Staatensystem, den Goldstandard, die Warenfiktion, Arbeitskräfte als Ware, den Pauperismus, das Prinzip des selbstregulierenden Marktes, den liberalen Staat – und alles mit Hinblick auf die Geschichte der Wirtschaftswissenschaft. Die *Transformation* erscheint bei Polanyi als ein komplexes Zusammenspiel von Veränderungen auf mehreren Ebenen. Es

gibt aber keinen einzelnen, technologisch bedingten Punkt in der Geschichte, der alles verändert. Vielmehr ist ein ökonomisches System, das ausschließlich auf Marktdynamiken basiert, zunächst nur eines: eine Idee (Polanyi, 1944/2021, S. 102). Wie diese Idee soziale Realität wird, das skizziert Polanyi. Dabei versucht er, zu konkretisieren, worin der Unterschied zwischen der früher sozial eingebetteten Wirtschaftsweise und der vom Markt dominierten Marktwirtschaft besteht. Überträgt man diese Herangehensweise auf die gegenwärtige Situation des Schreibens, wird deutlich: Die Entwicklung von LLMs – also von Technologien, die auf der Berechnung des nächsten wahrscheinlichen Wortes basieren – belegt noch keine grundlegende Transformation der Kulturtechnik Schreiben. Eine tiefgreifende Veränderung müsste erst in einer historischen Perspektive kultur- und medienhistorisch fundiert und ausführlich nachgewiesen werden, zum Beispiel vom Buchdruck über Schreibmaschine und Computer bis hin zu KI. Dazu wären weiterführende Forschungsarbeiten notwendig, wie sie von Bräuer et al. als medienbedingte „Zäsuren“ (2023, S. 21–22) bereits angedacht werden. Erst in einer Rückschau ließe sich einschätzen, ob wir tatsächlich eine *Great Writing Transformation* erleben beziehungsweise wie sich die technologische Entwicklung in die Geschichte der Schrift und des Schreibens einordnen lässt.

2.2 Transformatives Lernen nach Jack Mezirow

Vom Substantiv *Transformation* zum Adjektiv *transformativ* verändern sich das fachliche Terrain sowie die Perspektive – einzig die theoretische Komplexität bleibt bestehen. Die Theorie des *Transformativen Lernens* entsteht Ende der 1970er-Jahre aus einer Studie des amerikanischen Soziologen und Professors für Erwachsenen- und Weiterbildung Jack Mezirow. Es besteht ein Zusammenhang mit der Frauenbewegung der 1970er-Jahre in den USA, da Mezirow (1978) in seiner Studie US-amerikanische Frauen untersucht, die im Rahmen von initiierten Einstiegs- bzw. Wiedereinstiegsprogrammen nach einer längeren Unterbrechung wieder ein Studium aufnehmen. Mezirow und sein Forschungsteam identifizieren als zentrales Ergebnis der Studie (Kitchenham, 2008, S. 105), dass der Lernmoment der Teilnehmer*innen in der „identification of *perspective transformation*“ (Mezirow, 2000, S. xi) liegt. Das Forschungsteam beobachtet dabei folgenden Prozess:

By becoming critically aware of the context–biographical, historical, cultural–of their beliefs and feelings about themselves and their role in society, the women could effect a change in the way they had tacitly structured their assumptions and expectations. (Mezirow, 2000, S. xii).

Die Studie legt nahe, dass die Kindheit formative Prozesse beinhaltet, in denen Weltanschauung, Einstellungen und Perspektiven geprägt werden, die im Erwachsenenalter durch transformative Prozesse wieder veränderbar sind (Mezirow, 2000, S. xii). Mezirow und weitere Mitstreiter*innen (siehe Mezirow, 1990, 2000) entwickeln diese Beobachtungen zu einer Lerntheorie weiter.

Auf folgenden theoretischen Hintergründen basiert das Konzept des *Transformativen Lernens*: Mezirow entwickelt seine Lerntheorie auf Basis des *Paradigmenbegriffs*,

wie ihn Thomas Kuhn in *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1969) prägt. Der Paradigmenbegriff selbst ist wissenschaftshistorisch äußerst komplex und kreist um feststehende Annahmen in fachwissenschaftlichen Gemeinschaften: Es „[wird] mit dem Begriff Paradigma die Gesamtheit dessen bezeichnet, was eine wissenschaftliche Gemeinschaft verbindet“ (Bayertz, 1981, S. 21, Hervorh. i. Original). Einen weiteren wichtigen Impuls erhält Mezirow durch Paolo Freires emanzipatorisches Werk *Pädagogik der Unterdrückten* (1970), das zeigt, wie ein verändertes Bewusstsein und die Infragestellung von feststehenden Annahmen es ermöglichen, ganze (Lebens-)Welten und soziale Realitäten zu transformieren. Doch vor allem die Theorien von Jürgen Habermas tragen maßgeblich dazu bei, die Bewusstseinsbildung im Lernen – den „frame of reference“ (Mezirow, 2000, S. xv) – zu theoretisieren. Die *Transformative Lerntheorie* fußt auf Habermas' Unterscheidung in instrumentelles und kommunikatives Handeln aus der *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981). Dementsprechend gilt instrumentelles Lernen als problemlösungsorientiertes Lernen, das seine Umwelt verändern kann, aber auf Zweck und Rationalität ausgerichtet ist. Dahingegen befasst sich kommunikatives Lernen damit, wie kommunikative Situationen und soziale Interaktionen eingeschätzt werden. Im kommunikativen Lernen wird reflektiert, wer mit welcher Intention spricht, um Intentionen und Autoritäten zu erkennen (Mezirow, 2009, S. 20; Mezirow, 2003, S. 61). Für Mezirow steht beim kommunikativen Lernen die kritische Reflexion und hier vor allem auch die kritische Selbstreflexion im Zentrum (Mezirow, 2003, S. 60). Besonders für ein Leben innerhalb einer Demokratie sei diese Fähigkeit bedeutsam, da sie zu reflektierten Bewertungen und Einschätzungen führen soll. In erster Linie ist Mezirows *Transformative Lerntheorie* ein komplexes theoretisches Konstrukt, das über Jahrzehnte hinweg überarbeitet und weitergedacht wurde (siehe dazu einen Überblick in Kitchenham, 2008). Im Kern geht es um transformative Prozesse in den Lernenden selbst, um ihre überkommenen Vorstellungen und Referenzrahmen, ihre Denkgewohnheiten und eingeschliffenen Perspektiven – um die ausgetrampelten Pfade unseres Denkens. Bei Mezirow wird Lernen selbst zur Transformation. Lernen kann Lernende in ihren Grundfesten verändern, und zwar verändern, wer sie sind, als wer sie sich wahrnehmen.

Kommen wir zu den möglichen Implikationen für die Schreibwissenschaft: Die erste bezieht sich genau auf diese innerliche Veränderung. Die Transformation vollzieht sich im Subjekt. Das Konzept des *Transformativen Lernens* öffnet die Diskussion damit für (demokratie-)politische Fragestellungen, da es einem emanzipatorischen Moment folgt. Es gibt keine feststehenden Annahmen, die nicht zur Disposition stehen. Insofern ist es gegenläufig zu radikalen und fundamentalen Transformationsbewegungen, weil die eigene Position stets für Revision offenbleiben sollte. In dieser Offenheit unterscheidet sich das *transformative Lernen* von autoritären oder dogmatischen Weltanschauungen. Dennoch gibt es eine starke politische Dimension: Lernen bekommt utopisches Potenzial, wenn es zu verändertem Verhalten und konkreten Handlungen führt. *Transformatives Lernen* kann die pädagogische mit der politischen Seite verbinden: Lernen kann eine Veränderung in Selbst-, Fremd- und Weltbildern beziehungsweise im Lebenswandel der Lernenden bewirken (Wintersteiner et al., 2023; Lingenfelder, 2020).

Die zweite Implikation liegt in der Anschlussfähigkeit des Konzepts für die Schreibdidaktik und -wissenschaft. So verweist Lukinsky (1990) im Sammelband *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* auf das Journal Writing, um eigene Denkmuster zu reflektieren und basierend darauf Handlungen zu adaptieren. „Keeping a journal“, so Lukinsky (1990, S. 213), „may help adults break habitual modes of thinking and change life direction through reflective withdrawal and reentry“. Journal Writing ermöglicht es, eigene Gedanken oder Vorannahmen auszudrücken. Reflexives Schreiben wird mit dem Lernen als Transformationsprozess eingeführt. Deshler zeigt in demselben Sammelband, wie Concept Maps genutzt werden, um *transformatives Lernen* zu initiieren. Als „holistic, spatial, hierarchically constructed representations of the relationships among essential concepts“ (Deshler, 1990, S. 337) machen sie Zusammenhänge, Verknüpfungen und persönliche Assoziationen sichtbar. Implizites Wissen, Unstimmigkeiten oder Lücken können aufscheinen, da die gegenwärtige Struktur des individuellen Denkens im Subjekt zutage tritt. Concept Maps und Lerntagebücher bieten Lernenden eine Form, ihr Denken zu externalisieren und damit erst der Reflexion, Selbstkritik und Neubewertung zugänglich zu machen. Während eine „reflexionsorientierte Schreibdidaktik“ (Sennewald, 2021) den positiven Einfluss von Reflexion auf das Schreibhandeln herausstreicht, weist die *Transformative Lerntheorie* in eine erweiterte Richtung: In autobiografischen Schreibübungen könnten Lernende zentrale Aspekte ihrer Identität thematisieren. Dazu gehören die soziale und kulturelle Herkunft, politische und religiöse Werte ebenso wie eigene Privilegien, Bias und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen. Die *transformative Kraft* des Schreibens kann somit zu einem Ort der schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Selbst werden, einer Möglichkeit, sich in der Welt zu verorten, sie zu verstehen und die eigene Welt neu zu sehen. Der Ansatz *Learning as Transformation* ließe sich für die Schreibdidaktik zu dem Konzept *Writing as Transformation* weiterentwickeln.

Die dritte Implikation zielt darauf ab, durch Reflexion eine kritische Distanz zu KI-generierten Inhalten zu entwickeln. Mezirow weist darauf hin, dass die Übernahme fremder Gedanken stets auch die Übernahme zugrunde liegender Annahmen bedeutet: „The meaning of the words the stranger uses depends“, so Mezirow, „on his or her assumptions“ (Mezirow, 2000, S. 9). Dementsprechend ließe sich folgern, dass KI-generierte Inhalte Prägungen transportieren, die von den Schreibenden weder intendiert noch gewünscht sind. Bekanntlich sind KI-generierte Inhalte durch Bias in Bezug auf Geschlecht (Gender) und kulturelle Herkunft (Race) geprägt (Aradau & Bunz, 2022, S. 13–14). Da sich *transformatives Lernen* auf „ways in which we symbolically categorize and interpret reality“ (Mezirow, 1990, S. xv) bezieht, ist auch an symbolische Ordnung durch Algorithmen – ihre Gewichtung von Inhalten und Relationen – zu denken. Selbstreflexion und kritische Leseübungen im Umgang mit KI-generierten Inhalten könnten zu einer zentralen Aufgabe der Schreibdidaktik werden, um ethisch vertretbare Anwendungsweisen zu fördern.

3 Conclusio: Was auf dem Spiel steht, wenn von Transformation die Rede ist

Die begriffshistorischen Analysen zeigen: Während der Transformationsbegriff äußere Veränderungen verhandelt, die ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Natur sind, bezieht sich das Adjektiv *transformativ* auf innere Wandlungsprozesse im Subjekt. *Transformation* findet auf der Makroebene (Gesellschaft) genauso wie auf der Mikroebene (Individuum) statt. Was transformiert sich nun gegenwärtig – das Schreiben oder die Schreibenden? Nach derzeitigem Stand lässt sich weder ein Wandel der Kulturtechnik Schreiben noch eine Veränderung individueller Schreibprozesse ohne weitere tiefergehende kultur-, medienhistorische und schreibwissenschaftliche Untersuchungen nachweisen. Verändert hat sich jedoch die Art, wie über Schreiben gesprochen und geschrieben wird. Begriffe wie *Transformation*, aber auch *generative Künstliche Intelligenz*, *schwache* und *starke KI*, *maschinelles Lernen*, *LLMs*, *Chatbots* oder *Prompting* (Buck, 2025, S. 24–28) sind in die Diskussion eingezogen.

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass Begriffe wie *Transformation* und *transformativ* die Diskussion öffnen, lenken und zugleich verengen können. Ihre Ambivalenz macht dies besonders deutlich: In ihnen spiegeln sich sowohl utopische als auch dystopische Zukunftsvisionen. So weitet der Transformationsbegriff zwar die Perspektive auf Gesellschaft, Wirtschaft, Technik und Politik aus, doch im Lichte Polanyis ist zu befürchten, dass das Schreiben von ökonomischen Interessen vereinnahmt wird – zulasten seiner gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedeutung. Gleichzeitig erlaubt der Transformationsbegriff eine kapitalismus- und ideologiekritische Perspektive, in der Schreiben unter den Bedingungen einer marktförmigen Gesellschaft betrachtet wird. Demgegenüber rückt Mezirows Konzept des *Transformativen Lernens* das Subjekt in den Mittelpunkt: Veränderung beginnt im Inneren durch das Finden einer eigenen Schreibstimme. Das Konzept *Writing as Transformation* verdeutlicht das Potenzial des Schreibens als reflexive Praxis. Die Fähigkeit – distanziert, kritisch und reflektiert mit neuer Technologie umzugehen – liegt also in den Schreibenden. Dem entgegen stehen aktuelle Debatten innerhalb der Forschung: Lehnen und Steinhoff (2024, S. 541) weisen beispielsweise auf ein Forschungsdesiderat für das digitale Lesen und Schreiben im Bereich der „Koaktivität von Mensch und Computer“ hin. Das Selbst schreibt nicht mehr allein, sondern gemeinsam mit einer Schreibpartner*in – der KI. Solche Überlegungen stellen eine rein anthropozentrische Perspektive auf das Lesen und Schreiben infrage (Steinhoff & Lehnen, 2025). Schließlich kann KI-gestütztes Schreiben die Utopie eines besseren, weil technologisierten Schreib-Ichs bedienen. Im Gegensatz dazu betont das Adjektiv *transformativ* ein emanzipatorisches, demokratiepolitisches Moment mit starkem Fokus auf menschliche Subjektivität und Reflexivität.

Insgesamt zeigt sich, dass beide Begriffe eine politische Dimension in sich tragen und damit die schreibdidaktische und -wissenschaftliche Diskussion für gesellschaftliche Fragestellungen öffnen. Gleichzeitig sind sie semantisch überfrachtet. Sie enthalten eine Überfülle an theoretischen Konzepten, Annahmen und Ideologien, was sie reizvoll, anschlussfähig, sinnfällig, aber auch unpräzise macht. So reichhaltig beide Begriffe

theoretisch sind, legen sie dennoch einen bestimmten Rahmen nahe: den eines tiefgreifenden Wandels. Obwohl diese *KI-Transformation* (noch) nicht hinlänglich beschrieben ist, wird sie sprachlich hergestellt und damit als soziale Realität performativ konstituiert. Der Begriff *Transformation* selbst kann den Wandel vorantreiben; zugleich verengt er den Blick auf eine digital-technische Transformation, ohne weitere Aspekte der Kulturtechnik Schreiben – kulturelle, linguistische, soziale und ästhetische – zu berücksichtigen. Meine These lautet daher: Die Rede von *Transformation* ist derzeit eher ein Symptom – Ausdruck eines diffusen Unbehagens angesichts des rasanten Wandels – als eine präzise Beschreibung eines wissenschaftlich fassbaren Phänomens. Eine anschließende empirische Untersuchung könnte klären, wie die Fachgemeinschaft generative KI wahrnimmt, ob als Einschnitt, als fundamentale Veränderung, als Bedrohung, als Chance oder lediglich als eine weitere neue Technologie unter vielen.

Ein zentrales Problem der aktuellen Begriffsnutzung ist die Ungewissheit darüber, wohin sich das Schreiben *transformiert*. Wissen wir genug über diese *Transformation*? Sind wir gewillt, die Folgen dieses wirtschaftlich-technologischen Fortschritts zu akzeptieren? Gerade deshalb plädiere ich für eine begriffliche Vielfalt und damit für vielfältige Denkweisen. Eine konkrete Alternative bietet Nickls (2005) Begriff der *Industrialisierung des Schreibens*. Schon lange vor der KI-Debatte beschreibt Nickl eine Tendenz zur Automatisierung, Modularisierung und Standardisierung von Schreibverfahren im professionellen Schreiben am Arbeitsplatz, wie sie gegenwärtig unter Einfluss von generativer KI auch verstärkt im wissenschaftlichen Schreiben sichtbar werden. Solche Begriffe sind präziser, weil sie nicht nur eine Veränderung ausdrücken, sondern auch deren Charakter bezeichnen. Letztlich entscheiden die Begriffe darüber, ob generative KI als Bruch oder als folgelogische Entwicklung gedeutet wird. Vielleicht sind es genau diese sorgfältig ausgewählten – und nicht die automatisch generierten – Begriffe, die zur letzten Bastion einer sich im Wandel befindlichen Kulturtechnik werden.

Literatur

- Aradau, C., & Bunz, M. (2022). Dismantling the apparatus of domination? Left critiques of AI. *Radical Philosophy*, 2(12), 10–18. <https://www.radicalphilosophy.com/article/dismantling-the-apparatus-of-domination>
- Bayertz, K. (1981). *Wissenschaftstheorie und Paradigmenbegriff*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03907-1>
- Bräuer, G., & Hollosi-Boiger, C. (2024). Mit Schreibzentrumsarbeit als reflektiertes Literacy Management den Paradigmenwechsel ‚KI in der Textproduktion‘ mitgestalten. *JoSch*, 1, 24–36. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W003>
- Bräuer, G., Hollosi-Boiger, C., Lechleitner, R., & Kreitz, D. (2023). *Literacy Management als Schlüsselkompetenz in einer digitalisierten Welt. Ein Arbeitsbuch für Schreibende, Lehrende und Studierende*. Barbara Budrich.

- Brommer, S., Berendes, J., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Girgensohn, K., Grieshammer, E., Gröner, C., Gürtl, F., Hollosi-Boiger, C., Klamm, C., Knorr, D., Limburg, A., Mundorf, M., Stahlberg, N., & Unterpertinger, E. (2023). *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten*. Diskussionspapier Nr. 27. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/news/dp-wissenschaftliches-schreiben-verantworten-ki/>
- Buck, I. (2025). *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. UVK (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838563657>
- Buck, I., Huemer, B., & Limburg, A. (2024). KI im Schreibzentrum? Ein Plädoyer für offenen Diskurs und Kollaboration. *JoSch*, 1, 4–7. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W001>
- Deshler, D. (1990). Conceptual Mapping: Drawing Charts of the Mind. In J. Mezirow (Hg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (S. 336–353). Jossey-Bass Publ.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2025). *Transformation*. <https://www.dwds.de/wb/Transformation>
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (W. Simpfendorfer, Trans.). Rowohlt. (Original veröffentlicht 1968)
- Gardt, A. (2018). Wort und Welt. Konstruktivismus und Realismus in der Sprachtheorie. In E. Felder & A. Gardt (Hg.), *Wirklichkeit oder Konstruktion? Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative* (S. 1–44). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563436-001>
- Habermas, J. (2022). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, 12. Aufl.). Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1981)
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Kollmorgen, J., Merkel, W., & Wagener, H.-J. (Hg.). (2015a). *Handbuch Transformationsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2>
- Kollmorgen, J., Merkel, W., & Wagener, H.-J. (2015b). Transformation und Transformationsforschung. Zur Einführung. In J. Kollmorgen, W. Merkel, & H.-J. Wagener (Hg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 11–27). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2>
- Koselleck, R. (2006). *Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp.
- Kuhn, T. (2001). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (H. Vetter, K. Simon, Trans., 27. Aufl.). Suhrkamp (Original mit Postskriptum 1969 veröffentlicht)
- Lehnen, K., & Steinhoff, T. (2024). Digitales Lesen und Schreiben. In J. Androutsopoulos & F. Vogel (Hg.), *Handbuch Sprache und Digitale Kommunikation* (S. 527–546). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110744163>
- Lingenfelder, J. (2020). Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? *Außerschulische Bildung*, 1, 52–57. <https://fachzeitschrift.adb.de/transformation-bildung/>

- Lukinsky, J. (1999). Reflective Withdrawal Through Journal Writing. In J. Mezirow (Hg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (S. 213–234). Jossey-Bass Publ.
- Merkel, W. (2011). Systemtransformation: Konsolidierung und Qualität der Demokratie. In F. Grotz & F. Müller-Rommel (Hg.), *Regierungssysteme in Mittel- und Osteuropa. Die neuen EU-Staaten im Vergleich* (S. 27–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93217-0>
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women re-entry programs in community college*. Columbia University. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass Publ.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Publ.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung* (K. Arnold, Trans.). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass Publ.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow & E. Tayler, *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education* (S. 18–31). Jossey-Bass Publ.
- Miglar, K. (2022). Schreiben im Sprachmarkt. Ein Essay zur Funktion von Schreibberatungen als Bildungsinvestition. *Medienimpulse*, 60(4), 1–25. <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-11>
- Nickl, M. (2005). Industrialisierung des Schreibens. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen, & K. Schindler (Hg.), *Schreiben am Arbeitsplatz. Schreiben – Medien – Beruf* (S. 43–56). VS Verlag für Sozialwissenschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80777-9_3
- Polanyi, K. (2021). *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen* (H. Jelinek, Trans., 15. Aufl.). Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1944)
- Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. transcript (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838555805>
- Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen von Studierenden* (Bd. 8 der Reihe Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004771w>
- Steinhoff, T., & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 12(11), 1–14. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehnen-2025-LR-JG12-H11.pdf>
- Ther, P. (2017). Eine Einführung in die Geschichte des Neoliberalismus. In T. Olteanu, T. Spöri, F. Jaitner, & H. Asenbaum (Hg.), *Osteuropa transformiert. Sozialismus, Demokratie und Utopie* (S. 125–153). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17818-5_8

- Wintersteiner, W., Glettler, C., Grobbauer, H., Peterlini, H. K., Rauch, F., & Steiner, R. (2023). Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 49, 10–18.
<https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>
- Zanetti, S. (Hg.). (2012). *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Suhrkamp.

Über die Transformation von Gedanken durch Schreiben, Reden und Denken

OTTO KRUSE

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Transformationen, die Gedanken durchlaufen, wenn sie zwischen dem Mentalen, dem Mündlichen und dem Schriftlichen wechseln. Gemeinhin wird angenommen, dass Gedanken mental erzeugt und zu gegebenem Anlass mündlich oder schriftlich ausgedrückt werden. Das ist einseitig gedacht, denn Gedanken werden ebenso oft aus Texten entnommen und dann mental rekonstruiert. Oder sie werden im Gespräch mit einem Dialogpartner gemeinsam entwickelt, mental geprüft und später für eigene Texte verwendet. Gedanken haben, so behauptet dieser Beitrag, drei unterschiedliche Aggregatzustände, ähnlich wie das Wasser, und können in drei verschiedenen Kontexten existieren: dem Mentalen, dem Mündlichen und dem Schriftlichen. In jedem nehmen sie sich anders aus, auch wenn ihr Gehalt der gleiche sein mag. Um dies zu erläutern, ist zu klären, was ein Gedanke ist, was nicht ganz einfach ist und einen längeren historischen Exkurs zu diesem Begriff nötig macht. Als Ergebnis wird der Beitrag eine Heuristik präsentieren, die dabei hilft, die Transformationen zu verstehen, die Gedanken beim Wechsel zwischen ihren drei Existenzformen durchlaufen.

This article examines how thoughts change as they move between their mental, oral, and written forms. It is often assumed that thoughts originate in the mind and are expressed orally or in writing only when needed. This view, however, is one-sided, because thoughts are just as often taken from texts and then reconstructed mentally. They may also be developed collaboratively in conversation with a dialogue partner, tested mentally, and later used in writing. The article argues that thoughts have three different "states of aggregation," analogous to those of water, and can exist in three distinct contexts: mental, oral, and written. In each context, they take on different forms, even when their underlying content remains the same. To explain this, the article first clarifies what a thought is, which requires a historical review of the term. It then presents a heuristic for understanding the transformations that thoughts undergo as they shift between their three forms of existence.

1 Einleitung

„Writing is a technology that restructures thought“, ist der Titel eines Aufsatzes von Walter Ong (2001) über literale Gesellschaften, in dem er sowohl die dominante Natur des Schriftlichen in unseren Kulturen herausstellt als auch den Verlust des Beweglichen in verschriftlichten Texten beklagt. Das Schreiben dekontextualisiert Gedanken, so kann man Ong interpretieren, wenn es sie aus den situativen Bedingungen des Mündlichen herauslöst und sie dem unpersönlichen Regime eines Beschreibstoffs übergibt. Diese Transformation von Gedanken greife ich in diesem Beitrag auf, transferiere sie aber aus Ongs medienwissenschaftlichem Ansatz in einen schreibwissenschaftlichen Kontext. Im Vordergrund stehen die Gedanken selbst und die Transformationen, die sie durchlaufen können. Dabei ist unschwer zu sehen, dass Gedanken unterschiedliche Formen haben, wenn sie (1) allein im Kopf bewegt werden, (2) ausgesprochen und damit in einen sozialen Kontext eingebettet oder (3) niedergeschrieben sind und damit zwar Permanenz besitzen, aber auch in die von Ong angesprochene Erstarrung verfallen. Wenn man diese drei Aggregatzustände von Gedanken genauer ins Visier nimmt, kann man einiges über die Flexibilität des Denkens lernen, aber auch darüber, was Gedanken sind. Denn hinter der Frage, was sich verändert, taucht eine weitere, schwerer zu beantwortende Frage auf: Was ist denn die Substanz eines Gedankens, die möglicherweise über alle drei Zustände erhalten bleibt? Es wird sich zeigen, dass diese Grundfrage der Erkenntnistheorie auch hier keine Lösung finden wird, aber ich hoffe, es wird deutlich, warum wir sie gerade jetzt wieder stellen müssen.

Die Beschäftigung mit Gedanken hat nämlich gegenwärtig durch das Eindringen der künstlichen Intelligenz (KI) in unser intellektuelles Leben neue Relevanz erhalten. Die generative KI übernimmt viele denkerische Leistungen, die bis vor Kurzem dem Menschen vorbehalten waren, und sie produziert Texte von erstaunlicher Qualität. Dem steht allerdings die Tendenz zum Halluzinieren entgegen, die in einer Art epistemischer Blindheit begründet zu sein scheint (z. B. Suzgun et al., 2024) und schwer zu eliminieren ist, auch wenn es deutliche Fortschritte gibt. In den Diskussionen darüber, wie die Leistungen der KI zustande kommen, scheint eines unwidersprochen zu sein: Sprachmodelle haben keine Gedanken, wie Menschen sie haben, sondern sie „denken“ allein auf der Basis statistischer Regelmäßigkeiten von Wort-Wort-Verbindungen. Mahowald et al. (2024) sprechen von einer Dissoziation von Gedanken und Sprache, sodass wir von einer gedankenlosen Textproduktion sprechen können. Die großen Sprachmodelle (LLMs) haben zwar die funktionalen Sprachmerkmale so gut erschlossen, dass sie fast fehlerfreie Texte verfassen können, aber sie haben keine dahinterliegenden Denkprozesse wie die Menschen. Ob sie so etwas wie „Weltmodelle“ entwickeln, ist umstritten, sicher ist aber, dass sie Wörter nicht einfach neu zusammenfügen, sondern eine eigene Art von inneren Strukturen aufbauen, aus denen sie schöpfen.

Wie auch immer das geschieht, Gedanken sind das, was Menschen den Maschinen voraushaben. Das erinnert uns auch daran, dass Gedanke und Text zweierlei sind und beide miteinander abzugleichen eine der wichtigsten Denkbewegungen beim Sprechen und beim Schreiben ausmacht. Gedanken gehen dem Schreiben und meist auch dem

Reden voraus, und sie verleihen dem Denken Mehrdimensionalität, denn es muss auseinanderhalten, was Gedanke und was Text ist. Schreiben heißt auch, die Dissonanzen auszuhalten, die zwischen Gedanken und Text entstehen können, und sie nach Möglichkeit zu verringern.

„Transformation“ wird in diesem Beitrag sowohl als ein Aspekt der Gedankenentwicklung als auch als einer der Textentwicklung verstanden. Miglar (in diesem Band) geht auf die transversale Bedeutung des Begriffs „Transformation“ in den Wissenschaften ein und weist auf dessen häufigen Gebrauch in Zusammenhang mit den digitalen Veränderungen hin, denen Gesellschaften derzeit unterliegen. Es scheint geboten, den Begriff von anderen Veränderungsmodellen abzugrenzen, indem seine Bedeutung als Restrukturierung komplexer Sachverhalte über die Zeit hervorgehoben wird. „Entwicklung“ als übergeordneter Begriff mag im Gegensatz dazu auch lineare Veränderungen ansprechen, Wachstumsmodelle sprechen eher innere Dynamiken an, Wandlung betont eine grundlegende Neuausrichtung. Transformation hingegen wird hier als Rekonfiguration der einzelnen Komponenten angesehen, bei Beibehaltung der grundlegenden Funktion. Der Begriff „Transformation“ betont damit auch, dass Entwicklung nicht linear vor sich geht (z. B. als quantitative Veränderung), sondern in Sprüngen, in denen Umstrukturierungen geschehen wie eben bei den Wanderungen der Gedanken zwischen ihren drei Aggregatzuständen.

Gedanken lassen sich nur verstehen, wenn sie versprachlicht werden, und die sprachlichen Mittel müssen so eingesetzt werden, dass sie die Gedanken tragen können. Dabei gehen Gedanken immer über das hinaus, was Texte ausdrücken können, ebenso wie auch Texte einen Bedeutungsüberschuss gegenüber den mental repräsentierten Gedanken erlangen können. Dieses doppelte Spannungsverhältnis zwischen Gedanken und Texten trägt zum epistemischen Gewinn des Schreibens wie auch des Redens bei. Zu verstehen, wie Menschen denken, erfordert mithin zu verstehen, was Gedanken sind, wie sie beschaffen sind, wie sie gesteuert werden und in welcher Form sie mental, mündlich und schriftlich auftreten. Darum geht es in diesem Beitrag.

2 Was sind Gedanken?

2.1 Gedanken in Alltag und Wissenschaft

Gedanken gehören zu den vertrautesten Elementen des mentalen Geschehens. Wir nehmen ihre Existenz im Alltag wie auch in den Wissenschaften als gegeben an und verfolgen ihr Kommen und Gehen relativ genau. Gedanken kommen uns in den Sinn, sagen wir, sie sind nicht immer ganz klar umrissen und erfordern Fokussierung, Präzisierung und Verständnis. Manchmal versuchen wir, auf neue Gedanken zu kommen, oder treffen uns mit anderen zum Gedankenaustausch. Manche Gedanken gehen uns im Kopf herum und lassen uns nicht los. Auch kennen die meisten so etwas wie Gedankenrasen oder das Leiden an Gedankenarmut; manche Gedanken entfallen uns und lassen sich lange bitten, bis sie wieder auftauchen. Andere Gedanken belasten uns oder werden so aufdringlich, dass wir uns kaum gegen sie wehren können. Uns ist

geläufig, dass Gedanken, wie alles im Leben, einen emotionalen Wert annehmen können und dann als freudig, eklig, ärgerlich, amüsant, ängstigend oder beschämend erlebt werden. Gedanken haben einen Inhalt und diese Inhalte sind das, was unser Denken bestimmt. Wir verarbeiten Gedanken nicht nach algorithmischen Mustern, wie das Computer tun, sondern nach ihrer jeweiligen Bedeutung. Wir denken entlang von sinnvoll erscheinenden Gedanken und lassen uns von ihrer vermuteten Richtigkeit leiten. Die wenigsten Gedanken stellen wir jedoch bewusst her; sie sind Teil eines halbautomatischen mentalen Geschehens, in dem immer neue Gedanken im Bewusstsein auftauchen, die dann wahrgenommen und bearbeitet werden. Woher sie kommen, wie sie gespeichert werden und sich reproduzieren, ist dabei nicht vollends ausgeleuchtet. Kahnemans (2011) Modell des schnellen und langsamen Denkens kann hilfreich sein, um die Automatismen des Denkens von den gezielten und bewusst gesteuerten Anteilen des Denkens zu unterscheiden. Wir dürfen dabei annehmen, dass sich der Großteil des automatischen Denkens aus früher Gedachtem und somit aus Denkroutinen speist, während sich das langsame Denken aus den bewusst zusammengestellten Gedanken ergibt.

Auch im wissenschaftlichen Denken spielen die Sammlung, Prüfung, Präzisierung und Versprachlichung von Gedanken eine große Rolle. Schreibende müssen die Herkunft ihrer Gedanken spezifizieren und sind gehalten, aus Texten entnommene Gedanken genau wiederzugeben und mit Quellenvermerken zu versehen (Jakobs, 1999). Sie müssen den epistemischen Status von Gedanken genau markieren, indem sie sie als Überlegung, Meinung, Behauptung, Annahme, Hypothese, Fakt usw. qualifizieren (Kruse, 2024). Die Differenziertheit von Gedanken und ihre Verbindungen miteinander sind ein wichtiges Kriterium für die Qualität wissenschaftlicher Texte, ebenso wie die Gedankenführung, die die Aneinanderreihung und Verknüpfung von Gedanken im Text anspricht. Als „Kohärenz“ bezeichnet man das Maß der inhaltlichen oder logischen Verbundenheit von Gedanken im Text, während „Kohäsion“ das Maß ihrer sprachlichen Ordnung darstellt (van Dijk, 1977; Halliday & Hasan, 1976).

2.2 Historische Konzepte

Während Gedanken und Ideen (die beiden Begriffe werden hier synonym verwendet) in schreibdidaktischen und pädagogischen Unternehmungen ein selbstverständlicher Referenzpunkt für Anleitung und Instruktion sind, sind unsere theoretischen Grundlagen dazu eher zerfahren und unbefriedigend, obwohl sie seit der Antike als Grundeinheiten des Denkens verstanden werden. Platons Ideenlehre, die vor allem in seiner Schrift *Politeia* (siebtes Buch, Platon, 1855) enthalten ist, machte den Gedanken zu einer erkenntnistheoretischen Grundkategorie, die nicht nur epistemologisch, sondern auch ontologisch begründet war. In ihr waren Ideen so etwas wie Muster oder Grundbilder des Seins, was Platons idealistische Weltansicht begründete. Die Wirklichkeit folgt seiner Ansicht nach den Ideen, nicht umgekehrt. Sein Höhlengleichnis zeigt, dass Platon Ideen vor allem als visuelle Elemente ansah und dem entsprechend Vorstellung oder Anschauung zur Grundlage des Gedankens machte, nicht dessen sprachliche Fassung.

Aristoteles verstand im Gegensatz dazu Ideen eher als Abstraktionen von der Wirklichkeit und legte Grundlagen für einen logischen Umgang mit Gedanken, sodass gedankliche Operationen wie das Argumentieren oder Schlussfolgern analysiert werden konnten. Gedanken waren für ihn sprachlich verfasst. In seiner Schrift *Peri Hermeneias* (übersetzt und erläutert von H. Weidemann, 2014) nannte er drei Elemente, die zu berücksichtigen sind: die Realität, die seelischen Widerfahrnisse (Konzepte und Gefühle) und die sprachlichen Äußerungen, mündlich oder schriftlich. Anders als Platon nahm er an, dass die Konzepte oder seelischen Widerfahrnisse die Dinge der Wirklichkeit widerspiegeln, nicht umgekehrt, während die mündlichen Äußerungen die Gedanken symbolisch widerspiegeln. Die schriftlichen Äußerungen seien wiederum ein Spiegel des Gesprochenen. Aristoteles verknüpfte Mentales, Mündliches und Schriftliches eng miteinander und sah alle drei letztlich als abhängig von den Eindrücken der Wirklichkeit, den Realia (siehe Harris, 2009). Er legte auch die Grundlage für die bis heute relevanten Gesetze für den Umgang mit Gedanken, wie in seiner Logik, Rhetorik und Dialektik dargestellt (vgl. z. B. Rapp, 2021).

In der Philosophie der Aufklärung waren Gedanken selbstverständlicher Ausgangspunkt für erkenntnistheoretische Diskurse, nur die Mittel ihrer Bewahrheitung und damit die Vorstellungen von Wissen unterschieden sich. Während die Empiristen wie John Locke (1690) oder David Hume (1739) die Wahrnehmung der Wirklichkeit und das Prüfen des Wahrgenommenen als Ausgangspunkt der Erkenntnis propagierten, setzte Descartes (1637) in seiner „Abhandlung über die Methode, richtig zu denken und Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen“, auf den Umgang mit Gedanken als Ausgangspunkt und Weg zur Erkenntnis. Er hielt den Zweifel am Gedanken für das gebotene Mittel, um Irrtum zu vermeiden und zu substantziellen Erkenntnissen zu gelangen. Im Gegensatz zu den Empiristen, die die sprachfreie Wahrnehmung zum Ausgangspunkt nahmen, waren für Descartes Gedanken wieder sprachlich verfasst.

Im 19. Jahrhundert übernahm die Psychologie die Führung in der Diskussion von Gedanken. In seinem monumentalen, zweibändigen Werk „Die Sprache“ setzte Wilhelm Wundt (1912) den Gedanken ins Zentrum der Sprachproduktion. Allerdings bevorzugte er den Begriff „Vorstellung“ gegenüber dem des Gedankens. Die Sprache sei das Instrument, um aus einer „Gesamtvorstellung“ einzelne Elemente zu isolieren. Dabei werde die im Bewusstsein existierende „Gesamtvorstellung“ in der Satzproduktion in einzelne Teile zerlegt, die dann in logische Beziehungen zueinander gesetzt werden (Wundt, 1912, Band II, S. 248). Nicht die Sprache machte bei Wundt also den Gedanken, sondern wie bei Platon war das Visuelle für ihn primär. Erst die Produktion von Sätzen macht aus der Vorstellung dann sprachlich kommunizierbare Inhalte.

Eine wesentliche Kritik an dieser Konzeption kam von Karl Bühler und der Würzburger Schule, die sich unter anderem mit der Existenz „vorstellungsfreier Gedanken“ beschäftigten und damit den Kern von Wundts Konzeption infrage stellten (vgl. auch Levelt, 2013, S. 228-232). Bühler ging in einer prinzipiellen Weise auf das los, was Gedanken sind. In den für die Würzburger Schule typischen, auf Introspektion beruhenden Bewusstseinsexperimenten, bei der die Wissenschaftler selbst einander als Versuchspersonen dienten, stellte er komplexe Fragen wie „Können wir mit unserem

Denken das Wesen des Denkens erfassen?“ (Bühler, 1907/2015, S. 129) und ließ die Wissenschaftler dann von ihren Denkerfahrungen berichten. Er erhielt Antworten wie die folgende (von seinem Mentor Oswald Külpe):

„Die Frage berührte mich erst komisch: ich dachte, es sei eine Vexierfrage. Dann fiel mir plötzlich ein, was Hegel Kant vorgeworfen und dann sagte ich mit Entschiedenheit: ja. Der Gedanke an Hegels Vorwurf war ziemlich reich, ich wusste momentan genau, auf was es dabei ankommt, gesprochen hab' ich nichts dabei, auch nicht vorgestellt, nur das Wort Hegel klang mir nachträglich an (akustisch-motorisch).“ (Bühler, 1907/2015, S. 129)

Diese frühe Version lauten Denkens (diesen Begriff verwendete Bühler selbst nicht) zeigte, wie schwierig es auch für reflektierte Versuchspersonen ist, ihr eigenes Denken einzusehen und ihre Gedankenproduktion zu versprachlichen. Was berichtet wurde, so Bühler, seien eher Denkerlebnisse (S. 141), also Oberflächenerfahrungen des Bewusstseins, als das Denken selbst. Fast keine mentalen Visualisierungen oder Vorstellungen tauchten auf. Auch innere Sprache oder Stimmen fehlten. Wörter und Namen schienen regelmäßig Denkinhalte zu sein, ebenso wie methodische Aspekte der Aufgabenlösungen und Gedankenverbindungen. Wissen schien Bühler eher etwas Symbolisches, sprachlich Vermitteltes zu sein und weniger etwas Anschauliches. Viele Antworten seiner Versuchspersonen schienen Verweise auf Wissen zu enthalten, ohne dass das Wissen selbst ausbuchstabiert wurde. Den Gedanken selbst bezeichnete Bühler (S. 156) als etwas Integrales, das wohl Bestandteile haben kann, aber keine selbstständigen Teile, aus denen es sich zusammensetzt. Er bezeichnete Gedanken als Resultate des Denkens, die mehrere unfertige Gedanken als Vorläufer haben können. Insgesamt schienen ihm die Gedanken den Kern des bewussten Denkens auszumachen.

Es sei hinzugefügt, dass Bühler (1934/1965) in seinen späteren Werken die Bedeutung der Sprache weniger an den gedanklichen Inhalt als mindestens gleichgewichtig an den sozialen Kontext knüpfte. In seiner Organon-Theorie kommt in den Vordergrund, dass Sprache drei Funktionen ausübt: die der symbolischen Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten, die des Selbstausdrucks und die des Appells an den Empfänger. Neben die Sachebene treten also persönliche und kommunikative Elemente, die jeweils unterschiedliche mentale bzw. soziale Anliegen repräsentieren.

Die philosophische Diskussion bekam eine neue Richtung durch Gottlob Frege, einen der Vorbereiter oder Gründer der analytischen Philosophie. Frege war Mathematiker und Philosoph, dem wir die wichtigste Axiomatisierung der formalen Logik verdanken, der sich aber auch in seinem Artikel „Der Gedanke“ (1918–19) speziell damit befasste, wie Gedanken philosophisch verstanden werden können. Für ihn waren Gedanken nicht einfach „das subjective Thun des Denkens, sondern dessen objektive[r] Inhalt, der fähig ist, gemeinsames Eigenthum von Vielen zu sein.“ Gedanken brauchen zwar einen individuellen Verstand, um gedacht werden zu können, sie sind jedoch auch immer ein soziales Phänomen, das seinen Weg über die Sprache und vermittelt über verschiedene Medien in die Köpfe findet. Nur wenige Gedanken, die wir denken, seien originell, behauptete Frege. Für unseren Kontext ist Frege wichtig, da er ergänzend zu den vorwiegend psychologischen Erwägungen aus Wundts und Böhlers

Tradition wieder die logische und epistemische Seite des Gedankens ins Spiel brachte. Frege unterschied drei Aspekte des Gedankens:

1. Das „Fassen des Gedankens“ – sozusagen dessen Ankunft im Bewusstsein in dem Moment, in dem wir seiner gewahr werden und seine Bedeutung verstehen.
2. Die Zuschreibung eines Wahrheitswertes an einen Gedanken – was er auch das „Fällen eines Urteils“ nennt, womit dem Gedanken epistemische Bedeutung verliehen wird. Umgekehrt hielt er nur das für einen Gedanken, dem ein Wahrheitswert zugeschrieben werden kann.
3. Das Behaupten – das Kundtun des Urteils und damit auch dessen kommunizierbare Versprachlichung.

Frege definierte den Gedanken also über dessen Fähigkeit, als wahr oder falsch bezeichnet werden zu können. Damit knüpft er den Gedanken an eine linguistische Größe, die Behauptung oder Assertion, die als Träger von Wahrheitswerten fungiert. „Wahrheitswert“, wohlgemerkt, ist nicht „Wahrheit“. Mittels einer Negation kann jeder Wahrheitswert in sein Gegenteil verkehrt werden, was eine der Grundlagen flexiblen Denkens ist. Ebenso kann jede Behauptung in eine Frage umgeformt werden, die selbst keinen Wahrheitswert besitzt, ihn aber einfordern kann. Sprache wird hier zur notwendigen Voraussetzung für die Artikulierung von Wahrheitsannahmen, ohne aber selbst bereits hinreichende Gründe für Wahrheit zu liefern. „Frösche sind Säugetiere“ ist eine Behauptung, die wahr zu sein vorgibt, wiewohl ihre Falschheit leicht erkennbar ist.

Nach Frege bilden Behauptungen den Kern eines Gedankens. Sie sind aber nicht darauf beschränkt, sollte man hinzufügen, denn Gedanken können vielfach variiert werden, etwa durch einen Heckenausdruck („Frösche könnten Säugetiere sein.“), durch eine Subjektivierung („Frösche scheinen mir Säugetiere zu sein.“), durch eine Negation („Frösche sind keine Säugetiere.“), durch eine Negation mit Booster („Frösche sind sicherlich keine Säugetiere.“) oder durch einen epistemischen Marker, der diese Aussage (oder ihre Verneinung) als Fakt, Vermutung, Annahme, Hypothese, Meinung, These, Spekulation oder dergleichen bezeichnet („Es ist ein Fakt, dass Frösche keine Säugetiere sind“). Gedanken mit Assertionen oder Behauptungen gleichzusetzen, wäre also verkürzt, solange diese epistemischen Modulatoren nicht in Rechnung gestellt werden. Sie bewahren uns vor naivem Denken, das „wahr“ und „falsch“ als einzig denkbare epistemische Alternativen zur Verfügung hat. Epistemisch bewusstes Denken hingegen ist sich der Vorläufigkeit und Unsicherheit von Wahrheitsannahmen bewusst und beherrscht die sprachlichen Nuancen, um dies auszudrücken.

2.3 Die kognitive Wende

In den 1950er-Jahren kam mit dem Kognitionsbegriff ein neues Element in die Diskussion (Neisser, 1967; Gardner, 1995). Kognitionen bezeichnen eine organismische Art der Informationsverarbeitung, die eng mit sinnlichen Erfahrungen und motorischen Funktionen verbunden ist, jedoch auch Verarbeitungsstufen auf höherer mentaler Ebene einbezieht (Neisser, 1967). Es ist wichtig, kognitive Prozesse in eine Theorie des

Gedankens einzubeziehen, um den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken verstehen zu können und um z. B. verschiedene Erkenntnisleistungen von Wahrnehmung und Motorik einbeziehen zu können (z. B. Gleitman & Papafragou, 2005). Dazu gehören Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Urteilsprozesse und Lernen. Frühere Theorien, wie die von Wundt (1912), Frege (1918–19), Bühler (1907/2015), aber auch die Theorie der Linguistischen Relativität von Whorf (1940, 1956) hatten das Kognitionskonzept nicht zur Verfügung und mussten notwendigerweise Verkürzungen in ihren Annahmen über das Verhältnis von Sprache und Denken in Kauf nehmen.

Kognitive Theorien tendierten allerdings bald dazu, wieder die Position Platons zu übernehmen und Gedanken auf ihre wahrnehmungsbasierte Seite zu reduzieren, die hier im Gewand eines Kognitionskonzepts auftrat. Der Begriff „Kognition“ schien ihnen einen guten Ersatz für alle mentalistischen Begriffe wie Gedanke, Vorstellung, Bewusstsein, Überlegung, Meinung etc. zu bieten (vgl. Chalmers, 1996; Varela et al., 2016). Von Kognitionstheoretikern wie Sternberg und Ben-Zeev (2001), Pinker (2007) und Sternberg und Funke (2019) wurden Gedanken dann auch im Wesentlichen als komplexe Kognitionen beschrieben. Damit verschwand der Anteil, den die Sprache am Denken hat. „Kognition“ wurde so weit interpretiert, dass es praktisch bedeutungs-gleich mit „mental“ wurde, wie Harris (2006) schrieb:

„A hallmark of modern cognitive science is the goal of developing a theory of cognition powerful enough to encompass all human mental abilities including language abilities.“ (Harris, 2006, S. 70)

Ausgangspunkt für diese Linie kognitiver Theoriebildung war Noam Chomskys (1965, 1975) generative Grammatik, in der er universelle grammatische Regeln als Grundlage der Sprachproduktion und des Denkens postulierte. Diese Regeln schienen Chomsky aber nicht Teil natürlicher Sprachen zu sein, sondern die einer universellen kognitiven Kompetenz, die darin besteht, Wörter sinnvoll miteinander zu verbinden. Auch Jeremy Fodors (1980) Konzept einer „Language of Thought“ oder Steven Pinkers (1995) „Language Instinct“ verdrängten die natürlichen Sprachen aus den Denktheorien. Damit ging auch die Kulturspezifität des Denkens verloren, ebenso wie auch die linguistische Pluralität, die Kennzeichen einer Welt mit mehr als 5000 Sprachen ist (vgl. Levinson, 2003; Evans & Levinson, 2009). Gedanken werden damit zu sprachfreien mentalen Entitäten, die erst sekundär mit (natürlicher) Sprache verbunden werden.

2.4 Eine Grundannahme

Es scheint nicht gerechtfertigt, sich einseitig auf die platonische oder die aristotelische Seite zu schlagen, wenn es um die Natur von Gedanken geht. Sie auf Vorstellungen zu reduzieren, würde sie statisch machen. Eine Reduktion auf ihre textuelle Form, bei der Gedanken ganz in Sprache aufgehen, würde wiederum visuelle und andere kognitive Aspekte außer Acht lassen. Sie einfach mit komplexen Kognitionen oder Kognitionen höherer Ordnung gleichzusetzen, würde den sprachlichen Anteil der Gedanken eliminieren. Naheliegender ist es, Sprache und Kognition als unterschiedliche Arten der Repräsentation und mentalen Verarbeitung zu betrachten und sich auf die Art ihrer

Interaktion zu konzentrieren. Dies tun viele Ansätze im Bereich der Sprachentwicklung, die das kindliche Denken sowohl von kognitiven als auch von sprachlichen Faktoren abhängig sehen (siehe vor allem die Sammelbände von Bowerman & Levinson, 2001; Gentner & Goldin-Meadow, 2003). Jedes neu gelernte Wort zum Beispiel zwingt Kinder zu kognitiven Aktivitäten wie die des Treffens von Unterscheidungen, des Bildens von Klassifikationen oder Schemata, ohne die sie die Bedeutung eines Wortes nicht erfassen können. Wörter sind gleichzeitig aber auch eine Art Behälter für die Ergebnisse solcher kognitiven Prozesse. Wer einmal die Silhouette des Eichhörnchens als Schema abgespeichert hat, kann hinfert beides, das Wort oder das Schema, für das Denken nutzen. Wörter sind zudem Grundlage für Abstraktionen, die das Allgemeine einer Sache bezeichnen, während Kognitionen immer konkret sind. Kognitionen haben keinen Plural, keinen Konjunktiv und kein Präteritum. Wörter im Gegenzug müssen mit entsprechenden kognitiven Schemata unterfüttert sein, sonst sind sie leer. Allerdings lässt sich die Bedeutung von Wörtern nicht nur durch kognitive Schemata bestimmen, sondern auch durch ihre Verknüpfungen mit anderen Wörtern. Kognitive Prozesse haben im Gegenzug Zugang zur Realität. Sie bestehen u. a. aus Wahrnehmungen und deren Verarbeitung (z. B. Neisser, 1967), etwas, das Sprache nicht kann. Kognitive Prozesse haben andere operative Aufgaben in der Konstruktion von Gedanken, als dies Lexika und Grammatik haben.

Mit dieser Grundannahme lässt sich auch ein voraussetzungsfreieres Bild von dem konstruieren, was Gedanken sind. Sie sind weder mental ausgeführte sprachliche Operationen, die sich ganz auf die Bedeutung von Wörtern verlassen, noch sind sie auf kognitiven Prozessen und Repräsentationen beruhende Vorgänge, die die Sprache nur zur Kommunikation nutzen. Gedanken sollten wir uns stattdessen als multimodale mentale Gebilde vorstellen, die sich aus Elementen wie Wahrnehmungen, Schemata, kognitiven Operationen, begrifflichen Anteilen, grammatischen Verknüpfungen und Emotionen zusammensetzen – jedenfalls solange sie mental repräsentiert sind. Beim Sprechen und Schreiben reduziert sich diese Vielfalt. So können wir vorläufig definieren, dass Gedanken integrale, inhaltlich definierte und mit einem Minimum an sprachlicher Form ausgestattete Denkeinheiten sind, die sich im Bewusstsein abzeichnen, die aber auch schriftlich oder mündlich kommunizierbar sind. Sie dürften trotz ihrer Multimodalität elementare Denkeinheiten sein, wie Bühler (1907/2015) vermutete, die eine bestimmte, integrale Behauptung über die Wirklichkeit transportieren. Der Inhalt dieser Behauptung dürfte auch das sein, was invariant bleibt, wenn der Gedanke zwischen den drei Modalitäten wechselt. Zudem lassen sich Gedanken zu komplexeren Einheiten verbinden, sodass Konzeptualisierungen, Theorien oder Modelle entstehen. Insofern sind sie nicht nur Grundlage des Denkens, sondern auch des Wissens.

3 Drei Aggregatzustände von Gedanken

Wenn Gedanken zwischen ihren drei Aggregatzuständen wechseln, durchlaufen sie typische Transformationen. Diese zu studieren kann dabei helfen, ein klareres Bild von

der Gedankenentwicklung zu erhalten und die Verbindung von mentaler Verarbeitung der Gedanken zu ihrer kognitiven, kommunikativen und epistemischen Einbettung bzw. Verwendung zu verstehen. Gedanken sind, das wird ein Ergebnis dieser Analyse sein, keine rein mentalen Entitäten, sondern sie verbinden das Mentale mit dem Sozialen und dem Diskursiven.

3.1 Die mentale Form von Gedanken

Der erste Aggregatzustand besteht darin, dass Gedanken mental existieren und allein im Kopf bewegt werden. In diesem Zustand ist der Umgang mit Gedanken auf deren introspektive Selbstwahrnehmung angewiesen, denn beeinflussen lassen sie sich nur, wenn sie wahrgenommen werden können. Gedanken sind in diesem Zustand, wie gesagt, mit ziemlicher Sicherheit multimodal konstituiert und manchmal nur rudimentär oder schwach versprachlicht. „Multimodal“ heißt, dass ein Gedanke visuelle, akustische, emotionale und sprachliche Elemente enthalten kann. Auch gänzlich vorsprachliche Gedanken sind denkbar, wenngleich man mit Frege (1918–19) dann infrage stellen müsste, ob sie so bereits als Gedanken zu bezeichnen sind, da sie dann keinen Wahrheitswert annehmen können. Sie wären dann eher als Vorstellung, Klangeindruck oder motorisches Ausdrucksmuster zu bezeichnen. Glaubt man Bühlers Untersuchungen, so spielen visuelle Elemente eine eher untergeordnete Rolle im Denkablauf, allerdings darf man sich fragen, ob damit auch die Tiefendimensionen von Gedanken erfasst werden, also das, was bei der Introspektion nicht sichtbar, aber automatisiert abrufbar ist.

Anzunehmen ist, dass die sprachliche Ausarbeitung von Gedanken in ihrer mentalen Form in Bezug auf Grammatik „stenographisch“ verkürzt ist, wie Vygotskij (2002) sagte, da sie dann ohne Deixis, Tempus, Modus und weitere Grammatikalisierungen auskommen kann. Erst mit der Versprachlichung in Rede oder Schrift müssen die text-internen und realitätsverweisenden Bezüge geklärt werden. Allerdings können Texte auch im mentalen Zustand ausformuliert werden. Sie werden dann „Prätexte“ genannt (Wrobel, 2002), wenn sie im Zusammenhang mit dem Schreiben auftreten. Ebenso können sie eine mündliche Form als innere Stimmen bzw. Dialoge annehmen, die, wie Fernyhough (2016) meint, zu unseren alltäglichen mentalen Routinen gehören. Auf die verzweigte philosophische Diskussion zur inneren Sprache kann hier nicht weiter eingegangen werden (siehe dazu Gregory & Langland-Hassan, 2024). Nimmt man Kahnemanns (2011) Unterscheidung in schnelles und langsames Denken hinzu, darf man sich fragen, wie viel automatisiertes Geschehen den Hintergrund der Gedanken und ihrer Verarbeitung bildet.

3.2 Die mündliche Form von Gedanken

Wenn Gedanken ausgesprochen werden, nehmen sie eine sprachliche Form an, die akustisch wahrgenommen werden kann. Mit dem Aussprechen sind Gedanken im sozialen Raum präsent und transportieren einen kommunizierbaren Inhalt, wenn auch in einem flüchtigen und unstabilen Medium. Aber sie können von anderen verstanden, behalten und interaktiv weitergedacht oder präzisiert werden. Mündlich ausgedrückte Gedanken schaffen eine gemeinsame ideelle Bezugsgröße, auf die sich Interaktions-

partner beziehen können und die ihnen erlaubt, den Wahrheitsgehalt von Gedanken gemeinsam zu validieren oder zu verwerfen.

Ein Prozessmodell des Artikulierens von Gedanken hat Levelt (1989, S. 9) vorgelegt. Es unterscheidet einen *Conceptualizer*, also eine Denkeinheit, die eine Botschaft formuliert und diese an einen *Formulator*, also einen Sprachgenerator weiterreicht, der erst eine grammatische und dann eine phonologische Enkodierung der Message vornimmt. Diese wird dann an einen *Artikulator*, also den Sprechapparat weitergegeben, der daraus Schallwellen herstellt. Diese werden nicht nur an die Zuhörenden weitergegeben, sondern auch von der sprechenden Person selbst wieder dekodiert, analysiert und ggf. zu einer Korrektur der Botschaft verwendet. Ein solches Informationsverarbeitungsmodell genügt allerdings nicht, wie Levelt selbst bemerkte, weshalb er noch ein dialogisches oder kommunikatives Modell des Formulierens hinzufügte, um der Einseitigkeit eines kognitiven Top-down-Modells zu entkommen.

Der tiefere Grund für Levelts Unbehagen an einem rein kognitiven Modell dürfte auch in Folgendem liegen: Das Mündliche lässt sich nicht einem computerischen Regime des Mentalen unterordnen. Die situativen Bedingungen und der Bezug zum Gegenüber oder Dialogpartner sind mindestens ebenso wichtige Einflussgrößen wie die mentalen Prozesse. Gedanken in der dialogischen Situation werden auch durch das geformt, was die Interaktionspartner denken und explizit sagen. Das impliziert, wie wohl Bühler (1934/1965) und Gardiner (1932) am klarsten ausgedrückt haben, dass mündlich geäußerte Gedanken einem dreifachen Zweck dienen: das eigene Verständnis einer Sache auszudrücken (Repräsentativität), das Gegenüber zu beeinflussen (Intentionalität) und den Bezug auf das vermutete Vorwissen und die Absichten des Gegenübers herzustellen (Empathie).

Die Bedeutung des Mündlichen für die Entstehung von Gedanken kann man in der kindlichen Entwicklung sehen. Im Vorschulalter sind Kinder oft ununterbrochen damit beschäftigt, alles, was sie an Gedanken haben, filterfrei auszuplaudern. Erst mit dem Schuleintritt müssen sie lernen, Gedanken für sich zu behalten und nur zu reden, wenn sie aufgefordert werden. Das Erlernen der Sprache geht dabei mit dem Erlernen des Denkens einher, ohne dass man sagen könnte, was dabei Ursache und was Wirkung ist. Mündlich ausgedrückte Gedanken wirken in der Regel auf die mental repräsentierten Gedanken zurück und helfen, diese zu präzisieren, indem sie ihnen eine artikulierte sprachliche Form geben. Das Reden erlaubt den Kindern im Gegenzug zu hören, was sie denken. Wichtig für unseren Kontext ist es, im Gedächtnis zu bewahren, dass es eine Phase in der Entwicklung gibt, in der Mentales und Mündliches gar keine scharf getrennten Erscheinungen von Gedanken sind, sondern in der das eine jeweils das andere bedingt. Gedanken, so können wir sagen, entstehen im kommunikativen Raum, der sich zwischen dem Kind und seiner Umwelt aufspannt. Sie werden in zwei Richtungen hin realisiert: in die mentale Repräsentation und in den kommunikativen Ausdruck.

Für die mündliche Form des Gedankens und der Gedankenentwicklung sind nicht nur die Selbstverbalisierungen, sondern auch die Reaktionen der Zuhörenden ein wichtiges Moment. Sie enthalten Feedback für Gedanken, die somit beim Sprechen und im Dialog langsam entwickelt werden können, wie von Kleist (1808) die „all-

mähliche Verfertigung des Gedankens beim Reden“ beschrieb. Das Reden schien ihm dabei die Funktion lauten Denkens anzunehmen, bei dem die kommunikative Situation sozusagen zur Patin neuer Gedanken wird. Damit findet auch ein Abgleich von Gedanken mit den Adressaten statt, sodass beide das gleiche Verständnis einer Sache gewinnen können. Die Präsenz eines Gegenübers beflügelt die Gedankenproduktion und lässt neue Gedankenverbindungen aufscheinen.

Von der Modalität her sind mündlich geäußerte Gedanken weitgehend auf Sprache reduziert, erhalten aber durch Mimik, Gestik und andere Formen des körperlichen Ausdrucks zusätzliche Begleiter, die für die Pointierung, Strukturierung, Verdeutlichung, Rhythmisierung und Emotionalisierung des Gesagten sorgen können. Hier kommt also eine Portion Körperlichkeit in den Ausdruck von Gedanken, der in den beiden anderen Aggregatzuständen fehlt.

3.3 Die schriftliche Form von Gedanken

Die dritte Form von Gedanken besteht in ihrer verschriftlichten Version, wenn sie in einem Medium fixiert und gänzlich auf ihren sprachlichen Ausdruck reduziert sind. Der Wechsel vom flüchtigen Schall zur persistenten graphischen Codierung der Schrift schaltet eine neue Modalität ein, in der Gedanken für das Auge sichtbar werden. Schrift ist zwar als Notat des Mündlichen entstanden, für kompetente Lesende ist sie aber ein eigener Weg der Informationsaufnahme, in der das Mündliche übersprungen wird (Ong, 1982). Sie führt von der Wahrnehmung der Typographie direkt zur Sinnerfassung. Beim Schreiben ist es umgekehrt, wenn geübte Schreibende ihre Gedanken direkt dem Text anvertrauen, ohne dabei die Lippen zu bewegen.

Ähnlich wie für das Mündliche gibt es auch computerisierende Theorien des Schriftlichen, die durch die Arbeiten von Flower & Hayes (1981) und Hayes & Flower (1980) populär wurden. Sie postulieren mentale Prozesse rein kognitiver Art, die den Schreibprozess bilden und ihn in rekursiven Schleifen vorantreiben. Die Teilprozesse wurden im Laufe der Modellentwicklung unterschiedlich benannt und zirkulieren um drei bis vier Prozesse der Ideenfindung/Textplanung, der Versprachlichung („translation“) und der Textrevison. Ein anfänglich noch vorhandener Kontrollprozess wurde aufgegeben, dafür ein Prozess der Transkription später noch in das Modell eingeführt (Hayes, 2012). So anschaulich das Modell in seiner grafischen Form sein mag, bietet es doch keinen Zugang zum Verständnis von Gedanken, da Denken in diesem Modell ohne Sprache vor sich geht. Sprache wird sekundär eingeführt als Übersetzung der kognitiv generierten Denkinhalte in einen schriftlichen Text. Auch lässt sich in dem Modell das Verhältnis von automatischer zu bewusster Steuerung des Denkens nicht lösen (vgl. Kruse, 2022). Alles scheint automatisch ohne Zugriff des Autors oder der Autorin zu erfolgen. Kahnemans (2011) Unterscheidung in schnelles und langsames Denken wurde nie integriert.

Im Gegensatz zu den kognitiven Modellen sollte man annehmen, dass die Sprache oder besser: die Versprachlichung nicht nur ein Motor der Text-, sondern auch der Gedankenentwicklung ist. Das Denken ist auf die Verwendung von Wörtern angewiesen, da es nur durch sie kommunizierbar wird. Wörter sind nicht auf Kognitionen re-

duzierbar, auch wenn das Wortverständnis, wie gesagt, immer auf kognitive Zuarbeit angewiesen ist.

Mit seiner Verschriftlichung hat der Gedanke sich vom menschlichen Träger gelöst und eine neue Existenzform angenommen, in der er geduldig darauf warten kann, beim Lesen wieder verlebendigt und zu neuer mentaler Existenz gebracht zu werden. Dort wird er dann wieder veranschaulicht, emotionalisiert und mit Sinn belebt. Die Schrift ist zwar ein permanenter Aufbewahrungsort für Gedanken, aber nur ein Zwischenstadium für sie. Möglicherweise ist der Ausdruck, dass ein Text Gedanken enthält, ungenau, denn es lässt sich auch argumentieren, dass er Gedanken nur nahelegt. Die sprachliche Form, in die ein Gedanke gekleidet wird, kann seinen Inhalt nie ganz exakt beschreiben. Slobin (1979, zitiert nach Clark, 2000, S. 221) bezweifelt sogar, dass Gedanken überhaupt in Texten enthalten sind, wenn er sagt: „Language evokes ideas: it does not represent them.“ Texte sind kein Printout der Gedanken der schreibenden Person, sondern Texte bauen auf einem Pool von Gedanken auf, die die schreibende mit der lesenden Person verbinden. Schreibende verweisen auf diese Gedanken und regen auf deren Basis zur Bildung neuer Gedanken an.

4 Gedanken und ihre Transformationen

Wenn die Gedankenentwicklung sich zwischen den drei genannten Aggregatzuständen bewegt, welchen typischen Transformationen zwischen ihnen unterliegen Gedanken dann jeweils? In diesem Abschnitt werden einige zentrale Eigenschaften von Gedanken angesprochen und Überlegungen dazu angestellt, welche Umwandlungen sie dabei erfahren (können).

Komplexität: Im rein mentalen Zustand werden Gedanken durchdacht und geformt, sie können mit weiteren Gedanken verbunden werden und ihr emotionaler Wert ist deutlich wahrnehmbar. Allerdings ist die mentale Verarbeitung durch die Kapazitätsgrenzen des Kurzzeitgedächtnisses limitiert. Wie George A. Miller (1956) zeigte, können wir etwa 7 ± 2 Elemente gleichzeitig im Bewusstsein verarbeiten. Werden weitere Gedanken aus dem Langzeitgedächtnis importiert, müssen von den aktuell im Bewusstsein befindlichen Gedanken einige aufgegeben werden. Im Mündlichen kann dieser Kapazitätsengpass vor allem in dialogischen Situationen überwunden werden, wenn die Gesprächspartner aufeinander eingehen und dabei gemeinsam einen gedanklichen Faden weiterknüpfen. Wie die Schrift kann auch das Mündliche auf genretypische und rhetorische Formulierungsmuster zurückgreifen, die die Linearisierung von Gedanken nachhaltig unterstützen. Dabei spielen Phrasen und Kollokationen eine wichtige Rolle, indem sie als Formulierungs-Passepartouts fungieren und die Wortwahl unterstützen. Die schriftliche Niederlegung von Gedanken schließlich kann die Einschränkungen des Kurzzeitgedächtnisses dadurch umgehen, dass sie Gedanken in einem Medium visuell präsent macht (Molitor-Lübbert, 2002). Es können mehr Gedanken in Beziehung zueinander gesetzt und aufeinander bezogen werden als im Mentalen und Mündlichen. Aus der linguistischen Forschung ist bekannt, dass die schriftliche Darstellung im Vergleich

zur mündlichen zu einer komplexeren, sprachlich elaborierteren, expliziteren, aber eher abstrakteren Form tendiert (z. B. Biber, 1986; Koch & Oesterreicher, 1986). Es ist anzunehmen, dass die komplexeren Sprachformen auch die Bildung komplexerer Gedanken zulassen.

Linearität, Serialität und Sequenzialität: Diese drei Begriffe bezeichnen Ähnliches, werden aber uneinheitlich verwendet, zumal sie nicht nur in der Linguistik, sondern auch in den Computerwissenschaften in Gebrauch sind und dort auf Maschinensprachen und Computerprogramme ausgeweitet wurden. Alle drei beziehen sich auf eine Verarbeitung oder Darstellung von Information, die auf einem Nacheinander beruhen, im Gegensatz zu bildlichen Darstellungen, die durch Gleichzeitigkeit gekennzeichnet sind. „Serialität“ betont dabei, dass nur eine Informations- oder Bearbeitungskette existiert (wie in den meisten Algorithmen) im Gegensatz zu einer parallelen Verarbeitung, in der mehrere interagierende Prozesse nebeneinander ablaufen. „Sequenzialität“ betont den Bezug einzelner Handlungs- oder Verarbeitungsschritte, die aufeinander folgen, wie in einem Kochrezept, einer Rednerliste oder einer Reise, wobei jeder Schritt auf dem Ergebnis des vorherigen beruht. „Linearität“ schließlich ist der weiteste und damit auch voraussetzungsfreieste Begriff, der sich auf die zeitliche Organisation und Integration von Verhaltens- oder Kommunikationsketten bezieht. Linearität kann auf verschiedenen Mustern zeitlicher Ordnung beruhen, die einen Prozessverlauf bestimmen.

Sprache ist prototypisch für eine lineare Ereigniskette, und seit der ersten Konferenz über Psycholinguistik im Jahr 1951 an der Cornell University (vgl. Levelt, 2013, S. 3 ff.) ist viel darüber diskutiert worden, wie solche Ketten organisiert sein könnten. Der Ausgangsgedanke war, dass es eine Syntax sein müsse, die Linearität herstellt, wie Lashley (1951) vorgeschlagen hatte. Das war schließlich auch die Vorlage für Chomskys Idee zu einer universellen Grammatik.

Mit dem Aufkommen des Internets verschob sich die Diskussion von der prinzipiellen Linearität der Sprache zur Linearität in der Makroorganisation von Texten. Texte waren im Internet nicht mehr durch starre Druckfassungen festgelegt, sondern durch Hyperlinks zwischen separat gespeicherten Webtexten flexibel organisierbar. Wikipedia wurde dabei gerne als Prototyp einer hypertextuellen Organisation für Inhalte bemüht (Storrer, 2019), aus dem völlig neue Darstellungsroutinen und Lesepfade entstanden, die die linearen Makroorganisationsformen des Buchdrucks aufbrachen. Es entstanden außerdem Textroutinen, die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesiedelt waren (wie beispielsweise Chats, E-Mails, Social-Media-Einträge oder Foren), die aber hier im Rahmen einer typisierenden Darstellung der Transformation von Gedanken nicht behandelt werden können. Für unseren Kontext ist wichtig, dass auch in Hypertexten die Linearität der Sprache selbst erhalten bleibt. Ein Satz ist auch im Internet immer noch ein Satz und kann nur durch eine lineare Abfolge von Wörtern hergestellt werden.

Die Frage, die sich hier stellt, ist nun, wie sich Linearität in den drei Aggregatzuständen darstellt und ob sie sich auf die gleiche Weise konstituiert. Die mentale Organisation birgt dabei für uns die größten Verständnisschwierigkeiten, da wir sie nicht

einsehen können. Aber da wir unsere eigenen Gedanken kommen und gehen sehen, sehen wir uns dazu berechtigt anzunehmen, dass damit auch ein sequenzieller Prozess verbunden sein muss. So einfach ist es aber nicht. Ist das, was wir vorüberziehen sehen, etwas Visuelles wie bei einem Tagtraum oder doch etwas Sprachliches wie bei einem Selbstgespräch? Und sind die mentalen Speicherstrukturen nicht statisch, so dass sie erst in die lineare Ordnung der Sprache gebracht werden müssen? In welchem Umfang geschieht das schon mental und was kommt beim Sprechen/Schreiben dazu?

Sicherlich hat die mentale Organisation von Gedanken im Gegensatz zum Mündlichen und Schriftlichen die meisten Freiheitsgrade in Bezug auf Linearität. Sind Gedanken sprachlich konstituiert, können Repetitionen, Ellipsen und grammatische Verkürzungen ihre Form prägen. Abbruch und Neuanfang eines Gedankengangs dürften nicht selten sein. Linearisierung spielt ebenfalls eine große Rolle bei der Transformation von (statischen) Erinnerungen in (sequenziell arrangierte) Erzählungen. Erzählen war möglicherweise die erste Form der Linearisierung von mentalen Inhalten, oft unterfüttert mit Handlungserinnerungen oder kognitiv konstituierten Tagträumen. Wieder eine andere Annahme ergibt sich aus Kahnemans Unterscheidung in schnelles und langsames Denken, bei dem ein Teil des mentalen Geschehens, nämlich das schnelle Denken, parallel verarbeitet wird, während das langsame Denken seriell vorstättengeht. Um der Komplexität des Mentalen gerecht zu werden, wäre diese Kombination möglicherweise der günstigste Denkansatz.

Erst das Mündliche verlangt eine konsequente Linearisierung von Gedanken, da sonst kein verständlicher Text entstehen könnte. Der Wechsel vom mentalen in den mündlichen Modus ist aber in vielen Situationen nicht unproblematisch und erfordert Training, wie wir u. a. von studentischen Referaten wissen. Es geht beim Sprechen nicht um einen eins-zu-eins-Transfer eines mentalen in einen mündlichen Prozess. Vielmehr müssen Gedächtnisinhalte und Gedanken für den mündlichen Gebrauch neu zusammengestellt und organisiert werden. Dabei können sich die mental vorgeformten Gedanken durchaus wandeln, da sie an den jeweiligen Kontext angepasst werden müssen. Linearität spielt dabei sowohl auf der Ebene der Gedankenauswahl als auch der grammatischen Organisation eine Rolle. Beide aufeinander zu beziehen, ist oft nur mit Mühe zu erreichen und erfordert rhetorische Flexibilität. In interaktiven mündlichen Situationen wird Linearität auch durch die Dialogizität aufgebrochen, bei der Texte der Beteiligten sich aufeinander beziehen und somit Kohärenz von mehreren Sprechenden hergestellt und durchbrochen werden kann. Gedanken sind hier nicht selten ko-konstruiert und damit das Produkt mehrerer Interaktionspartner.

In der Schrift wird aus einer zeitlichen Progression eine räumliche (de Beaugrande, 1974), und Verschriftlichung bedeutet dort, Zeitlichkeit in Räumlichkeit umzuwandeln. Die schriftliche Version des Gedankens stellt dabei vermutlich die höchsten Anforderungen an Linearität dar. Sie hat aber über die Fixierung von Gedanken in einem Medium auch am meisten Kontrolle über deren Herstellung. Räumlichkeit ist dabei auf die Typografie bezogen: das Arrangement von Buchstaben und Wörtern auf einem Beschreibstoff. Die Sprache muss hier den Gedanken allein tragen, da die Lesenden keine Kontextinformation über die Intention der Schreibenden haben. Deshalb

sind dort die gedanklichen und die sprachlichen Anforderungen an Linearität am höchsten. Nicht zu vergessen ist, dass Linearität auch in der Schrift stark genreabhängig ist und z. B. in poetischen Texten anders auftritt als in E-Mails oder wissenschaftlichen Arbeiten.

Segmentierung: Gedanken bilden abgegrenzte Einheiten, die den Strom mentaler Prozesse und sprachlicher Äußerungen partialisieren. Im Gegensatz zu imaginativen Prozessen, die fließende Übergänge erlauben, segmentiert die Satzstruktur die Informationsmenge und erlaubt die Herstellung kleinerer Informationspakete, die durch Konnektoren, Übergänge, Vorwärts- und Rückwärtsverweise dann miteinander verbunden werden müssen. In der Makrostruktur eines Textes können Gedanken zusätzlich durch Absätze oder Kapitel gegliedert werden. Die Segmentierung erfordert allerdings auch sprachliche Mittel, die Verbindung zwischen den Gedanken herstellen (z. B. Kruse & Rapp, 2023).

Sichtbarkeit: Gedanken sind in ihrem mentalen Zustand auf eine schwer zu beschreibende Weise für die denkende Person selbst mental sichtbar, wiewohl es kein inneres Sinnesorgan gibt wie etwa ein inneres Auge, mit dem man Gedanken wahrnehmen könnte. Vermutlich sind sowohl visuelle und akustische Elemente als auch die sprachliche Form an der mentalen Gedankenwahrnehmung beteiligt. Ob die Gedanken anderer Personen durch die Mimik wahrnehmbar sind, wäre eine eigene Frage. Ich denke, dass Mimik mehr dem Ausdruck von Emotionen dient (z. B. Ekman, 1988), aus denen gelegentlich aber auch Gedanken erschließbar sind. Gedanken sind hörbar, wenn sie ausgesprochen werden und für das Auge sichtbar, wenn sie niedergeschrieben sind. Es gibt also drei Ansichten von Gedanken und in jeder Ansicht kann sich ein Gedanke anders ausnehmen. Der Wechsel hilft dabei, Gedanken inhaltlich, sozial, epistemisch und intentional zu adjustieren, sodass sie schlussendlich eine stabile Form annehmen.

Denkinhalte: Gedanken lassen sich inhaltlich bestimmen. Sie transportieren eine Behauptung oder eine Botschaft. Wird diese in die Form einer Proposition gebracht, kann sie auch in Bezug auf ihren Wahrheitsgehalt beurteilt werden, wie Frege (1918–19) postulierte. Auch wenn sie sprachlich ausgedrückt werden muss, ist sie nicht an bestimmte Wörter oder an eine bestimmte Sprache gebunden. Sie kann paraphrasiert oder übersetzt werden. Folgen wir Frege, so ist sie an die Sprachform der Behauptung oder Assertion geknüpft, nicht aber an bestimmte Worte. Der Inhalt des Gedankens, hier als „Behauptung“ oder „Botschaft“ bezeichnet, ist in der Lage, die Transformation zwischen Mentalem, Mündlichem und Schriftlichem erfolgreich zu überstehen, auch wenn sich alle anderen Bestandteile ändern mögen. Längere Arbeit an Gedanken, wie dies beim Schreiben der Fall ist, verändert sie oft nachhaltig, kann ihren Gehalt aber auch stabilisieren. Die Schriftform von Gedanken bietet am meisten Kontrolle über den Inhalt, da der Herstellungsprozess, zumal mit den gängigen digitalen Textverarbeitungsprogrammen, entspannter ist als im Mündlichen. Dafür sind dialogische Situationen anregender als die meisten Schreibsituationen, in denen sich die Gedankenentwicklung als Interaktion zwischen dem Denken und den im entstehenden Text bereits ausformulierten Gedanken vollzieht (Molitor-Lübbert, 2002).

Kombinierbarkeit: Gedanken können miteinander zu komplexeren Gedankenverbindungen und zu sequenziellen Gedankenketten verknüpft werden. Die Verknüpfung erfolgt wiederum über sprachliche Prozesse, mit denen Ketten von Denkinhalten hergestellt werden können. Erzählen ist eine solche Methode, um Gedankenketten herzustellen, wobei die einzelnen Elemente durch sprachliche Mittel wie „und dann“ mit den vorhergehenden Inhalten verknüpft werden. Die meisten Textsortenmuster und Textgenres (Anleitungstexte, Beschreibungen, analytische Texte, Interpretationen, Essays, Argumentationen, Forschungsartikel etc.) bieten solche Verknüpfungsmöglichkeiten an und helfen damit, Gedanken zu kombinieren und Texte zu organisieren. Die gebräuchlichsten Bindeglieder sind Konnektoren. Je mehr Gedanken miteinander kombiniert werden, desto höher wird die Komplexität und desto wichtiger werden Strukturierungsmethoden wie Gliederungen oder Inhaltsverzeichnisse. Diese sind fast ausschließlich eine Sache der Schrift und nicht in den beiden anderen Modalitäten verfügbar.

Epistemische Qualität: Einen Wahrheitsanspruch erhalten Gedanken, wie gesagt, zunächst allein dadurch, dass sie als Proposition oder Assertion ausgedrückt werden. Das kann rein mental geschehen, aber der Ursprung von Wahrheitsansprüchen ist das Argumentieren, das historisch enger mit dem Mündlichen als mit dem Schriftlichen verbunden ist und – zumindest in der griechischen Antike – dem Aushandeln von rechtlichen Ansprüchen, Gerichtsurteilen, Kaufpreisen und politischen Entscheidungen diene. Auch die Logik ist ein epistemisches Regulativ, das aber nicht der Begründung von Wahrheitsansprüchen, sondern dem Transfer von Wahrheitswerten von Aussage zu Aussage dient. Logik ist in allen drei Modalitäten von Gedanken vorhanden bzw. sollte es sein. Die Schriftform hat weitere Möglichkeiten, die epistemische Qualität von Gedanken zu spezifizieren, so durch Benennen des epistemischen Status von Aussagen, durch Heckenausdrücke und Booster oder durch das Anführen von Belegen oder den Verweis auf die Meinungen anderer.

Emotionalität: Gedanken können emotionale Valenz annehmen. Ihr emotionaler Wert ist vermutlich ebenfalls daran beteiligt, sie „sichtbar“ zu machen. Ein „schmerzlicher Gedanke“ macht dessen Inhalt unmittelbar fühlbar. Die emotionale Valenz eines Gedankens entscheidet vermutlich in hohem Maße, wie mit einem Gedanken weiter verfahren wird. Je intensiver der emotionale Wert, desto mehr Gewicht erhält der Inhalt eines Gedankens. Insofern haben auch Emotionen einen epistemischen Wert, der allerdings primär eher persönlicher Art ist. In der mündlichen Version kann ein Teil der Emotionalität des Gedankens über Mimik, Gestik und Stimmausdruck kommuniziert werden, bleibt also noch erhalten, während alle anderen mentalen Größen zurückbleiben. In der schriftlichen Version sind Emotionen nur noch indirekt über den Inhalt auszudrücken, sie sind nicht mehr wie im mentalen oder mündlichen Prozess unmittelbar Teil des Gedankens oder seiner Darstellung.

Metagedanken: Gedanken können auf Gedanken gerichtet werden und vermutlich muss dies geschehen, damit Gedanken überhaupt verarbeitet werden können. In kognitiven Zusammenhängen wird dies als „Metakognition“ bezeichnet, ein alternativer Begriff ist „Reflexion“. Auch das „epistemic cognition“ genannte Forschungsfeld (Greene

et al., 2016) bezieht sich stark auf Metakognition. Es scheint darüber hinaus auch Betrachtungsebenen dritter Ordnung zu geben, wenn beispielsweise epistemische Fragen bedacht werden („Woher weiß ich, dass die Beurteilungskriterien für meine eigenen Gedanken angemessen oder richtig sind?“). Reflexive Fähigkeiten lassen sich in allen drei Modalitäten auffinden, jedoch ist auch hier wieder die Schrift das Medium, das am meisten Spielraum bietet, um Gedanken auf der Metaebene erster und zweiter Ordnung zu entwickeln. Es dürften allerdings die Gedanken selbst sein, die sich zum Richter über andere Gedanken aufspielen können, nicht die Kognitionen.

Kontextualisierung: Gedanken im mentalen Zustand sind weitgehend kontextfrei, da die denkende Person sich nicht selbst über den Rahmen eines Gedankens Rechenschaft ablegen muss. Sie kennt ja die Umstände, in denen er steht. In der mündlichen Situation ist der Kontext durch die Situation gegeben und für die Beteiligten unmittelbar erlebbar. In der schriftlichen Situation muss der Kontext hingegen im Text selbst hergestellt und thematisiert werden: Für welche Gelegenheit ist der Text formuliert, wem gilt er, wer hat ihn geschrieben mit welcher Intention etc. Hier ist Ehlichs (1984) Metapher von der zerdehnten Kommunikationssituation hilfreich, die andeutet, dass aus dem Sprechen und Hören zwei getrennte Halbsituationen geworden sind, die zeitlich und räumlich unabhängig voneinander vollzogen werden, sodass die Schreibenden den Lesenden Anweisungen geben müssen, wie sie den Text zu verstehen haben.

5 Schlussbemerkungen

Der Begriff „Gedanke“ bezieht sich auf die mentale Fähigkeit, eine Art fluides inneres Abbild von Aspekten der realen oder ideellen Welt zu generieren, das sich wahrnehmen, bearbeiten und kommunizieren lässt. Dieses Abbild ist nicht homogen, sondern kann sprachliche, visuelle, emotionale und weitere Elemente enthalten. Es muss aber, wenn es für wahr oder falsch befunden werden soll, auf Propositionen reduzierbar sein. Damit haben Gedanken auch ein intentionales Element, das sie mit der Positionierung in einem Feld pluraler Meinungen verbindet. Durch die Auseinandersetzung mit Gedanken kommt bewusstes, in Kahnemans Sinne langsames Denken zustande. Dieses kann sich sowohl auf die Präzisierung, das bessere Verständnis, eine genauere sprachliche Fassung, die Verbindung mit anderen Gedanken oder die Beurteilung des Gedankens auf einer Metaebene beziehen.

Drei Konsequenzen für ein Verständnis des Schreibens und der Schreibdidaktik sind mir aus dem Dargestellten wichtig:

Erstens scheint es geboten, die natürlichen Sprachen aus der kognitiven Verbanung zu erlösen und ihnen ihren Platz im Denken wieder zuzuweisen. Sie sind elementare Bestandteile von Gedanken, und es ist unmöglich zu verstehen, wie durch Denken, Reden oder Schreiben Sinn konstruiert wird, solange man allein auf kognitive Prozesse und Repräsentationen setzt und damit die Rolle der Sprachen auf ihre kommunikative Seite begrenzt. Der Verstand operiert mit Sprache genauso, wie er das auch mit Kognitionen tut, wenn auch in einem komplementären Modus. Es scheint im

Gegensatz dazu ein wichtiges Element der Schreibdidaktik zu sein, die genaue Verwendung der Sprache als Mittel des Denkens und als Teil der Denkinstruktion zu nutzen. Dies ist in vielen Kontexten durchaus bekannt und in Feedback-Verfahren auch inkludiert. Ob es aber theoretisch genügend erschlossen ist, darf man infrage stellen. Es erfordert, neben der sprachlichen auch die epistemische Seite des Denkens genauer auszuarbeiten und Schritte in Richtung eines „epistemic Scaffolding“ zu gehen, wie Lin und Puntambekar (2024) das für wissenschaftliche Bildung vorschlagen.

Zweitens scheint es mir relevant, die Modelle aus dem kognitiven Theoriefeld wieder mit dem kulturellen Ursprung der Sprachen zu verbinden. Nicht nur Sprachen sind sozial, mehr noch die Gedanken, die unter den Menschen zirkulieren und über verschiedene Wege Zugang zum individuellen Bewusstsein erhalten. Gedanken sind nicht einfach kognitiv produzierte Inhalte, die zufällig anderen mitgeteilt werden. Im Gegenteil: Sie sind durch und durch soziale Gebilde, deren Existenz an die Verwendung von Wörtern und Begriffen gebunden ist. Sie können sich nicht anders als durch Rede oder Schrift verbreiten, und sie erhalten ihre besondere Existenzform durch ihre Sprachlichkeit, ohne die sie nicht wahrnehmbar, kommunizierbar oder verifizierbar sind. Fehlt ihnen allerdings der kognitiv konstituierte Anteil der Anschaulichkeit, mangelt es der sprachlichen Darstellung oft an inhaltlicher Präzision.

Drittens gibt es mit der generativen KI einen besonderen Grund, die Rolle der Gedanken für das Schreiben und die Herstellung von Texten neu zu bedenken. Die „Dissoziation von Sprache und Gedanke“ (Mahowald et al., 2024), die eingangs schon erwähnt wurde, ist eine durchgängige Eigenschaft der großen Sprachmodelle. LLMs formulieren Texte, ohne dass sie, wie das bei Menschen der Fall ist, das Auszudrückende in Form von Gedanken mental vorbereiten und parallel zur Verschriftlichung durchdenken. Ihnen fehlt damit gerade auch der kognitive Anteil der Gedanken bzw. des Denkens. Sie scheinen vielmehr menschliche Gedanken zu simulieren. Sie sind so konstruiert, dass sie Aussagen produzieren, die von Menschen als Gedanken gelesen bzw. in Gedanken transformiert werden können. Letztlich sind ihre Texte aber Produkte von Wahrscheinlichkeitsberechnungen für das Auftreten von Wörtern in Texten. Aus rein statistischen Berechnungen entstehen dabei erstaunlich sinnvoll klingende Sätze. LLMs haben aber keinen direkten Zugang zur Wirklichkeit, wie das über Wahrnehmung, Beobachtung und unmittelbare Anschauung im menschlichen Denken gegeben ist. LLMs haben darüber hinaus nur bedingt Zugang zu Wissensressourcen, haben keine kulturellen Erfahrungen und keine kognitiven Prozesse. Trotzdem können sie bei allen menschlichen Belangen mitreden, als wären sie dabei gewesen, auch wenn sie einiges dabei einfach erfinden. Erst mit den „RAG“ (Retrieval-augmented Generation) genannten Erweiterungen der LLMs können spezifische Wissensquellen wie Handbücher, Programmiersprachen oder Suchmaschinen zugeschaltet werden, die dann verlässlicher Auskunft geben können.

Für die Schreibdidaktik ergibt sich daraus, dass die gedankliche Ebene der Textherstellung stärker betont werden sollte, wenn auch in Verbindung zur sprachlichen Fassung des Gedankens. Sprache allein kann aber, wie wir an den LLMs sehen, auch im engeren Wortsinn gedankenlos produziert werden. Es ist deshalb im Umgang mit

generativer KI wichtig, dezidiert die gedankliche Ebene und damit auch die epistemische Dimension des Schreibens greifbar zu machen. Das kann mental, mündlich oder schriftlich geschehen.

Deshalb erscheint mir das Ausklammern des Mündlichen aus unseren Schreibtheorien ein unglücklicher Umstand zu sein, der ein vollständiges Bild von gedanklicher Arbeit verhindert. Das Mündliche ist das primäre Medium, das Gedanken formt und den Gebrauch von Sprache einübt. Schreiben erfordert für Kinder anfangs mühsame Transformationen von Sprache und Sinn aus der primären Mündlichkeit in die komplexeren Genres, Register und diskursiven Praktiken der Schriftsprache. Dabei werden Wissen, Meinungen, Positionen, Argumente, Erzählungen und Denkrichtungen aus dem unmittelbar sozialen Kontext des Mündlichen auf die diskursiven, auf eine weitere, abstrakte Gemeinschaft bezogenen Darstellungsformen ausgerichtet. Das ist eine Aufgabe, die leichter zu bewältigen ist, wenn man die Veränderungen der gedanklichen Formen aus dem Mentalen ins Mündliche und von dort zur Schrift versteht.

Literatur

- Aristoteles (1914). *Peri Hermeneias* (Übersetzt und erläutert von H. Weidemann, 3. überarbeitete und verbesserte Aufl.). Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung: I/2. IX. De Gruyter.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language*, 62, 384–414. <https://doi.org/10.2307/414678>
- Bowerman, M., & Levinson, S. C. (Hg.). (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620669>
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2. Aufl.). Gustav Fischer (Original veröffentlicht 1934).
- Bühler, K. (2015). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, Teil 1: Über Gedanken. In A. Eschbach (Hg.), *Karl Bühler: Sprache und Denken* (S. 121–196). Herbert von Halem Verlag. (Original: *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 9, 297–365, 1907).
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind. In search of a fundamental theory*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon.
- Clark, E. V. (2000). Review of Michael Tomasello's „The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure.“ *Journal of Child Language*, 27(1), 213–223. <https://doi.org/10.1017/S0305000999224075>
- de Beaugrande, R. A. (1984): *Text production: Toward a science of composition*. Ablex.

- Descartes, R. (2016). Abhandlung über die Methode, richtig zu denken und Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen (4. Aufl.). Edition Holzinger. (Original veröffentlicht 1637)
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hg.), *Text – Textsorten – Semantik* (S. 9–25). Buske.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Junfermann.
- Evans N., & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 429–448. <https://doi.org/10.1017/s0140525x0999094x>
- Fernyhough, C. (2016). *The voices within: the history and science of how we talk to ourselves*. Profile Books.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fodor, J. (1980). *The language of thought*. Harvard University Press.
- Frege, G. (1918–1919). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. *Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus*, 2, 58–77.
- Gardiner, A. (1932). *The theory of language and speech*. Clarendon Press.
- Gardner, H. E. (1995). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (Hg.). (2003). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. A Bradford Book/The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4117.001.0001>
- Gleitman, L., & Papafragou, A. (2005). Language and thought. In K. Holyoak & R. Morrison (Hg.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (Eds.). (2016). Handbook of epistemic cognition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795225>
- Gregory, D., & Langland-Hassan, P. (2024). Inner speech. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/inner-speech/>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Harris, C. L. (2006). Language and cognition. In L. Nadel (Hg.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, Vol. 1 (S. 70–77). MacMillan. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00559>
- Harris, R. (2009). Speech and writing. In D. R. Olson & N. Torrance (Hg.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (S. 41–58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.004>
- Hayes, J. R. (2012). Modelling and remodelling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Lawrence Erlbaum.
- Hume, D. (2007). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*. Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1748)

- Jakobs, E.-M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Max Niemeyer Verlag.
<https://doi.org/10.1515/9783110945928>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (S. 15–43). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Kruse, O. (2022). Abschied vom Kognitivismus: Ein überfälliger Schritt für die Schreibwissenschaft. Aber was kommt danach? In S. Haacke-Werron, A. Karsten, & I. Scharlau (Hg.), *Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven* (S. 125–132). wbv.
- Kruse, O. (2024). *Kritisches Denken und Argumentieren* (2. Aufl.). UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838555034>
- Kruse, O., & Rapp, C. (2023). What writers do with language. New inscription technologies require a fresh look at formulation theory. In P. M. Rogers, D. Russell, P. Carlino, & J. M. Marine (Hg.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (S. 367–392). Colorado State University. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.15>
- Lashley, K. S. (1951). The problem of serial order in behavior. In L. A. Jeffress (Hg.), *Cerebral mechanisms in behavior* (S. 112–146). University of Chicago Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- Levelt, W. J. M. (2013). *A history of psycholinguistics. The pre-Chomsky era*. Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (2003). Language and mind: Let's get the issues straight! In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Hg.), *Language in mind. Advances in the study of language and thought* (S. 25–46). A Bradford Book/MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4117.003.0007>
- Lin, F., & Puntambekar, S. (2024). Epistemic scaffolding: Understanding and designing the support for epistemic growth in science. *International Journal of Science Education*, 47(6), 769–793. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2349973>
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Humane Understanding*. The Basset.
- Mahowald, K., Ivanova, A. A., Blank, I. A., Kanwisher, N., Tenenbaum, J. B., & Fedorenko, E. (2024). Dissociating language and thought in large language models. *arXiv:2301.06627*. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2024.01.011>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits of our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2024.01.011>
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse, & A. Wrobel (Hg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_3

- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Prentice Hall.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen. <https://doi.org/10.4324/9780203328064>
- Ong, W. J. (2001). Writing is a technology that restructures thought. In E. Cushman, E. Kintgen, B. Kroll, & M. Rose (Hg.), *Literacy: A critical sourcebook* (S. 19–31). St. Martins.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct. How the mind creates language*. William Morrow. <https://doi.org/10.1037/e412952005-009>
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought*. Penguin Books.
- Platon (1855). Politeia (W. Wiegand, Trans.). In *Platons Werke. Zehn Bücher vom Staate*. Edition Opera-Platonis.de.
- Rapp, C., & Corcilus, K. (Hg.). (2021). *Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2. Aufl.). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05742-6>
- Slobin, D. I. (1979). The role of language in language acquisition. [Invited address, University of California] 5th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Hg.), *Rethinking linguistic relativity* (S. 70–96). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Ben-Zeev, T. (2001). *Complex cognition: The psychology of human thought*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & Funke, J. (Hg.). (2019). *The psychology of human thought: An introduction*. Heidelberg University Press. <https://books.ub.uni-heidelberg.de/index.php/heiup/catalog/book/470> <https://doi.org/10.1017/9781108290876.001>
- Storrer, A. (2019). Text und Interaktion im Internet. In L. M. Eichinger & A. Plewnia (Hg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (S. 221–244). De Gruyter.
- Suzgun, M., Gur, T., Bianchi, F., Ho, D. E., Icard, T., Jurafsky, D., & Zou, J., (2024). Belief in the machine: Investigating Epistemological blind spots of language models. *arXiv: 2410.21195v1*. <https://doi.org/10.1515/9783110622591-011>
- van Dijk, T. A. (1977). Connectives in text grammar and text logic. In T. A. van Dijk & J. S. Petofi (Hg.), *Grammars and descriptions* (S. 11–63). De Gruyter.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind. Cognitive science and human experience* (revised edition). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262529365.001.0001>
- von Kleist, H. (1808). *Über die allmähliche Verfertigung des Gedankens durch Reden*. Wiki-source. https://de.wikisource.org/wiki/Ueber_die_allm%C3%A4hliche_Verfertigung_der_Gedanken_beim_Reden
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hg. & Trans.). Beltz.
- Whorf, B. L. (1940). Science and Linguistics. *Technological Review*, 42(229–231), 247–248.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality* (J. Carroll, Hg.). MIT Press.

- Wrobel, A. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse, & A. Wrobel (Hg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 83–96). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_6
- Wundt, W. (1912). *Völkerpsychologie. Zweiter Band: Die Sprache* (3., neu bearbeitete Aufl.). Zweiter Teil. Wilhelm Engelmann.

Schreibend Menschen und Gesellschaften verändern: Anregungen für die Hochschullehre

KATRIN GIRGENSOHN

Abstract

Ausgehend von der Beobachtung, dass Hochschulen Wege finden müssen, um mit den psychischen Belastungen und Schwierigkeiten ihrer Studierenden umzugehen, zeigt dieser Beitrag, inwiefern das Schreiben Veränderungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene unterstützen kann. Dazu werden zunächst Forschungsstände zu den gesundheitsfördernden Potenzialen des Schreibens zusammengefasst. Schreibimpulse, die positive Emotionen und Ressourcen ins Bewusstsein rücken, können demnach in der Tradition von Writing-across-the-curriculum-Konzepten in Lehrveranstaltungen integriert werden. Zudem werden Potenziale des Schreibens für utopisches Denken herausgearbeitet. Durch kollaborative utopische Schreibimpulse können Gruppen von Studierenden dazu angeregt werden, sich positive Zukunftsszenarien vorzustellen. Die Schreibwissenschaft als Practical Art bietet einen Rahmen, um solche erneuerten oder erweiterten Herangehensweisen an das Schreiben an Hochschulen kritisch zu begleiten.

This article is based on the observation that universities must address students' mental health issues. It shows how writing can promote change at the individual and societal levels. First, it summarizes the current state of research on the health-promoting potential of writing. Then, it argues that writing prompts fostering positive emotions and resources can easily be integrated into courses, following the writing-across-the-curriculum tradition. Additionally, it explores the potential of writing for utopian thinking. Utopian writing prompts encourage groups of students to collaboratively imagine positive future scenarios and consider how their disciplines could contribute to them. As a practical art, writing studies offer a framework for critically reflecting on these renewed or expanded approaches to writing in universities.

1 Einleitung

Vielen Studierenden geht es nicht gut. Dies ist eine Beobachtung, die wir im Kolleg:innenkreis machen und anekdotisch weitergeben: Studierende reagieren z. B. sehr empfindlich auf Inhalte von Büchern, Filmen und anderen kulturellen Artefakten, so dass es immer schwieriger wird, diese in der Lehre zu nutzen. Ferner scheinen viele Studierende nicht mit Stress umgehen zu können und reagieren mit psychischen oder psy-

chomatischen Erkrankungen. Wir nehmen zudem Anzeichen von Rückzug, Vereinzelung oder Überforderung durch Alltagssituationen wahr. Oft äußern Studierende auch Zukunftsangst.

Solche Beobachtungen werden durch Studien gestützt. So stellt nach Weber (2024, o. S.)

das Thema psychische Gesundheit der Studierenden [...] die Hochschulen vor große Herausforderungen. Der Blick auf die internationale und insbesondere auf die nationale Datenlage zeigt, dass der psychischen Gesundheit von Studierenden ein neuer Stellenwert beigemessen werden muss.

Ein Fünftel bis ein Drittel der Studierenden leide unter psychischen Störungen mit Krankheitswert; nur wenige suchen Hilfe. Auch Störungen und Suizidalität seien bei Studierenden häufiger als in der Allgemeinbevölkerung.

Zukunftsangst könnte eine der vielen Ursachen für psychische Störungen und insbesondere für Depressionen sein. So weist Florence Gaub (2023, S. 169–173) auf den durch Studien belegten Zusammenhang von der Unfähigkeit, sich eine gute Zukunft vorzustellen, und Depressionen hin. Und John Potts (2024) verweist in seiner Geschichte der Zukunftsangst darauf, dass diese in jüngster Zeit apokalyptische Ausmaße angenommen habe und sich beispielsweise in der Angst vor einem Klimakollaps bei Kindern und Jugendlichen manifestiere (S. 236–282).

Fest steht jedenfalls: Vielen Studierenden geht es nicht gut und als Lehrende an Hochschulen bleibt uns gar nichts anderes übrig, als uns irgendwie dazu zu verhalten. Alles andere wäre unverantwortlich, betont Catherine Savini (2016, S. 26):

It is tempting to say, 'We should leave mental health to the experts.' I have said that myself. But now I recognize that asking students to leave their mental-health issues at the door is not only unreasonable, it's unjust. It's akin to asking students to leave their race or gender at the door. Of course, we should direct students to the experts when they are in crisis, but there's much we can do without positioning ourselves as therapists or saviors.

Wie also können die Kompetenzen, mit Schwierigkeiten umzugehen und sich Veränderungen zuzutrauen, im Rahmen der Hochschullehre gefördert werden?

Eine Antwort auf diese Frage lautet meines Erachtens: *schreibend*. Ich gehe davon aus, dass Schreiben ein Werkzeug sein kann, um sowohl Bewältigungs- als auch Veränderungs-Kompetenzen zu unterstützen. Durch eine erweiterte Nutzung des Schreibens in der Hochschullehre könnten Studierende dabei unterstützt werden, mit Schwierigkeiten umzugehen und sich Veränderungen zuzutrauen.

Bezugnehmend auf den Titel dieses Bandes lässt sich entsprechend die These aufstellen, dass Schreiben eine transformative Funktion¹ hat, die in der Hochschullehre stärker zur Geltung kommen sollte. Dabei geht es zunächst um eine persönliche Transformation, die sich mit Fortino et al. (2022, S. 96) folgendermaßen fassen lässt: „Trans-

¹ Der Begriff *Funktion* nimmt Bezug auf die schreibwissenschaftlichen Diskurse um Funktionen des Schreibens, nach denen Schreibprozesse in unterschiedlichen Absichten und mit unterschiedlichen Effekten durchlaufen werden, die sowohl beabsichtigt als auch unbeabsichtigt sein können (vgl. zusammenfassend Girgensohn & Sennwald (2025, S. 35–38).

formation is a process of meaningful and lasting change in an individual's way of being.“ Allerdings kann Transformation nicht losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten und ausschließlich auf Individuen bezogen betrachtet werden, da jedes Individuum sich in einem gesellschaftlichen Kontext bewegt. Entsprechend ließe sich die Definition erweitern: *Transformation ist ein Prozess bedeutungsvoller und anhaltender Veränderungen im Dasein von Individuen, der ihnen auch die Möglichkeit gibt, verändernd in die Welt einzugreifen.*

Diese Erweiterung des Transformationsbegriffs auf gesellschaftliche Kontexte impliziert eine gesellschaftskritische Haltung – wer verändernd eingreifen möchte, geht davon aus, dass der Ist-Zustand nicht gut genug ist. In der Schreibwissenschaft haben gesellschaftskritische Theorien und Ansätze eine lange Tradition. So ist die Förderung von Schreibkompetenzen oft von dem Wunsch getragen, gesellschaftliche Teilhabe und gesellschaftliche Verantwortung zu ermöglichen. Neal Lerner (2009, S. 12) etwa schreibt in seiner Untersuchung zur Geschichte von Schreibzentren in den USA über die Zeit um 1900: „Struggles over literacy, access, and opportunity were just as strongly felt and debated at the turn of the twentieth century as they are today.“ Gerd Bräuer (1996, S. 49) zeigt, wie sich in den 1960er-Jahren die *expressionistic rhetoric* entwickelt und durch ein britisches Schreibmodell ausgebaut wird, das das Erleben des Schreibprozesses in den Mittelpunkt stellt, „als wachsende, verändernde, geistig-emotionale Operation – als Prozeß, der einerseits aus den aktuellen Lebensumständen der Schreibenden hervorgeht, andererseits in diese Umstände verändernd eingreift.“ Aktuell zeigen sich solche Ansätze in schreibwissenschaftlichen Diskursen um Rassismus (z. B. Chavez, 2021), Gender und Carearbeit (z. B. Scott, 2025), Schreiben in gesellschaftlichen Machtverhältnissen (z. B. Knappik, 2018) u. a.

Eine gesellschaftskritische Perspektive bedeutet jedoch auch, den Begriff *Transformation* kritisch zu betrachten, wie Katrin Miglar in diesem Band ausführt (2026): Wer transformiert hier eigentlich was und mit welcher Absicht?² Eine kritische Perspektive auf den Begriff findet sich auch bei Ceane Andrade Simões und Walter Omar Kohan (2024). Sie befassen sich aus afro-brasilianischer Perspektive mit dem Konzept der Transformation für das pädagogische Denken und führen aus, inwiefern es schwierig ist, tiefgreifende und nachhaltige Veränderungen, die der Begriff Transformation ja bezeichnen soll, mit einem Begriff zu fassen, der tief verwurzelt ist in einer westlich-kapitalistischen Denkweise. Diese Denkweise versuche „beharrlich und kontinuierlich, zu definieren, was gültiges Wissen ist, wer es hervorbringen kann, wie es weitergegeben werden soll und welches Leben davon betroffen sein soll“ (Simões & Kohan, 2024, S. 17–18, übersetzt mit DeepL³). Die Auseinandersetzung der Autoren mit dem Begriff *Transformation* führt sie über die Texte von Paulo Freire und Michel Foucault hin zum brasilianischen Denker Quilombola Antônio Bispo dos Santos (auch Nego Bispo genannt), der dafür plädiert, Namen, Konzepte und Wörter zu ändern, denn „benennen

2 An dieser Stelle ein Hinweis an die schreibwissenschaftliche Community: Ein noch jüngerer Feld als die Schreibwissenschaft sind im deutschsprachigen Raum die „Critical Edtech Studies“, deren erste Konferenz 2025 als ECCES Conference in Zürich stattfand. Ich finde es sehr wichtig, die Beiträge aus diesem Feld zu rezipieren und in schreibwissenschaftliche Überlegungen einzubeziehen (vgl. Decuyper et al., 2025).

3 Dieses und alle folgenden direkten Zitate sind Übersetzungen des portugiesischen Textes mit DeepL am 18.07.2025.

heißt beherrschen“ (Bispo dos Santos, 2021, zitiert nach Simões & Kohan, 2024, S. 18). Die Autoren schlussfolgern (ebd., S. 17): „Wir müssen aufhören, die Wörter auszusprechen, die uns beherrschen, und andere Wörter erfinden.“

Mir erscheint diese Perspektive gerade auch für unseren westlich geprägten Blick hilfreich: Wie viel Veränderung wollen wir unterstützen oder ermöglichen? Wollen wir system-inhärent denken, weil unsere Studierenden in diesem System leben? Dann passt es, das im vorliegenden Beitrag diskutierte Schreiben als *transformativ* zu bezeichnen. Soll der Blick darüber hinaus geweitet werden, passt er möglicherweise nicht.

Simões und Kohan beziehen sich auf Ailton Krenak, einen brasilianisch indigenen Denker, der statt Transformation den Begriff *Metamorphose* vorschlägt, da dieser sich auf ein Phänomen bezieht, das in der Natur und im gesamten Kosmos natürlicherweise vorkommt:

Der Traum der Erde ist eine Metamorphose. Was Stein ist, wird zum Schmetterling, was Holz ist, wird zum Wind, was Dampf ist, wird zu Regen, Wolken werden zu Stürmen. All diese fantastische Bewegung des Lebens ist der Traum der Erde. (Krenak, 2022, zitiert nach Simões & Kohan, 2024, S. 18)

Eine begriffliche Alternative könnte es also sein, im vorliegenden Beitrag eine *metamorphosierende Funktion* des Schreibens zu untersuchen. Doch ist eine Metamorphose eine so große Gestaltwandlung, dass der damit verbundene Anspruch auch entmutigen und zaghaft machen kann.

Daher gehe ich im Folgenden weder von Transformation noch von Metamorphose aus und stelle lediglich folgende Hypothese auf: Schreiben kann nachhaltig verändern. Es kann Individuen verändern und diese können Gesellschaften verändern. Schreibend. Schreiben hat also eine verändernde Funktion.

Dieser Funktion gehe ich in diesem Beitrag nach, um sie wissenschaftlich zu fundieren.⁴ Dabei gehe ich zunächst auf die Potenziale ein, die Schreiben für Bewältigung, Heilung und Wohlbefinden hat. Daran anschließend erläutere ich das Potenzial von Schreiben für das Kreieren von Veränderungen, indem ich mich mit dem utopischen Potenzial des Schreibens auseinandersetze. Beides führe ich zusammen in Überlegungen dazu, wie sich diese Potenziale als verändernde Funktion des Schreibens in der Hochschullehre entfalten ließen und welche Rolle die Schreibwissenschaft dabei spielen könnte oder sollte, um allzu instrumentalistische Herangehensweisen an das Schreiben kritisch zu betrachten.

2 Das heilsame Potenzial des Schreibens

Vor allem in den USA wird der Einsatz von Schreiben zum Zweck von Heilung, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsförderung als *expressive Writing* beforscht. Smyth

⁴ Die Beschäftigung mit diesem Thema ist mir durch das Future-Skills-Projekt der SRH University of Applied Sciences Heidelberg ermöglicht worden. „Coping and Changing“ wurde dort als eines von fünf wichtigen Future-Skill-Sets identifiziert, die im Rahmen der Lehre nach dem CORE-Prinzip der SRH gefördert werden (vgl. Chaudhuri, 2023).

(1998) kommt in einer Synthese verschiedener Studien zu dem Schluss, dass expressives Schreiben folgende signifikant positiven Auswirkungen haben kann: „physical health, psychological well-being, physiological functioning, and general functioning“ (S. 174). Die Forschung zu diesem Gebiet, das James Pennebaker (2004), einer der ersten und bekanntesten Forschenden auf diesem Gebiet, als „Expressive Writing Paradigm“ (S. 134) bezeichnet, kommt vor allem aus der Psychologie und der Medizin. Das Design der Studien in Anlehnung an Pennebaker (1997) umfasst Menschen, die über ihre Traumata und traumatischen Gefühle schreiben, i. d. R. für 20 Minuten an mehreren Terminen nacheinander, außerdem Kontrollgruppen, die andere Schreibaufgaben durchführen, wie beispielsweise den vorangegangenen Tag so objektiv wie möglich zu beschreiben (vgl. Sloan & Marx, 2004, S. 121). Zahlreiche Studien befassen sich zudem mit expressivem Schreiben bei klinischen Diagnosen wie Krebs, Depression, Angststörung, posttraumatischer Belastungsstörung, Asthma, HIV etc. (vgl. dazu die Keyword-Analyse von Gao, 2022, S. 12).

Sloan und Marx untersuchen in ihrer Metastudie (2004) verschiedene Erklärungen für die Wirksamkeit von „written emotional disclosure“, womit gemeint ist, dass die Teilnehmenden schreibend ihre Gefühle ausdrücken: „participants who expressed their feelings about traumatic or stressful experiences through writing“ (S. 121). Hauptansätze sind nach Sloan und Marx (2004, S. 123–125) (1) die These, dass es heilsam sei, unterdrückte oder versteckte Gefühle zu äußern, weil diese sonst das Wohlbefinden blockierten und krank machten (*Emotional Inhibition*), (2) die These, dass Schreiben es erlaube, Struktur, Organisation und Kohäsion in eine traumatische Erinnerung zu bringen und dadurch eine kognitive Assimilation stattfinde, die Stress reduziere (*Cognitive Adaption*) sowie (3) die These, dass das Vermeiden von Triggern⁵ und Stressoren auch einen produktiven und damit heilenden Umgang verhindere und es deshalb gut sei, im geschützten Schreibraum das Trauma erneut zu erleben und festzustellen, dass es handhabbar ist (*Emotional Processing/Exposure*). Insbesondere die dritte These wird inzwischen kritisch gesehen, denn mittlerweile weiß man, dass es für einige Menschen sogar gesünder sein kann, sich mit Traumata nicht auseinanderzusetzen, und dass es nahezu unvorhersehbar ist, welche Menschen warum mit Resilienz auf traumatische Erfahrungen reagieren, wie Bonanno und Westphal (2024) zeigen.

Letztlich stellen Sloan und Marx (2004) fest: „Overall, the work conducted with the written disclosure paradigm has demonstrated some beneficial effects, though the reason for these positive outcomes remains unclear.“ (S. 133) Diese positiven Effekte sind schwer fassbar, aber groß genug, so die Autor:innen mit Bezug auf Spiegel (1999), dass die Interventionen, wenn sie Medikamente wären, als großer medizinischer Fortschritt gelten würden (S. 134).

Wie diese Interventionen aussehen, das wurde nach und nach weiter verändert und ausgetestet. Pennebaker und seine Kolleg:innen forderten ursprünglich die Teilnehmenden auf, ohne weitere Vorgaben über ihre tiefsten Gedanken und Gefühle in

5 Mit Triggern sind in der Psychologie Auslöser für plötzliche Erinnerungen an frühere, schmerzliche oder traumatische Ereignisse gemeint, die heftige Gefühle auslösen können, wobei es für die betroffenen Personen schwierig sein kann, zwischen der Erinnerung und dem realen Erlebnis zu unterscheiden.

Bezug auf ein traumatisches Ereignis zu schreiben, und zwar in mehreren Schreibsessions (im Abstand von Tagen oder Wochen) nacheinander (Pennebaker et al., 1988, S. 240). Später erprobten und verglichen u. a. Guastella und Dadds (2008) verschiedene Schreibenleitungen und deren Wirkung, z. B. stärker strukturierte Schreibenleitungen, die dazu aufforderten, die Erlebnisse rückblickend neu zu bewerten.⁶

Dabei zeigte sich im Laufe der Zeit, dass es nicht nötig ist, über Traumata und verstörende Gefühle zu schreiben. Valtonen (2021) ergänzt zum Beispiel psychologische Erklärungen um Erklärungen aus der Kognitionswissenschaft und den Geisteswissenschaften, insbesondere der Narratologie, und stellt die Hypothese auf, dass der Grund für die positive Wirkung des Schreibens im universellen menschlichen Bedürfnis nach Narration liegen könnte. Er sieht insbesondere großes Potenzial für die Gesundheit im Schreiben von Texten, die Schreibende dazu bringen, eigene Konflikte zu identifizieren und ihnen schreibend Sinn zu geben. Dabei komme es nicht darauf an, ob über negativ oder positiv erlebte Konflikte geschrieben wird:

[...] both involve mentally identifying sources of conflict in the writer's life that are subjectively important and exploring their ramifications and possible resolutions. From this perspective, it is perhaps not surprising that the associated health benefits are similar, as different as the traumatic-event and the life-goals writing assignments superficially appear. (Valtonen, 2021, S. 716).

Valtonen (ebd., S. 720) empfiehlt eine interdisziplinäre Perspektive auf die heilsamen Effekte von Schreiben und die Rezeption von philosophischen und narratologischen Werken zu Metaphern, weil Metaphern ein wichtiges menschliches Werkzeug für die Ordnung von Gedanken sind. Entsprechend stellt er die Hypothese auf, dass die Nutzung von Metaphern beim Schreiben entsprechend besonders wirkungsvoll sein könnte für gesundheitliche Effekte.

Eine andere in Studien getestete Erweiterung des Schreibens über Traumata ist die des Schreibens, um Mitgefühl mit sich selbst (*Self-Compassion*) zu fördern (Gortner et al., 2006; Johnson & O'Brien, 2013; Odou & Brinker, 2014; Tsai et al., 2021). Zahlreiche weitere Studien belegen die vielfältige heilsame Kraft des Schreibens: So hat sich Selbstbestätigung (*Self-affirmation*)⁷ durch Schreiben als hilfreich erwiesen, um physische Symptome von Brustkrebsüberlebenden zu reduzieren (Creswell et al., 2007). Ebenso zeigt das Schreiben über positive Emotionen anhand spezifischer, auf die Situation zugeschnittener Fragen positive Effekte (Xiao et al., 2024). In einem Experiment von King (2001) zeigten diejenigen Studierenden, die über ihre Lebensziele schrieben, genauso gute Ergebnisse bei der Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens drei Wochen nach dem Experiment wie diejenigen, die über Traumata geschrieben hatten. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die über neutrale Themen geschrieben hatte, hatten beide

6 Einen relativ aktuellen Überblick über Forschung zu verschiedenen Schreibinterventionen in therapeutischen Kontexten geben Ruini und Mortana (2022).

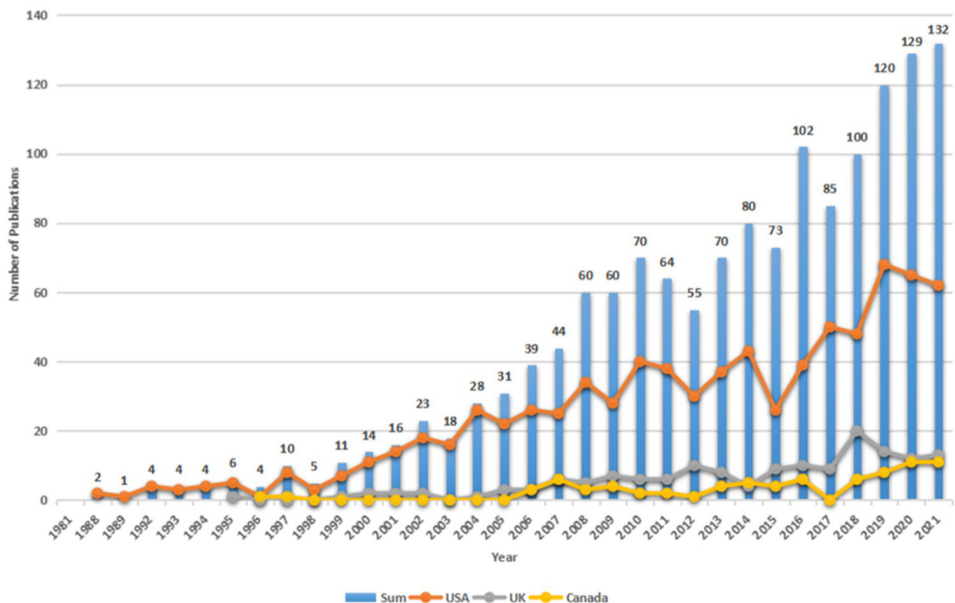
7 Die Selbstbestätigungstheorie (*Self-affirmation theory*) geht davon aus, dass es für Menschen wichtig ist, das eigene Selbstbild gegen Bedrohungen und Widersprüche zu schützen. Dies kann geschehen, indem andere, vom angegriffenen Bereich unabhängige Bereiche des Systems bestärkt werden. Demnach kann es helfen, sich schreibend bewusst zu machen, was man gut kann oder inwiefern man für andere Menschen wertvoll ist, um mit Bedrohungen und anstrengenden Lebenssituationen weniger defensiv und adaptiver umgehen zu können (Creswell et al., 2007, S. 239).

Gruppen deutlich weniger Krankheiten in den folgenden fünf Monaten. Diese Feststellung wird bestätigt durch Studien wie die von Segal et al. (2009), in der gestresste Studierende in Kontrollgruppen entweder expressiv (also dem Trauma-Paradigma von Pennebaker folgend) oder über positive Gefühle in Bezug auf stressige Situationen schrieben und die gleichen positiven Effekte auf ihre Gesundheit erlebten, wobei die positiv Schreibenden sich kognitiv besser an die Stresserlebnisse anpassen konnten. In einer Meta-studie von 2023 (Lai et al., 2023) zeigte sich ebenfalls, dass die Effekte beider Arten von Schreibinterventionen ähnlich gut waren.

Wenn man bedenkt, wie problematisch es sein kann, Traumata unbegleitet zu triggern, scheint deshalb vieles dafür zu sprechen, positive Schreibinterventionen zu bevorzugen. So stellt Klein (2002, S. 131) zusammenfassend fest:

It is clearly possible to gain from writing without experiencing pain. Indeed, health benefits may also be associated with writing that incites happiness, joy, and excitement about the future.

Insgesamt ist das Interesse an der Nutzung von Schreiben mit Bezug auf das oben erläuterte expressive Writing Paradigma in der letzten Dekade enorm gestiegen, wie eine bibliometrische Analyse von Gao (2022) zeigt (Abb. 1). Zu den zehn meist publizierenden Ländern im Feld gehören dabei auch mit 4,13 % der Studien Österreich, mit 3,43 % Deutschland und mit 1,96 % die Schweiz.



Number of yearly publications, and growth curves in the top 3 countries in the studies of expressive writing during 1981–2021. The bar represents the annual number of total publications worldwide. The legends of the United States, the United Kingdom, and Canada represent that they are the top 3 most productive countries and their performance was illustrated by the three curved lines overlaid on the charts.

Abbildung 1: Zahl der jährlichen Publikationen zu expressive Writing auf Englisch weltweit, cc by Gao, 2022, S. 5.

Interessant ist, dass sich viele der Studien auf Studierende beziehen (z. B. Baikie, 2008; Chung & Pennebaker, 2008; Gortner et al., 2006; Johnson & O'Brien, 2013; Kim, 2008; Tsai et al., 2021; Xiao et al., 2024), was möglicherweise daran liegt, dass diese an den Forschungsstandorten als Versuchspersonen leicht zu erreichen sind. Die Ergebnisse zeigen beispielsweise, dass Schreiben bei depressiven oder depressionsgefährdeten Studierenden wirkt (Gortner et al., 2006). Es scheint Depressionen zu mindern, die internationale Studierende oft im Kontext von interkulturellen Erfahrungen durchlaufen (Xiao et al., 2024). Klein und Boals (2001) konnten durch Schreibinterventionen nachweislich das Arbeitsgedächtnis von Studienanfänger:innen verbessern, was in der Folge vermutlich ebenfalls zu weniger Stress und besserer Gesundheit führen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die heilsame Wirkung von Schreiben sehr gut belegt ist. Die Forschung schließt dabei in sehr vielen Studien auch Menschen ein, die nicht als *krank*⁸ gelten bzw. die keine psychischen Probleme haben. Reinhold et al. (2018) kommen zwar in einer Metaanalyse zu Schreibinterventionen bei gesunden Menschen zu dem Schluss, dass in diesem Fall die kurzen und nur an drei Tagen durchgeführten Interventionen wie im ursprünglichen Experiment von Pennebaker (s. o.) tendenziell nur kurzfristige Effekte haben und es besser sei, mehr Sessions durchzuführen und die Anleitungen stärker durch Schreibimpulse zu strukturieren (S. 10). Doch insgesamt betrachtet bestätigt die Forschungslage, was viele Schreibende aus eigener Erfahrung wissen: Schreiben tut gut, Schreiben hilft.

Daher bietet es sich an, Schreiben für eine Verbesserung oder Stabilisierung des Wohlbefindens zu nutzen, zumal man damit auch eine Zuschreibung des Zustandes *krank* umgehen kann, wenn es um den Einsatz bei Studierenden geht. Wenn man dabei dann auch psychische Erkrankungen und mentale Störungen mit verbessert, ist viel gewonnen:

One thing we can do is emphasize mental well-being and practices that can benefit all students. [...] teaching for mental health includes practices that won't hurt anyone but might really help someone. (Campbell, 2016, o. S.)

Wohlbefinden nutze ich im Folgenden synonym mit *Wellbeing* (im Englischen mitunter auch als well-being und entsprechend eingedeutscht im Deutschen genutzt) und meine damit einen Zustand, den zu erreichen als erstrebens- und unterstützenswert gilt. Der Zustand des Wohlbefindens gilt allgemein als schwer zu definieren. So weisen Jarden und Roache darauf hin, wie schwierig eine klare Definition und Konzeptualisierung sind, weil der Begriff bzw. Zustand von historischen, kulturellen, gesellschaftlichen und disziplinären Kontexten abhängig ist (Jarden & Roache, 2023, o. S.). Chaves (2021, S. 277) fasst drei wesentliche Komponenten von Wellbeing zusammen:

⁸ Der Gegensatz von *krank* und *gesund* ist ein umstrittenes Konzept, das z. B. durch Aaron Antonovskys (1997) Konzept der Salutogenese infrage gestellt wird, nach dem Menschen sich immer auf einem Spektrum zwischen beiden Polen befinden. Darauf näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten.

[...] wellbeing can be defined as the combination of *feeling good* (aligned with a hedonic approach), *functioning well* (consistent with an eudaimonic approach [...]), and *doing good for others* (commitment to prosocial behaviours and choices that benefit others and the wider community [...])⁹.

Wellbeing steht im Zentrum der Positiven Psychologie, die sich damit vom Fokus der traditionellen Psychologie auf Krankheit und Defizite abgrenzt (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, zu einer kritischen Einordnung s. u.). Interventionen der Positiven Psychologie nehmen Stärken, Ressourcen und positiv bewertete Erlebnisse von Menschen in den Blick. Typische Beispiele sind Dankbarkeits-Briefe (Adair et al., 2020; Greater Good Science Center at UC Berkeley, o. J.; Boggio et al., 2020; vgl. auch Peters & Zegenhagen, 2026, in diesem Band) oder das Benennen von positiv wahrgenommenen Erlebnissen eines Tages und des eigenen Anteils daran (Recipes for Wellbeing, 2025). Die entsprechenden Studien dazu messen v. a. mit psychologischen und medizinischen Forschungsmethoden¹⁰, wie sich durch Interventionen, etwa das mehrmalige Schreiben von Dankbarkeitsbriefen oder das regelmäßige Beschreiben von positiven Erlebnissen, das Wohlbefinden der Menschen steigert. Sie können deutliche Effekte nachweisen, wie eine Metaanalyse von Carr et al. (2021) zeigt. Aus der Positiven Psychologie abgeleitet gibt es mittlerweile auch die *Positive Education* (Kern & Wehmeyer, 2021), die die Forschung und Praktiken der Positiven Psychologie in den Bildungsbereich trägt und das Bewusstsein dafür schärft, dass für Bildung auch Faktoren jenseits der intellektuellen Leistungen wichtig sind.

Interessanterweise nutzen sehr viele Interventionen aus der Positiven Psychologie das Schreiben als Instrument, was vermutlich zurückzuführen ist auf die Erfahrungen aus dem Expressive Writing Paradigma (s. o.). Es spricht also vieles dafür, dass Schreibübungen, wie sie auch in der Positiven Psychologie zum Einsatz kommen, eine gute Möglichkeit bieten, um das Wohlbefinden von Studierenden zu fördern. Sie tragen außerdem dazu bei, *Wellbeing-Literacy* zu fördern. Gemeint ist damit die Kompetenz, das eigene Wohlbefinden bzw. eigene Emotionen sprachlich auszudrücken:

When people have high wellbeing literacy, they have high language *capability* for wellbeing [...]. In short, this means that wellbeing literacy helps people have increased language-use choices (what one can be and do) for their own wellbeing or that of others. (Oades et al., 2020, S. 697)

Laut Oades et al. (2020; 2021) ermöglicht es Wellbeing-Literacy also, durch die Versprachlichung von Wohlbefinden das Bewusstsein für Wohlbefinden zu ermöglichen und zu verstärken. Das wiederum ermöglicht den Transfer der Erfahrungen aus Schreibinterventionen in andere Lebensbereiche und somit eine nachhaltigere Wirkung.

9 *Hedonic wellbeing* ist auf Vergnügen und Glück bezogen, während *eudaimonic wellbeing* sich eher auf Sinn und Selbstverwirklichung konzentriert. Beide Konzepte lassen sich bis in die antike griechische Philosophie zurückverfolgen und gelten als zusammengehörige, aber unterschiedliche Facetten von psychologischem Wohlbefinden, vgl. Ryff et al. (2021).

10 Das Feld öffnet sich allerdings mittlerweile für andere Forschungsmethoden, vgl. z. B. Colla & Kurtz (2024); van Zyl & Dik (2025).

Kritisch einwenden lässt sich jedoch, gerade im Hinblick auf die Positive Psychologie, dass es schwierig ist, ein Konstrukt wie *Wellbeing* universell zu definieren, da es z. B. stark kulturell geprägt ist. „There are significant differences in how collectivistic and individualistic cultures view mental health and well-being“ (van Zyl et al., 2024, S. 230; vgl. auch Alexander et al., 2024; van Zyl & Dik, 2024, 2025). Auch sollte kritisch betrachtet werden, wem Konzepte von Selbstoptimierung dienen und von wem sie deshalb auch finanziell stark gefördert werden.¹¹ Grundsätzlich ist es problematisch, die Verantwortung für das eigene Wohlbefinden nur bei den Betroffenen zu sehen. Denn Wohlbefinden bezieht sich immer auch auf die Gesellschaft, wie etwa die World Health Organization (WHO) definiert:

Well-being is [...] is determined by social, economic and environmental conditions. [...] Focusing on well-being supports the tracking of the equitable distribution of resources, overall thriving and sustainability. (World Health Organisation [WHO], 2022)

Bevor ich spezifischer auf Überlegungen eingehe, wie sich das Schreiben für Wohlbefinden in die Hochschullehre integrieren lässt, steht daher im folgenden Abschnitt die Frage im Mittelpunkt, inwiefern Schreiben zu Veränderungen im Dasein von Individuen beitragen kann, die ihnen auch die Möglichkeit geben, gestaltend in die Welt einzugreifen. Denn es ist nicht damit getan, dass der einzelne Mensch durch Schreiben Einfluss auf sein eigenes Wohlbefinden nimmt, sondern er muss in die Lage versetzt werden, sein Umfeld in Richtung Well-being (im Sinne der WHO) zu beeinflussen, da beides eng miteinander zusammenhängt.

3 Das utopische Potenzial des Schreibens

Schreiben kann also Wohlbefinden fördern. Schreiben kann – schreibwissenschaftlich im Diskurs über Funktionen des Schreibens manifestiert – jedoch vieles mehr, z. B. beim kritischen Denken helfen, beim Entwickeln von Ideen unterstützen, die Kommunikation eigener Gedanken fördern etc. Und es kann zum Werkzeug werden, um Geschichten zu erzählen. Durch die Kombination der vielen verschiedenen Funktionen mit der Möglichkeit, es narrativ einzusetzen, ist Schreiben prädestiniert dafür, ein utopisches Potenzial zu entfalten. Mit utopischem Potenzial meine ich die Möglichkeit, sich andere Leben und Welten vorzustellen, die gegenüber den heutigen Begebenheiten deutliche Verbesserungen mit sich bringen. Explizit geht es dabei darum, Vorstellungen zu entwickeln, die über das Gewohnte und naheliegend Denkbare hinausgehen.

Der Begriff Utopie, der sich als „Nicht-Ort“ oder „Nirgendwo“ übersetzen lässt (Arnswald & Schütt, 2010, S. 7), ist unterschiedlich konnotiert. Wie Moylan (2020a, S. 1–15) ausführt, werden Utopien oder utopisches Denken oft belächelt als unrealistische Fluchten. Oder utopisches Denken wird instrumentalisiert und als Werkzeug

¹¹ Aus der Perspektive eines von Depressionen betroffenen Studenten betrachtet z. B. Tilman Rasmus Busch (2023) die Positive Psychologie und deren Mitfinanzierung durch internationale Konzerne sehr kritisch.

genutzt, das schließlich doch wieder bestehende Ordnungen stabilisiert, z. B. in Firmenworkshops.¹² Demgegenüber betont Moylan, dass Utopien gerade dann, wenn sie sich nicht an Realismus klammern, dem menschlichen Denken eröffnen können, welche Möglichkeiten es gibt, aus denen dann kritische und transformative Visionen und Praktiken entstehen (ebd., S. 3, vgl. auch Levitas, 2013).

Auch in der Positiven Psychologie gibt es die Hinwendung zur Zukunft bzw. utopisches Denken in verschiedenen Interventionen, beispielsweise durch Schreibübungen, in denen man sich positive Zukünfte ausmalt oder sich sein künftiges Ich als ideale Version seiner selbst vorstellt (vgl. z. B. Adair et al., 2020; Carrillo et al., 2021). Es gilt als erwiesen, dass es hilfreich ist, planvoll an künftige Zustände heranzugehen, um diese besser zu erreichen und sich wohler zu fühlen (Kyriazos & Poga, 2024). Ein Kennzeichen der Interventionen in der Positiven Psychologie ist es, dass sie sich in erster Linie auf das Individuum beziehen. So werden die geschriebenen Texte oft nicht vorgelesen, da der Prozess des Schreibens im Fokus steht.

Moylan betont hingegen, dass utopisches Denken ein Gemeinschaftsprojekt sein müsse:

Needless to say, however, this utopian project must necessarily be collective; for it involves the totalizing transformation of social reality, by all of us, for all of us. Settling for utopia in one person results in nothing but a tantalizing indulgence that is all too easily available for the capitalist disciplinary imagination. (Moylan, 2020a, S. 5)

Dazu passt die Erkenntnis, dass Gemeinschaftserfahrungen und Gefühle von Verbundenheit mit anderen Menschen wichtige Säulen für unsere Gesundheit, unser Wohlbefinden und unsere Resilienz sind (vgl. Inner Development Goals (IDG) initiative, 2021).

Das Erzählen von Geschichten ist prädestiniert für Gemeinschaftserfahrungen. Geschichten bedienen ein universelles menschliches Bedürfnis und sind machtvoll. Das ist in den letzten Jahren populär diskutiert worden. Schon in seinem Bestseller „Eine kurze Geschichte der Menschheit“ stellt der Historiker Yuval Harari (2013) die These auf, es sei die Fähigkeit der Menschen, durch Geschichten Gemeinschaft zu erzeugen, die zur Entwicklung und Herrschaft unserer Spezies auf diesem Planeten geführt habe. Fritz Breithaupt (2025) nennt Menschen „Homo narrans“ und auch Samira El Quassil und Friedemann Karig (2023) zeigen anhand verschiedener kultureller und gesellschaftlicher Phänomene und Ereignisse, welche Macht dem Erzählen von Geschichten innewohnt – Geschichten (von El Quassil und Karig sowie Breithaupt auch als *Narrative* bezeichnet) prägen Geschichte. Und als „Storytelling“ ist das Erzählen von Geschichten entsprechend beliebt, nicht nur in der Kreativindustrie, sondern auch in der Politik und im Marketing.

Bedenklich ist jedoch, wie auffällig häufig die Geschichten zur Zukunft, zu gesellschaftlichen Veränderungen, die uns heute prägen, negative Geschichten sind. Man

12 Vor solchen „Pseudo-Neuheiten“ habe schon der Science-Fiction-Forscher Suvin gewarnt, erinnert Moylan in einem anderen Kapitel, vgl. Moylan (2020b, S. 89–91).

könnte sie als Dystopien¹³ bezeichnen: Geschichten, die von düsteren kommenden Zeiten handeln. Die Geschichten, die durch populäre Bücher und Filme präsent sind, aber auch die Geschichten, die täglich über jegliche Medien konsumiert werden, machen Angst: Die Erde wird aufgrund von Klimawandel und Kriegen oder Pandemien nahezu unbewohnbar werden, Gewaltherrschaften und Faschismus werden Alltag, Technik und unkontrollierbar gewordene künstliche Intelligenzen werden die Menschheit dominieren.

Mit gutem Willen betrachtet, ist es die Funktion dieser dystopischen Zukunftsszenarien, zu warnen, damit wir versuchen, gegenzusteuern. Mit weniger gutem Willen betrachtet, geht es dabei einfach um Verkaufsargumente bzw. Klickzahlen: Das menschliche Gehirn springt aus evolutionären Gründen auf sogenannte negative Emotionen wie Angst stärker an, deshalb erzeugen negative Schlagzeilen mehr Klicks – die Anzahl negativer Schlagzeilen in Online-Medien ist nachweisbar gestiegen (Nickl et al., 2025; Robertson et al., 2023). Zugleich ist unser Gehirn aber nicht dafür gemacht, mit einer solchen Fülle an negativen Nachrichten im Minutentakt umzugehen. Es entstehen Überforderung und Angst (Bawden & Robinson, 2009). Und es ist diese Angst, die lähmt, die Komplexität nicht aushalten kann¹⁴ und die Menschen dazu bringt, sich lieber wegzuducken und zu erstarren, als sich für bessere Zukünfte einzusetzen. Hans Joachim Luhmann (2001) nennt diesen Effekt „Die Blindheit der Gesellschaft“.

Als menschliche Wesen brauchen wir Geschichten, unsere Kultur ist auf sie angewiesen. Zugleich sind wir offenbar jedoch kaum noch in der Lage, uns positive Geschichten zu erzählen, die über individuelle Glücks- und Held:innengeschichten, wie die typischen Liebes- und Wohlfühlgeschichten aktueller Genres, hinausgehen. Und wenn solche positiven Menschheitsgeschichten doch einmal erzählt werden, sind wir zudem geneigt, diese als idealistisch zu degradieren und nicht ernst zu nehmen. „Gerade, wenn die Gegenwart besonders unangenehm ist, wird es als unpassend empfunden, sich eine bessere Zukunft vorzustellen“, schreibt Florence Gaub (2023, S. 188), doch:

Sich selbst das Gedankenspiel mit der Zukunft zu verwehren, ist eigentlich unverantwortlich: sich selbst gegenüber zuerst, denn Menschen, die länger in die Zukunft denken, sind gesünder, leben länger und erreichen ihre Ziele im Allgemeinen. [...] Noch mehr ist es aber zukünftigen Generationen gegenüber unverantwortlich. (ebd.)

Denn, wenn es stimmt, dass es Geschichten sind, die die Menschheit prägen und zusammenhalten, dann sollten wir daran arbeiten, dass wir in der Lage sind, einander gute Geschichten zu erzählen. Damit machen wir Zukünfte vorstellbar. Die bekannte Science-Fiction-Autorin Ursula K. LeGuin erinnert z. B. in ihrer Rede zu den National Book Awards 2014 daran, dass Gesellschaftsformen jenseits des königlichen Geburtsrechts früher unvorstellbar gewesen sind:

13 Moylan (2020b) nutzt statt Dystopie den Begriff „Anti-Utopie“, da Dystopien seiner Meinung nach die Möglichkeit eröffnen, den bei Utopien gegebenen Gefahren ideologischer und mythischer Verengungen etwas entgegenzusetzen und damit Realismus und reale Hoffnung wieder ins Spiel zu bringen (Moylan, 2020b, S. 100). Ich bleibe beim Begriff „Dystopie“, da er m. E. einfacher zu fassen ist.

14 Laut Florence Gaub (2023, S. 52) haben „die Wähler der AfD, des Rassemblement National, der Lega Nord und von Donald Trump [...] wie Studien zeigen, eines gemeinsam: überdurchschnittlich große Zukunftsangst.“

We live in capitalism, its power seems inescapable – but then, so did the divine right of kings. Any human power can be resisted and changed by human beings. Resistance and change often begin in art. Very often in our art, the art of words. (Le Guin, 2014, o. S.)

Wenn nun das Schreiben prädestiniert dafür ist, Veränderungen anzustoßen und voranzubringen, was bedeutet das für das Lehren von Schreiben und das Lernen durch Schreiben? Es bedeutet m. E., dass utopisches Schreiben integriert werden sollte in akademische Kontexte. Damit es Studierenden möglich wird, sich schreibend Zukünfte vorstellbar zu machen. Und zwar in einem Modus des utopischen Denkens und Fühlens, der explizit nicht unmittelbar realistisch wirken muss. Wenn dies durch gemeinschaftlich zu lösende Schreibübungen geschieht, können Studierende zugleich Gemeinschaft erproben und erfahren und lernen, mit Widersprüchlichkeiten umzugehen.

Kim Hoflod (2025, S.97) schlägt dafür eine Orientierung am immer populärer werdenden literarischen Genre des Hope-Punk vor:

Hope-punk is a pop-cultural phenomenon, conceptually opposing „grim dark“, and outlines an attitude and belief aimed at imagining better futures in life, education, communities, and societies. [...] From a practical point of view, this might be facilitated through object-mediated activities where the participants collectively create and share constructions symbolising hopeful futures that evoke not only disciplinary insights but also affective and experiential knowledge, and enable new interpersonal connections and communality.

Konkrete Anregungen für gemeinschaftliche utopische Schreibübungen finden sich z. B. in der Infothek für Realtutopien (Reinventing Society e. V., o. J.). Übungen, die sich auf bestimmte Themenfelder und damit auch auf einzelne Fächer beziehen, lassen sich ableiten aus Zukunfts-Denkübungen bei Jane McGonigal (2022). Weitere methodische Vorschläge finden sich z. B. bei Dunne & Rabby (2013) und im Anhang zu diesem Beitrag.

Insgesamt fällt auch in Bezug auf utopisches Denken, besonders im Kontext von Bildung, auf, dass – ähnlich wie in der Positiven Psychologie – sehr häufig das Schreiben als Methode bzw. Werkzeug eingesetzt wird. Die Schreibwissenschaft sollte hier entsprechend eine Rolle spielen.

4 Überlegungen zur Rolle der Schreibwissenschaft – Fazit und Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Potenziale des Schreibens für positive Veränderungen des Wohlbefindens und für utopisches Denken zeigen deutlich, inwiefern Schreiben eine verändernde Funktion haben kann, die für Hochschulbildung wichtig ist. Welche Rolle könnte die Schreibwissenschaft dabei spielen?

Schreibwissenschaft definieren wir in einem Theoriebeitrag als *Practical Art*, als Praxiswissenschaft (Girgensohn et al., 2021). Als solche ist die Schreibwissenschaft auf-

gerufen, sich mit wissenschaftlicher Expertise zu Wort zu melden und es kritisch-produktiv zu begleiten, wenn sich die Praxis verändert. Momentan scheint dies der Fall zu sein: Schreiben, Schreibprozesse und Texte sind durch die Entwicklungen von Large Language Models und sog. KI-Anwendungen massiv von Veränderungen in der Schreibpraxis betroffen, die sich langfristig auf die Hochschullehre und die Wissenschaft auswirken (vgl. z. B. Brommer et al., 2023; Limburg et al., 2023). Doch mit solchen Veränderungen eröffnen sich auch neue Möglichkeiten. Da das studentische Schreiben mittlerweile nicht mehr so leicht als Prüfungsinstrument genutzt werden kann, jedenfalls sofern die Prüfungsleistung ausschließlich aus einem fertig geschriebenen, eingereichten Text besteht, würde es sich anbieten, anderen Formen von Schreiben im Studium mehr Raum zu geben. Ansätze wie *Writing-to-learn*, *Writing-across-the-Curriculum*, *Writing-in-the-disciplines*, *Writing-enriched-Curricula*, *Writing-intensive-Programs* etc. nutzen die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens, um eigenes, kritisches Denken zu fördern und so Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen.¹⁵ Diese jahrzehntelang erprobten Herangehensweisen an Schreiben an Hochschulen können ergänzt werden durch Schreibimpulse, mit denen das Wohlbefinden und die Gesundheit gestärkt werden. Also Schreibimpulse, die Wellbeing-Literacy fördern und Studierende befähigen, ihre Emotionen besser wahrnehmen und ausdrücken zu können. Wie die oben erläuterten Interventionen aus Studien zeigen, scheint bei dieser Art des Schreibens der Prozess wichtiger als das Produkt zu sein. Es reichen kurze, mehrmals durchgeführte Schreibeinheiten. Entsprechend wäre es ohne großen Aufwand möglich, kurze Zeitfenster in Lehrveranstaltungen für Schreibimpulse zu nutzen, die auf positive Emotionen zielen und den Blick der Studierenden auf ihre eigenen Ressourcen lenken. Einige Beispiele dafür finden sich im Anhang zu diesem Beitrag. Die entstehenden Texte müssten weder geteilt noch bewertet werden, wobei kurze Austauschrunden in Kleingruppen oder zu zweit eine Möglichkeit sein könnten, auch in sehr großen, anonymen Lehrveranstaltungen Verbundenheit zu fördern – und damit ebenfalls Wohlbefinden.

Zweitens könnte das Schreiben von Zukunftsbildern, -hoffnungen und konkreten Szenarien in verschiedensten Fachkontexten angeleitet werden. Das kostet, zumal als Gruppenaufgabe, sicherlich etwas mehr Zeit. Aber es könnte auch dazu beitragen, fachliche Perspektiven, Enkulturation und Motivation zu stärken, wenn Studierende sich gemeinsam fragen: Wie möchten wir in Zukunft leben? Wozu möchten wir beitragen mit dem, was wir an der Hochschule lernen? Auch dazu finden sich im Anhang einige erste Anregungen.

Zugleich ist es m. E. Aufgabe der Schreibwissenschaft, eine kritische Perspektive auf Glücksversprechen einzubringen. Insbesondere die Schreibinterventionen, die aus der Positiven Psychologie kommen, werden mittlerweile häufig kommerzialisiert. Der Markt für Self-Care-Produkte ist so riesig, wie das damit verbundene Heilsversprechen fragwürdig erscheint:

15 Vor allem Swantje Lahm (2016) und das Team des Schreiblabors Bielefeld haben Ansätze aus dem amerikanischen und angelsächsischen Raum in Deutschland bekannt gemacht, in denen Schreiben als Werkzeug genutzt wird, durch das Hochschullehre Studierende aktivieren, zum kritischen Denken anregen und bei der fachlichen Enkulturation unterstützen können.

The discourse of positive psychology highlights the need for people to be ‚happy‘ and maintains that ‚happiness‘ is required for one to not fall into misfortune [...]. Positive psychology has, thus, created a marketplace for happiness through capitalizing on the impossible dream to be 100 %, 100 % of the time. Therefore, positive psychology has successfully facilitated the medicalization of positive experiences and created a market for psychological assessment firms, consultants, self-help books etc. to facilitate ‚happiness‘ at a significant financial cost. (van Zyl et al., 2024, S. 223)

Insofern kann der Fokus auf positive Emotionen, auf Glück bzw. *Happiness*, der mit der Positiven Psychologie einhergeht, durchaus problematisch sein. Denn natürlich beinhalten und erfordern Bildungsprozesse Anstrengung, den Umgang mit Fehlschlägen, Frustrationserlebnisse, Ängste, Ärger und Widerstände – die alle nicht verbunden sind mit dem, was wir mit positiven Emotionen oder Glück assoziieren. Positive, ressourcenorientierte Schreibimpulse sollten deshalb gerahmt und kontextualisiert werden. Wenn Lehrende erklären, *warum* sie solche Übungen integrieren und weshalb dieser Fokus gesetzt wird, kann zugleich besprochen werden, dass ‚positive‘ Gefühle nicht per se besser sind als ‚negative‘, sondern dass beide wichtig sind und beide wahrgenommen werden wollen. In diesem Kontext kann auch erklärt werden, dass es nicht um ‚Glücksversprechen‘ geht und inwiefern Glücksversprechen häufig auch keineswegs angebracht sind: Wenn die Umstände schlimm sind, darf es nicht ausschließlich in der individuellen Verantwortung liegen, glücklich zu sein.

Jill Belli (2016) weist in diesem Zusammenhang auf die jahrzehntelangen, produktiven Auseinandersetzungen hin, die *Writing Studies* und *Composition* in den USA mit kritischer Pädagogik hatten und haben. Sie warnt davor, dass Schreiben im Kontext von Wellbeing-Education kontextlos instrumentalisiert werden könnte:

The preoccupation with the individual in positive education often obscures cultural, political, social, economic, and ethical issues, as well as undermines students' understanding of their place in a broader community, beyond their individual needs and individual strengths. Well-being education seeks to create equal opportunity, but its emphasis on the individual instead of infrastructure shifts attention away from classroom dynamics, teacher-student relationships, institutional contexts, and larger structural concerns that may be riddled with inequity. (Belli, 2016, o. S.)

Deshalb erscheint es mir umso wichtiger, dass Schreiben für Wohlbefinden, gerade im Hochschulkontext, nicht nur persönliche, sondern auch gesellschaftliche nachhaltige Veränderungen umfasst und dass die Schreibwissenschaft den Einsatz von Schreiben an Hochschulen kritisch reflektierend begleitet.

Die Perspektiven, die die Schreibwissenschaft einbringen kann, gehen weit hinaus über die Betrachtung einzelner Schreibimpulse. Sie umfassen den Blick auf soziale Zusammenhänge ebenso wie Schreiben im Zusammenspiel mit Emotionen, Selbstwirksamkeit, Machtverhältnissen und vielem mehr. Diese Perspektiven sind insbesondere im Kontext der aufgrund der KI-Entwicklungen befürchteten ‚Transformation des Schreibens‘ wichtig. Denn die hier dargestellte verändernde Funktion des Schreibens, die das mit dem Schreiben verbundene Fühlen, Denken und Klären für

Wandel nutzt, sollte gerade an Bildungsinstitutionen in den Fokus rücken und sich nicht durch maschinelle Entwicklungen verdrängen lassen.

Darüber hinaus könnten Ansätze wie die hier vorgestellten auch über den direkten Einsatz in der Lehre hinaus gedacht und eingesetzt werden. Beispielsweise, indem auch die Lehrenden sich schreibend mit ihrem Wohlbefinden auseinandersetzen oder kollaborativ Zukunftsszenarien für die Hochschullehre entwickeln, um die Institutionen zu verändern (vgl. für ein praktisches Beispiel Teräs David et al., 2025).

Literatur

- Adair, K. C., Kennedy, L. A., & Sexton, J. B. (2020). Three Good Tools: Positively reflecting backwards and forwards is associated with robust improvements in well-being across three distinct interventions. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 613–622. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789707>
- Alexander, K. D., Harris, T. P., & Rottinghaus, P. J. (2024). The power and pitfalls of positive psychology: Navigating critiques and criticisms. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3), 1339–1355. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00168-z>
- Antonovsky, A. (1997). *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis: Band 36. Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (N. Schulte, Trans., A. Franke, Hg.). dgvt Verlag.
- Arnsward, U., & Schütt, H.-P. (Hrsg.). (2010). *Thomas Morus' Utopia und das Genre der Utopie in der Politischen Philosophie*. KIT Scientific Publishing. <https://doi.org/10.5445/KSP/1000012216>
- Baikie, K. A. (2008). Who does expressive writing work for? Examination of alexithymia, splitting, and repressive coping style as moderators of the expressive writing paradigm. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 61–66. <https://doi.org/10.1348/135910707X250893>
- Bawden, D., & Robinson, L. (2009). The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180–191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>
- Belli, J. (2016). Why well-being, why now? Tracing an alternate genealogy of emotion in composition. *Composition Forum*, 34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113432.pdf>
- Boggio, P. S., Giglio, A. C. A., Nakao, C. K., Wingenbach, T. S. H., Marques, L. M., Koller, S., & Gruber, J. (2020). Writing about gratitude increases emotion-regulation efficacy. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 783–794. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1651893>
- Bonanno, G. A., & Westphal, M. (2024). The three axioms of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 37(5), 717–723. <https://doi.org/10.1002/jts.23071>
- Bräuer, G. (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Peter Lang.
- Breithaupt, F. (2025). *Das narrative Gehirn: Was unsere Neuronen erzählen* (1. Aufl.). Suhrkamp. <https://permalink.obvsg.at/AC17468180>

- Brommer, S., Berendes, J., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Girgensohn, K., Grieshammer, E., Gröner, C., Gürtl, F., Hollosi-Boiger, C., Klamm, C., Knorr, D., Limburg, A., Mundorf, M., Stahlberg, N., & Unterpertinger, E. (2023). *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen*. Diskussionspapier. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/11/HFD_DP_27_Schreiben_KI.pdf
- Busch, T. R. (2023). *Du bist (es) nicht allein – Ein Essay über das Studieren mit Depression*. <https://www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/studieren-mit-depression/>
- Campbell, J. (2016). Talking about Happiness: Interview Research and Well-Being. *Composition Forum*, 34. <https://compositionforum.com/issue/34/talking-happiness.php>
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Carrillo, A., Etchemendy, E., & Baños, R. M. (2021). My best self in the past, present or future: Results of two randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 955–980. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00259-z>
- Chaudhuri, N. (2023). *Zukunft in die Curricula: Das CORE Future Skills Modell. Eine Handreichung für Lehrende an den Standorten der SRH Hochschule*.
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and Flourishing. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (S. 273–295). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-64537-3_11
- Chavez, F. R. (2021). *The anti-racist writing workshop: How to decolonize the creative classroom. Breakbeat poets series*. Haymarket Books. <https://permalink.obvsg.at/AC16948657>
- Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2008). Variations in the spacing of expressive writing sessions. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 15–21. <https://doi.org/10.1348/135910707X251171>
- Colla, R. H., & Kurtz, C. F. (2024). Storying research: Exploring the benefits of Participatory Narrative Inquiry as a methodology for wellbeing research. *Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3), 1205–1224. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00147-4>
- Creswell, J. D., Lam, S., Stanton, A. L., Taylor, S. E., Bower, J. E., & Sherman, D. K. (2007). Does self-affirmation, cognitive processing, or discovery of meaning explain cancer-related health benefits of expressive writing? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 33(2), 238–250. <https://doi.org/10.1177/0146167206294412>
- Decuyper, M., Hartong, S., Joecks, L., Knox, J., Ortegon, C., Schmidt, R., & Williamson, B. (2025). *Critical Edtech Studies. Defining the field; envisioning the future. 2025 Position statement after the inaugural edition of the European Conference on Critical Edtech Studies (ECCES)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17672486>
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: Design, fiction, and social dreaming*. MIT Press.
- El Ouassil, S., & Karig, F. (2023). *Erzählende Affen: Mythen, Lügen, Utopien – wie Geschichten unser Leben bestimmen* (Erweiterte Ausgabe). Ullstein.

- Fortino, N., Dommert, P., Santiago, N., & Smith, J. (2022). Positive psychological transformation: A mixed methods investigation into catalysts and processes of meaningful change. *The International Journal of Transpersonal Studies*, 40(1). <https://doi.org/10.24972/ijts.2021.40.1.96>
- Förtsch, M. (2020, 31. Juli). *Kampf gegen Resignation und Trostlosigkeit: Was ist eigentlich Hopepunk?* 1E9. <https://www.1e9.community/magazin/kampf-gegen-resignation-und-trostlosigkeit-was-ist-eigentlich-hopepunk>
- Gao, X. (2022). Research on expressive writing in psychology: A forty-year bibliometric analysis and visualization of current status and research trends. *Frontiers in Psychology*, 13, 825626. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825626>
- Gaub, F. (2023). *Zukunft: Eine Bedienungsanleitung*. dtv.
- Gaub, F. (2025). „Ich glaube eher an einen nächsten Entwicklungsschritt als an das Ende der Demokratie“. Interview. *Brand Eins*, 27(06/07), 48–54.
- 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. E. Dengscherz, M. Brinkschulte, & C. Mertlitsch (Hg.), *Schreibwissenschaft: Band 002. Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (1. Aufl., S. 25–47). Böhlau Wien.
- Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2025). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Schreiben im Zentrum, Schriftenreihe zur Schreibzentrumsforschung: Bd. 11. Viadrina Frankfurt (Oder). <https://doi.org/10.11584/opus4-1398>
- Gortner, E.-M., Rude, S. S., & Pennebaker, J. W. (2006). Benefits of expressive writing in lowering rumination and depressive symptoms. *Behavior Therapy*, 37(3), 292–303. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.01.004>
- Greater Good Science Center at UC Berkeley. (o. J.). *Gratitude Letter Intervention*. https://ggia.berkeley.edu/practice/gratitude_letter
- Guastella, A. J., & Dadds, M. R. (2008). Cognitive-behavioural emotion writing tasks: A controlled trial of multiple processes. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39(4), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2007.11.008>
- Harari, Y. N. (2013). *Eine kurze Geschichte der Menschheit* (38. Aufl.). Pantheon.
- Hoffod, K. (2025). Playful Higher Education futures: Hopeful and thinking in pedagogy. In S. Abegglen, T. Burns, R. F. Heller, R. Madhok, F. Neuhaus, J. Sandars, S. Sinfield, & U. Gitanjali Singh (Hg.), *Stories of hope: Reimagining education* (S. 95–105). Open Book Publishers.
- Inner Development Goals (IDG) initiative. (2021). *Inner development goals framework*. <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/>
- Jarden, A., & Roache, A. (2023). What Is Wellbeing? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>
- Johnson, E. A., & O'Brien, K. A. (2013). Self-compassion soothes the savage ego-threat-system: Effects on negative affect, shame, rumination, and depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), 939–963. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.9.939>

- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (Hg.). (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Kim, Y. (2008). Effects of expressive writing among bilinguals: Exploring psychological well-being and social behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 43–47. <https://doi.org/10.1348/135910707X251225>
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *PSPB*, 27(7), 798–807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology. General*, 130(3), 520–533. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.3.520>
- Klein, K. (2002). Gain without pain? Expressive writing and self-regulation. In S. J. Lepore & J. M. Smyth (Hg.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (S. 119–134). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10451-006>
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft: Band 6*. wbv Media. <https://dx.doi.org/10.3278/6004651w>
- Krenak, Ailton; Campos, Yusef (2022): Lugares de origem. São Paulo: Jandaíra. EAN 9786550940256
- Kyriazos, T., & Poga, M. (2024). Planfulness in psychological well-being: Mediating roles of self-efficacy and presence of meaning in life. *Applied Research in Quality of Life*, 19(4), 1927–1950. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10314-z>
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. UTB: Vol. 4573*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838545738>
- Lai, J., Song, H., Wang, Y., Ren, Y., Li, S., Xiao, F., Liao, S., Xie, T., & Zhuang, W. (2023). Efficacy of expressive writing versus positive writing in different populations: Systematic review and meta-analysis. *Nursing Open*, 10(9), 5961–5974. <https://doi.org/10.1002/nop2.1897>
- Le Guin, U. K. (2014, 20. November). Ursula K Le Guin's speech at National Book Awards: 'Books aren't just commodities'. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2014/nov/20/ursula-k-le-guin-national-book-awards-speech>
- Lerner, N. (2009). *The idea of a writing laboratory*. Southern Illinois Univ. Press.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137314253>
- Limburg, A., Grieshammer, E., Buck, I., Wilder, N., Mundorf, M., Bohle-Jurek, U., Schindler, K., Knorr, D., & Gröpler, J. (2023). Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens. Positionspapier von gefsus und VK:KIWA beim Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/zukunft-wissenschaftlichen-schreibens>
- Luhmann, H.-J. (2001). *Die Blindheit der Gesellschaft: Filter der Risikowahrnehmung*. Gerling Akademie Verl.
- McGonigal, J. (2022). *Imaginable: How to see the future coming and be ready for anything*. Bantam Press.

- Miglar, K. (2026). Schreiben in Transformation: Begriffsanalysen und Implikationen für die Schreibwissenschaft. In S. Brommer, K. Girgensohn, & N. Sennewald (Hg.), *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft: Band 19. Die transformative Kraft des Schreibens* (i. Dr.). wbv Media.
- Moylan, T. (2020a). Introduction: Becoming utopian. In T. Moylan, R. Levitas, & P. E. Wegner (Hg.), *Becoming utopian: The culture and politics of radical transformation* (S. 1–21). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350133365>
- Moylan, T. (2020b). Look into the dark: Dystopia and the novum. In T. Moylan, R. Levitas, & P. E. Wegner (Hg.), *Becoming utopian: The culture and politics of radical transformation* (S. 85–103). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350133365>
- Nickl, P., Moussaid, M., & Lorenz-Spreen, P. (2025). The evolution of online news headlines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04514-7>
- Oades, L. G., Baker, L. M., Francis, J. J., & Taylor, J. A. (2021). Wellbeing literacy and positive education. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Hg.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (S. 325–344). Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-64537-3_13
- Oades, L. G., Ozturk, C., Hou, H., & Slemp, G. R. (2020). Wellbeing literacy: A language-use capability relevant to wellbeing outcomes of positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 696–700. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789711>
- Odou, N., & Brinker, J. (2014). Exploring the relationship between rumination, self-compassion, and mood. *Self and Identity*, 13(4), 449–459. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.840332>
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239–245. DOI: 10.1037//0022-006x.56.2.239
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Pennebaker, J. W. (2004). Theories, therapies, and taxpayers: On the complexities of the expressive writing paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 138–142. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph063>
- Peters, N., & Zegenhagen, J. (2026). Self Love Letters: Wohlbefinden steigern durch selbstwertschätzendes Schreiben. In S. Brommer, K. Girgensohn, & N. Sennewald (Hg.), *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft: Band 19. Die transformative Kraft des Schreibens* (i. Dr.). wbv Media.
- Potts, J. (2024). *Future fear: Fear of the future from prehistory to climate change*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-59412-0>
- Recipes for Wellbeing. (2025). 3 good things. <https://www.recipesforwellbeing.org/3-good-things/>
- Reinhold, M., Bürkner, P.-C., & Holling, H. (2018). Effects of expressive writing on depressive symptoms: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12224. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12224>

- Reinventing Society e. V. (o. J.). *Infothek für Realutopien: Toolbox Utopien*. Reinventing Society e. V. <https://realutopien.info/toolbox/>
- Robertson, C. E., Pröllochs, N., Schwarzenegger, K., Pärnamets, P., van Bavel, J. J., & Feuerriegel, S. (2023). Negativity drives online news consumption. *Nature Human Behaviour*, 7(5), 812–822. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01538-4>
- Ruini, C., & Mortara, C. C. (2022). Writing technique across psychotherapies: From traditional expressive writing to new positive psychology interventions: A narrative review. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 52(1), 23–34. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09520-9>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. In M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T. J. VanderWeele (Hg.), *Measuring well-being* (S. 92–135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Savini, C. (2016). Are you being rigorous or just intolerant? *The Chronicle of Higher Education*, 26–27. <https://chronicle.brightspotcdn.com/7a/a3/984799f0f8d27c5726e2963ab2e9/chronfocus-mentalhealthv5-i.pdf>
- Scott, A. (2025). Writing care work: Reimagining academic writing and its support as care. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 29(1), 86–99. <https://doi.org/10.3278/JOS2501W>
- Segal, D. L., Tucker, H. C., & Coolidge, F. L. (2009). A comparison of positive versus negative emotional expression in a written disclosure study among distressed students. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 18(4), 367–381. <https://doi.org/10.1080/10926770902901345>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Simões, C. A., & Kohan, W. O. (2024). Transformação. Entre Freire e Michel Foucault: uma crítica para contracolonizar os discursos e a educação desde Abya Yala [Transformation. Between Paulo Freire and Michel Foucault: A critique to countercolonize discourses and education from Abya Yala]. *Revista Cocar*, 21(39), 1–18. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-40-4-92>
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 121–137. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph062>
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174–184. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.66.1.174>
- Spiegel, D. (1999). Healing words: Emotional expression and disease outcome. *Journal of the American Medical Association*, 281(14), 1328–1329. DOI: 10.1001/jama.281.14.1328
- Teräs David, H., Teräs, M., & Suoranta, J. (2025). *Future Workshops as a tool for the democratization of higher education technology policy formation: a case study* [Conference Paper]. Society for Information Technology & Teacher Education Conference, Orlando, FL, USA. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202505205808>

- Tsai, W., Lee, C. S., & Monte, V. (2021). Comparing the effects of emotional disclosure and peer helping writing on psychological distress among Chinese international students: The moderating role of rumination. *Journal of Clinical Psychology*, 77(7), 1556–1572. <https://doi.org/10.1002/jclp.23135>
- Valtonen, J. (2021). The health benefits of autobiographical writing: An interdisciplinary perspective. *The Journal of Medical Humanities*, 42(4), 705–723. <https://doi.org/10.1007/s10912-020-09631-9>
- van Zyl, L. E., & Dik, B. J. (Hg.). (2024). Criticisms of positive psychology: Special issue of the International Journal of Applied Positive Psychology [Special issue]. *Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3).
- van Zyl, L. E., & Dik, B. J. (2025). Beyond universal prescriptions: Toward a person-centered, bottom-up science of wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10(2). <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00232-2>
- van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2024). The critiques and criticisms of positive psychology: a systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206–235. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Weber, R. (2024). Wie belastet sind Studierende? Fehlendes Wissen und Angst vor Stigma: Wie belastet sind Studierende und was fehlt uns an Wissen darüber? *Forschung Und Lehre*, 31(2). <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/wie-belastet-sind-studierende-6268>
- World Health Organisation. (2022). *Promoting well-being*. WHO. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>
- Xiao, Q., Cao, Y., Wu, S., Zou, Y., & Hu, X. (2024). Can positive emotional writing improve the emotional health level of international medical students? Evidence from a randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 24(1), 1248. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06186-4>

Anhang

Vorschläge für die Umsetzung von veränderndem Schreiben in der Lehre¹⁶

Emotionale individuelle Schreibaufgaben im Rahmen einer Lehrveranstaltung

Vorab: Erklären, warum diese Schreibaufgaben gemacht werden (Verweis auf Forschung), warum der Fokus auf positive Gefühle gewählt wird. Deutlich machen: Negativ erlebte Gefühle müssen deshalb nicht verleugnet oder unterdrückt werden, aber in diesen Impulsen geht es darum, den Fokus für positive Emotionen zu weiten. Die Texte werden nicht vorgelesen und nicht bewertet. Evtl. kann man aber Austausch in Paaren/Kleingruppen initiieren, um auf Metaebene über die Schreibaufgaben zu sprechen.

¹⁶ Entwickelt und erstmals erprobt an der SRH University of Applied Sciences 2025 in Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer.

Zu Beginn einer Lehrveranstaltung: Welche positiven Gefühle haben die Studierenden in Bezug auf das Thema? Welche Ressourcen und Stärken bringen sie mit? Was wünschen sie sich?

Möglicher Schreibimpuls:

Sie haben gerade einen ersten Einstieg in die Themen und Inhalte dieser Lehrveranstaltung bekommen. Ich möchte Sie bitten, in den folgenden 15 Minuten schreibend zu ergründen, welche positiven Gefühle Sie in Bezug auf diese Lehrveranstaltung haben, worauf Sie sich freuen und welche Ihrer persönlichen Stärken in dieser Lehrveranstaltung zum Zuge kommen könnten. Bitte versuchen Sie, sich für diese Übung auf *positive* Emotionen zu konzentrieren. Bitte schreiben Sie nicht in Stichworten, sondern formulieren Sie ganze Sätze und nach Möglichkeit einen fortlaufenden Text. Sie werden den Text, den Sie schreiben, niemandem zeigen.

Hier sind einige Fragen, an denen Sie sich orientieren können:

- Welche persönlichen Bezüge können Sie zu diesem Thema ausmachen? Zu welchen eigenen Alltagserfahrungen sehen Sie Verbindungen?
- Freude: Worauf freuen Sie sich, wenn Sie an dieses Thema denken? Worauf freuen Sie sich in Bezug auf die Lernformate, Ihre Mitstudierenden, die Lehrperson?
- Neugier: Was sind die drei spannendsten Aspekte für Sie an diesem Thema? Warum sind Sie darauf gespannt? Was erhoffen Sie sich davon, mehr über diese Aspekte zu erarbeiten?
- Stärken: Welche eigenen Stärken können Sie für diese Lehrveranstaltung einbringen? Denken Sie dafür zum Beispiel zurück an frühere Lehrveranstaltungen, aber auch an Ihren Alltag und Ihre Beziehungen zu anderen Menschen.

Im Verlauf der Lehrveranstaltung: Blick auf Positives und die eigenen Anteile daran lenken. Jeweils 10 Minuten Schreibzeit für freies Schreiben (Fließtext), der nicht geteilt wird. Mögliche Impulse (jeweils einer pro Sitzung):

- Reflektieren und beschreiben Sie, was Sie glücklich, stolz und zufrieden gemacht hat, während Sie an den Inhalten für diese Lehrveranstaltung gearbeitet haben/diesen Text erarbeitet haben/diese Aufgabe gelöst haben/diese Gruppenarbeit absolviert haben.
- Denken Sie zurück an die Menschen und Dinge, die Ihnen in dieser Woche geholfen haben. Schreiben Sie auf, wie Sie sich in Bezug auf sie fühlen.
- Denken Sie an das, was Sie tun konnten, um anderen Studierenden und der Lehrperson aus dieser Lehrveranstaltung, aber auch anderen Menschen in Ihrer Umgebung, zu helfen. (Vielleicht konnten Sie etwas erklären, eine Idee einbringen oder mit einem Taschentuch aushelfen.) Was ging Ihnen zu dem Zeitpunkt durch den Kopf? Wie haben Sie sich gefühlt?
- Was an dieser Lektüre/diesem Input/dem gehörten Referat/der Diskussion ... hat eine Saite in Ihnen zum Klingen gebracht? Warum? Was hat das mit Ihnen zu tun? Welche positiven Seiten und Aspekte Ihrer Persönlichkeit können Sie damit in Verbindung bringen?

- Liebesbrief an sich selbst (mit dem Hinweis, die Aufgabe wirklich ernst zu nehmen!): Schreiben Sie einen Liebesbrief an sich als Student/Studentin: „Liebe:r xy, du studierst nun schon im x. Semester y. Dass es nicht immer leicht war, ist klar. Aber du machst das so gut. Du hast schon so viel geschafft ... Was wirklich toll ist, ist ... Du bist so gut in ... Wer mag, schickt den Brief über <https://www.futureme.org/> in der Zukunft an sich selbst.

Am Ende der Lehrveranstaltung: Wachstum und Stärke bewusst machen, den Blick auf die Zukunft richten.

- Wenn Sie eine Pflanze wären: Wie wären Sie in dieser Lehrveranstaltung und durch sie gewachsen? Was hat Sie genährt? Wohin sind Sie gewachsen, welche Triebe und Wurzeln konnten Sie bilden?
- Denken Sie zurück und schreiben Sie alles auf, was Sie im Kontext dieser Lehrveranstaltung glücklich gemacht hat.
- Schreiben Sie Hoffnungen, Pläne und Wünsche für Ihr weiteres Studium auf.
- Welche Stärken konnten Sie im Kontext dieser Lehrveranstaltung ausbauen? Wie können Sie diese in Ihr künftiges Studium einbringen?
- Was haben Sie von den anderen Studierenden in dieser Lehrveranstaltung gelernt? Was haben die anderen möglicherweise von Ihnen gelernt?
- Stellen Sie sich vor, dass in 30 Jahren jemand eine Rede zu einem Jubiläum von Ihnen hält. Schreiben Sie diese Rede, in der Ihre Stärken und Kompetenzen und Ihr Fachwissen am Beispiel von Ereignissen in Ihrem Berufsleben illustriert werden.

Utopisches Schreiben im Rahmen von Lehrveranstaltungen

Vorab: Ein Gespräch darüber, warum es wichtig ist, sich gute Zukünfte vorzustellen. Es geht darum, gemeinsam in einen Modus des utopischen Denkens und Fühlens zu kommen, der explizit nicht unmittelbar realistisch wirken muss. Ziel ist es, im Rahmen der utopischen Vorstellungen auszumalen, wie der Beitrag des eigenen Fachs aussehen könnte. Die Texte werden gemeinsam (oder in Kleingruppen) geschrieben.

Die Gelegenheit kann auch genutzt werden, um Einigungsverfahren zu erproben, um Entscheidungen über Texte und deren Inhalte zu treffen. Beispielsweise bedeutet ein Konsent (anders als ein Konsens), dass niemand einen schwerwiegenden Einwand hat, auch wenn er oder sie nicht alles an einem Vorschlag gut findet.

Vorschlag zum Einstieg: Wann fängt Zukunft an?

Jane McGonigal (2022, S. 3) schlägt vor, folgende Frage zu stellen: „Wenn Zukunft eine Zeit ist, in der viele oder sogar die meisten Dinge in deinem Leben anders sein werden, wie weit weg von jetzt beginnt dann die Zukunft?“ Die Teilnehmenden werden gebeten, die Antwort in Tagen, Wochen, Monaten oder Jahren aufzuschreiben und sich dann in einer Reihe aufzustellen, je nachdem, wie nah dran oder weit weg sie von heute aus betrachtet den Beginn der Zukunft setzen.

Diese Aufgabe dient dazu, ins Gespräch darüber zu kommen, wie individuell das Gefühl für Zukunft sein kann. (Es gibt keine „richtige“ Antwort, doch laut McGonigal sind zehn Jahre ein sehr guter Zeitraum, um über Zukunftsideen zu reflektieren.)

Vorschlag zur fachlichen Verortung: 100 Dinge, die Fakt sind

Dies ist eine Brainstorming-Übung von Jane McGonigal (2022). Die Gruppe sammelt einige fachrelevante Themen oder Themenbereiche und einigt sich entweder auf ein Thema oder mehrere Kleingruppen machen die Übung jeweils zu einem Thema. Dann werden gemeinsam 100 Fakten gesammelt, die es zu diesem Thema gibt. McGonigal veranschaulicht am Beispiel von Schuhen, wie simpel diese Fakten sein können: 1. Menschen müssen sich Schuhe kaufen, 2. Die meisten Menschen haben mehr als ein Paar Schuhe, 3. Menschen ziehen Schuhe aus, wenn sie ins Bett gehen ...

Auch wenn es nicht gelingt, 100 Fakten zu finden, stoppt die Gruppe nach einer Weile, um zum nächsten Schritt zu kommen: Alle aufgeschriebenen Fakten werden nun in ihr Gegenteil verkehrt, verbunden mit der Behauptung, diese Fakten seien in zehn Jahren wahr: 1. In zehn Jahren sind Schuhe kostenlos, 2. In zehn Jahren haben die meisten Menschen nur noch ein Paar Schuhe, 3. In zehn Jahren gehen die Menschen mit Schuhen ins Bett ...

Wichtig ist, dass die Umkehrung erstmal nicht sinnvoll erscheinen muss, je undenkbarer, desto besser.

Im nächsten Schritt sucht die Gruppe dann einige der Umkehrungen aus und überlegt sich Erklärungen dafür, warum sie Sinn ergeben könnten (Schuhe könnten zum Sammeln von Daten genutzt werden und deshalb in zehn Jahren kostenlos von Firmen vergeben werden. Im Zuge einer Anti-Konsumbewegung könnte es in zehn Jahren verpönt sein, mehr als ein Paar Schuhe zu haben. Weil man in zehn Jahren eine Notfallsituation hat, könnte es sein, dass alle ihre Schuhe beim Schlafen anlassen, um notfalls schnell weglaufen zu können ...).

Schließlich einigt sich die Gruppe auf eine Erklärung, mit der sich die Teilnehmenden wohlfühlen, die ihnen verheißungsvoll erscheint.

Nun werden die Studierenden eingeladen, eine Figur zu entwickeln, die in einer Geschichte die Hauptrolle spielt, die dem Genre des Hopepunk zugeordnet werden kann. Die Figur ist Expert:in im Fach, dem die Lehrveranstaltung zugeordnet ist. Die Studierenden bekommen folgende Liste an Attributen von Hopepunk:

Was kennzeichnet Hopepunk?

„In Hopepunk ...

- ... ist Freundlichkeit keine Schwäche oder Naivität, sondern eine Stärke.
- ... sind Zynismus und Ironie erst einmal fehl am Platze.
- ... ist der Versuch, für eine bessere Sache zu kämpfen, an sich von Bedeutung.
- ... werden die Menschen in ihrer körperlichen, emotionalen und geistigen Vielfalt gewürdigt.
- ... ist die Situation nie aussichtslos, es gibt immer Hoffnung.

- ... ist die Gemeinschaft stärker als die Konflikte, die Menschen zu trennen scheinen.
- ... wird immer weitergekämpft, um noch menschlicher und noch empathischer zu werden.
- ... werden sich die Helden und Heldinnen der Stärke ihrer Gefühle und ihrer Freundlichkeit bewusst.
- ... entscheiden sich die Heldenfiguren bewusst für den guten Weg, nicht nur weil sie von Natur aus gut sind.
- ... ist auch der Feind nicht ohne Gefühle oder Menschlichkeit.“

(Förtsch, 2020)

Die Studierenden könnten zur Entwicklung der Figur folgende, grundlegende Fragen beantworten:

Figurensteckbrief

- Name
- Alter
- Spezies/Geschlecht
- Besondere Kennzeichen
- Drei gute Eigenschaften
- Drei Charakterschwächen

Dann schreiben alle individuell eine Geschichte, in der die Figur einen Tag erlebt, an dem der ausgewählte Fakt eine Rolle spielt. Dabei werden sie gebeten, konkret zu schreiben, d. h. Details einzubeziehen: Welche Sinneswahrnehmungen hat die Figur? Wie sieht es dort aus, wo sie ist? Wer ist noch dort? (Wenn es die Zeit erlaubt, können vor diesem Schritt die Figuren einander vorgestellt werden, sodass in die eigene Geschichte andere Figuren eingebaut werden können.)

Die Texte werden geteilt (bei der Arbeit in Kleingruppen stellt jede Kleingruppe 1–2 Texte in der großen Gruppe vor).

Literatur

Förtsch, Michael (2020): Kampf gegen Resignation und Trostlosigkeit: Was ist eigentlich Hopepunk? (1E9). Online verfügbar unter <https://www.1e9.community/magazin/kampf-gegen-resignation-und-trostlosigkeit-was-ist-eigentlich-hopepunk>.

McGonigal, Jane (2022): Imaginable. How to see the future coming and be ready for anything. London: Bantam Press.



Katrin Girgensohn, SRH University

Self Love Letters. Wohlbefinden steigern durch selbstwertschätzendes Schreiben

NORA PETERS & JANA ZEGENHAGEN

Abstract

In zwei Schreibevents haben wir jeweils einen Monat lang Self Love Letters geschrieben und dabei das Briefeschreiben und das Tagebuchschreiben mit Selbstwertschätzung und Selbstliebe verbunden. Diese Schreibpraxis werten wir rückblickend als transformative Erfahrung, die durch eine bewusst initiierte, positive Handlung ausgelöst wurde und zu positiven Veränderungen unserer Fähigkeiten und unseres Wohlbefindens führte. Um diese transformatorische Erfahrung wissenschaftlich und didaktisch zugänglich zu machen, haben wir sie in diesem Beitrag wissenschaftlich reflektiert. Mithilfe von Befunden aus der Poesietherapie lassen sich Wirkweisen nachvollziehen und förderliche Rahmenbedingungen identifizieren. Befunde aus der Positiven Psychologie helfen uns, zu ergründen, welche Bedeutung dabei aktives Handeln und positive Emotionen für unser Wohlbefinden hatten und welche Herausforderungen dabei bestanden. Am Ende dieser wissenschaftlichen Reflexion formulieren wir Thesen und diskutieren Transfermöglichkeiten auf pädagogische Kontexte.

In two writing events, we spent a month writing self-love letters, combining letter writing and journaling with self-esteem and self-love. Looking back, we consider this writing practice to be a transformative experience that was initiated by a conscious, positive action and led to positive changes in our abilities and well-being. In order to make this transformative experience accessible to researchers and educators, we have reflected on it scientifically in this article. Findings from Writing Therapy help us understand how it works and identify conducive conditions. Findings from Positive Psychology help us to understand the significance of active engagement and positive emotions for our well-being, as well as the challenges we faced. At the end of this scientific reflection, we formulate hypotheses and discuss possibilities for transferring our findings to educational contexts.

1 Ein Schreibevent als Reflexionsanlass

Als schreibbegeisterte Personen haben wir Autorinnen im Juli 2019 ein privates Schreibevent durchgeführt, mit dem wir regelmäßiges Schreiben trainieren und uns persönlich etwas Gutes tun wollten. Inspiriert durch ein Video (Cody, 2017) haben wir einen Monat lang täglich Self Love Letters geschrieben. Darin verbanden sich das Briefeschreiben

und das Tagebuchschreiben mit Selbstwertschätzung und Selbstliebe. Da wir die dabei erlebte Transformation unserer Emotionen und unseres Wohlbefindens als positiv bewerten, haben wir diese Erfahrung wissenschaftlich reflektiert und präsentieren hier die Ergebnisse.

1.1 Unser Schreibevent – Beschreibung und Regeln

Für unser Schreibevent legten wir folgende Regeln fest: Wir nahmen uns vor, diese Briefe an uns selbst ernst und uns dafür Zeit zu nehmen und Briefe im Umfang von 1000 Wörtern pro Tag zu schreiben, sie also nicht nebenbei oder als zu erledigende Aufgabe abzuarbeiten. In den Briefen wollten wir authentisch und ehrlich zu uns selbst sein und herausfinden, was Selbstliebe für uns ist. Weiterhin wollten wir nicht so viel über andere Menschen schreiben, eventuell auftretende gemeine Gedanken ergründen, gut auf uns aufpassen und freundlich zu uns sein. Wir erlaubten uns, uns selbst zu zeigen und uns kreativ auszutoben, in dem Wissen, dass wir als schreibende Freundinnen füreinander da sind. Während des Schreibmonats tauschten wir uns über unsere Erfahrungen aus, wobei jede von uns beim Schreiben ihren eigenen Bedürfnissen folgte und die eigenen Briefe privat hielt.

Die Form des Briefes schien uns geeignet, weil wir in Tagebucheinträgen sonst ein imaginäres oder unbestimmtes Gegenüber adressierten. In der Form von Briefen an uns selbst hingegen ergab sich eine Anrede an uns selbst als „Liebes Du“ oder „Liebes Ich“. Zudem ermöglichte das Briefeschreiben auch Perspektivwechsel, indem wir beim Schreiben in andere Rollen oder frühere/spätere Ichs schlüpfen konnten. Die Form des Liebesbriefes an uns selbst sicherte uns zudem Wertschätzung und entsprach unserem Bedürfnis, uns selbst näher zu kommen. Wie wir bei Grossmann lasen, wählten wir intuitiv die zu unserer Absicht passende Textform. Denn „(g)emäß unserer kulturellen Tradition weisen wir dem Schreiben eines Briefes oft bereits an sich die Bedeutung der Beziehungssicherung zu. Die Tatsache, dass jemand sich Zeit nimmt, einen Brief zu schreiben, sich der Mühe des Schreibens unterzieht, wird im Allgemeinen als Ausdruck der Wertschätzung für den Adressaten gesehen“ (Grossmann, 2000, S. 129).

Inhaltlich haben wir uns in unseren Briefen damit auseinandergesetzt, was wir an uns mögen und was uns geprägt hat. Wir haben beispielsweise unsere Rollen als Mutter und Tochter reflektiert, haben Erfolge im Leben wahrgenommen, haben über unsere berufliche Ausrichtung und unsere Verantwortung bei der Arbeit nachgedacht, haben uns an Lieblingsbücher, Wegbereiter:innen und Lehrer:innen erinnert, haben uns von Fußballerinnen inspirieren lassen (Weltmeisterschaft Frauenfußball, 2019), haben zu spät getroffene Entscheidungen und Zögerlichkeiten ehrlich betrachtet. All diese Erkenntnisse halfen uns, in unserem Privat- und Berufsleben auf uns und andere zu achten. Seitdem nutzen wir diese Schreibtechnik unregelmäßig bedürfnisorientiert in unserem Privatleben. Im Juli 2021 wiederholten wir das Schreibevent und reflektierten anschließend beide Schreibmonate. Seitdem nutzen wir Elemente davon in unserer schreibdidaktischen Lehre.

1.2 Forschungsinteresse und Referenzdisziplinen

Neben all den singulären direkten Effekten auf unser Privat- und Berufsleben haben wir als übergeordnete Transformation wahrgenommen, dass wir während und nach unserer intensiven Schreibzeit gute Gefühle und nachträgliche Effekte an uns beobachten konnten: Während wir uns jeweils einen Liebesbrief selbst schrieben, erzeugten wir positive Emotionen – wie Freude, Stolz, Dankbarkeit, Interesse, Inspiration, Ehrfurcht, Liebe – durch den Akt des Schreibens selbst und durch die selbstwertschätzenden Inhalte der Briefe. Durch das Aufschreiben von Erinnerungen und durch das Lesen unserer Briefe haben wir zusätzlich positive Gefühle reaktiviert. Außerdem fühlten wir uns in jenem Schreibmonat auch zu den Tageszeiten gut, an denen wir nicht schrieben. Und wir hatten noch lange nach jenem Monat das Gefühl, etwas Gutes für uns getan zu haben und gestärkt zu sein: Wir setzten Handlungen um, die wir uns in den Briefen vorgenommen hatten, z. B. Gespräche mit bestimmten Menschen zu führen. Wir haben unsere Einstellung verändert, z. B. zu Familiendynamiken und Rollen in Beziehungskonstellationen. Wir erlebten also eine Transformation im Sinne einer Steigerung unserer positiven Emotionen und daraus resultierenden Handlungen, Fähigkeiten und längerfristigem Wohlbefinden durch die freiwillig und bewusst herbeigeführte positive Erfahrung des Schreibens von Self Love Letters. Die Transformation bzw. transformative Erfahrung verstehen wir gemäß der Definition von Neuhofer (2024, S. 524) als „an intentional, voluntary, and positive experience that an individual undergoes aimed at triggering a shift of one’s mindset, beliefs, values, and behaviours and long-term wellbeing“. Das Verständnis von Neuhofer umfasst 1. explizit positive, bewusst initiierte Erfahrungen als Auslöser und Katalysator sowie 2. explizit positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden.

Wohlbefinden definiert Seligman als ein Konstrukt, das zwar auf der individuellen Selbsteinschätzung der Lebenszufriedenheit basiert, aber vor allem aus weiteren messbaren Komponenten besteht (Seligman, 2015, S. 31, 34). Zu den Schlüsselkomponenten für Wohlbefinden gehören demnach: positive Emotionen, Engagement und das Flow-Erleben, unterstützende Beziehungen, Werte und das Streben nach sinnhaften Zielen sowie die Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern (ebd., S. 34). Ryff widmete sich bereits 1989 in einer Explorationsstudie dem Zusammenspiel von Faktoren, die das Wohlbefinden beeinflussen. Sie zählt ähnliche Faktoren wie Seligman dazu: Selbstakzeptanz, positive Beziehungen, Autonomie, Umweltbewältigung, Sinn im Leben und persönliches Wachstum (Ryff, 1989, S. 1069).

Unsere transformatorische Erfahrung beinhaltet demnach zwei Komponenten, die wir im Folgenden genauer betrachten: In Kapitel 2 werden unter Bezugnahme auf poesietherapeutische Forschungserkenntnisse die Wirkungsfaktoren und Rahmenbedingungen des Schreibens hinsichtlich einer Verbesserung unseres subjektiven Zustands dargestellt. In Kapitel 3 ergründen wir die Auswirkungen von gesteigerten positiven Emotionen auf das Wohlbefinden sowie die Rahmenbedingungen dafür aus der Perspektive der Positiven Psychologie. Die Forschungserkenntnisse der Poesietherapie und der Positiven Psychologie beziehen wir auf unsere persönlichen, nach dem Schreibevent erfolgten Reflexionen. Anhand dieser persönlichen Beispiele aus unse-

ren Briefen und Reflexionen illustrieren wir zum einen die Forschungsbefunde und analysieren zum anderen unsere Erfahrungen mithilfe der Befunde. Abschließend diskutieren wir Transfermöglichkeiten dieser Schreibintervention und der erarbeiteten Erkenntnisse auf pädagogische Settings. Beide Bezugsdisziplinen können für Lehrende und Forschende der Schreibwissenschaft Anregungen geben; sie weisen zudem Überschneidungen auf, beispielsweise in Studien über Zusammenhänge von Sprechen, Denken, Schreiben und Emotionen, Lebenszufriedenheit, Gesundheit (Lyubomirsky et al., 2006). Unsere Betrachtungsweise bezeichnen wir als wissenschaftliche Reflexion, mit der wir unsere Transformation beschreiben, einordnen und zu erklären versuchen.

2 Erkenntnisse der Poesie- und Schreibtherapie

Um Effekte des Schreibens auf das Wohlbefinden sowie förderliche Schreibbedingungen hinsichtlich Textform, Schreibdauer und Frequenz zu erfassen, haben wir Erkenntnisse der Poesietherapie bzw. Schreibtherapie herangezogen. Laut Heimes (2012, S. 18) kann Poesietherapie als

„jedes therapeutische und (selbst-)analytische Verfahren verstanden werden, das durch Schreiben und Lesen den subjektiven Zustand eines Individuums zu bessern versucht und das (auto-)biographisches, expressives, intuitives, kreatives, therapeutisches, imaginatives, analoges, assoziatives und automatisches Schreiben ebenso umfasst wie die aktive Textrezeption und -verarbeitung.“

Heimes folgt hier einer weiteren Definition von Poesietherapie¹, die neben dem Ziel der Heilung auch eine Verbesserung des subjektiven Zustands mit Blick auf psychische Prozesse wie Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und soziale Integration meint. Sie bedeutet weiter, dass in der Poesietherapie Texte gelesen sowie eigene Texte verfasst und gestaltet werden. Ruini und Mortara (2021) fassen diese Art des Schreibens unter den Begriff Schreibtherapie, erklären aber in einem engeren Sinne das Schreiben zu einem Werkzeug für die persönliche Heilung und Entwicklung: Es gehe beim Schreiben darum, Herausforderungen im Leben zu bewältigen, indem Gefühle und Gedanken in Worte gefasst werden. Kennzeichnend für Poesie- bzw. Schreibtherapie ist, dass es eine therapeutische Anleitung sowie einen Schreibauftrag gibt, z. B. eine bestimmte Textform oder über ein bestimmtes Thema zu schreiben (Ruini & Mortara, 2021, S. 23, 25). Darin unterscheidet sich das therapeutische Schreiben vom Schreiben eines Tagebuchs bzw. vom Journaling². Beim Journaling wird ohne Anleitung privat eher spontan geschrieben über wichtige Momente des Lebens, die eigenen Gedanken und Gefühle (Ruini & Mortara, 2021, S. 23).

¹ gemäß National Federation for Biblio/Poetry Therapy; National Association for Poetry Therapy

² In Forschung und Didaktik werden die Begriffe Tagebuch, Journaling und Diary sowohl unterschiedlich als auch synonym verwendet. Wir verwenden hier Tagebuch und Journaling synonym für privates schriftliches Erinnern und Reflektieren.

2.1 Erkenntnisse zur therapeutischen Wirkung des Schreibens

Seit der ersten Studie zum therapeutischen Schreiben durch Pennebaker und Beall (1986) wurde die Wirkung der Schreib- bzw. Poesietherapie mehrfach untersucht. Dabei konnten verschiedene Wirkungsweisen auf die physische und psychische Gesundheit der Studienteilnehmenden ermittelt werden (Ruini & Mortara, 2021, S. 23). Im Folgenden stellen wir wesentliche Erkenntnisse dieser Forschungsarbeiten vor. Dazu werden vor allem die Metaanalyse von Heimes (2012) sowie die Literature Reviews von Blumberg (2019) und Ruini und Mortara (2021) herangezogen. In ihre Metaanalyse zur Wirkung der Poesietherapie bezieht Heimes (2012) etwa 200 kontrollierte, quantitative Studien zur Poesietherapie ein, die den Kriterien der evidenzbasierten Medizin entsprechen (S. 11–12). Blumberg (2019) gibt in ihrem Review „einen Überblick über die Forschung im Bereich der Poesie- und Bibliothherapie im Allgemeinen sowie den aktuellen Forschungsstand“, bei dem sie „sowohl Studien aus dem deutschen als auch englischen Sprachraum“ verwendet. Sie bezieht sich auf die gleiche Definition von Poesietherapie wie Heimes (S. 311). Ruini und Mortara (2021) haben ein narratives Review anhand von Studien, Fachbüchern und -artikeln erstellt mit dem Ziel, die Anwendung von Schreibtherapie in verschiedenen Psychotherapien zu beschreiben, auch unter Berücksichtigung neuerer Ansätze von therapeutischem Schreiben aus Sicht der Positiven Psychologie (S. 23).

In ihrer ersten Studie zum therapeutischen Schreiben (expressives Schreiben³) ließen Pennebaker und Beall (1986) 46 Studierende über ein traumatisches Erlebnis oder ein triviales Thema (Kontrollgruppe) schreiben (je 15 Minuten an 4 aufeinanderfolgenden Tagen). Um die Wirkung des Schreibens zu untersuchen, wurden die Studierenden vor dem Schreiben, nach dem Schreiben und 6 Monate später zu ihrem Wohlbefinden befragt und körperliche Messungen, z. B. des Blutdrucks, vorgenommen (S. 275–276, 278). Wesentliche Erkenntnisse waren, dass die Studierenden der Gruppe mit dem Trauma-Thema persönlichere Texte verfassten (S. 276–277), es bei ihnen unmittelbar nach dem Schreiben zu einer Verschlechterung der Stimmung kommen konnte (S. 278), das Schreiben aber langfristig zu weniger Arztbesuchen in den folgenden sechs Monaten und einer Verbesserung der körperlichen und mentalen Gesundheit führte (S. 279).

Um diese Erkenntnisse weiter zu untersuchen, wiederholten sowohl Pennebaker als auch weitere Forschende diese Studie⁴. Zu Beginn wurde vor allem das Schreiben über traumatische Ereignisse erforscht, spätere Studien erweiterten das Schreiben über emotionale Ereignisse – sowohl negative als auch positive – oder setzten einen Fokus auf spezifische Erlebnisse oder Lebensthemen wie Ziele oder Sinn im Leben (Ruini & Mortara, 2021, S. 23; Überblick der Studien Heimes, 2012, S. 192–195).

Heimes (2012), Ruini und Mortara (2021) und Blumberg (2019) halten fest, dass Studien belegen, dass das therapeutische Schreiben heilende Effekte auf Individuen sowohl auf das psychische als auch das physische Wohlbefinden habe. Therapeutisches Schreiben ermögliche, das eigene Leben zu reflektieren und (kritische) Lebens-

3 Obwohl mit dieser Studie die Erforschung des expressiven Schreibens begann, ist diese Bezeichnung in diesem Artikel noch nicht enthalten.

4 Das Expressive Schreiben wurde laut Heimes auch deshalb so zahlreich untersucht, weil es standardisiert ist, als Kurzzeitintervention mit überschaubarem Forschungsaufwand durchgeführt werden konnte und finanziert wurde.

ereignisse zu verarbeiten, wodurch das Immunsystem gestärkt und die Stressresistenz des Körpers erhöht werden könne.

Laut Ruini und Mortara (2021) ergebe sich die therapeutische Wirkung des Schreibens daraus, dass sich die schreibende Person ihre Gefühle offen zugestehe, blockierte Gefühle ausdrücke und eine sinnstiftende Erzählung entwickle. Dies leiten sie sowohl aus den Selbstaussagen der Teilnehmenden als auch daraus ab, dass in den Texten a) Zusammenhänge zwischen Lebensereignissen hergestellt wurden, erkennbar an der Verwendung von Begriffen wie weil, Ursache, Wirkung, und b) Selbstreflexion gezeigt wurde, erkennbar durch Einsichtswörter wie überlegen, wissen. Die Vorteile des Schreibens ergäben sich demnach aus dem Prozess, einem emotionalen Ereignis Sinn zu verleihen und Erkenntnisse über das Ereignis zu gewinnen (S. 24-25; auch Heimes, 2012, S. 31).

Bezieht man in diese Betrachtungen auch das Lesen ein, so könne Schreiben auch als ein Dialog mit sich selbst verstanden werden, da die eigenen Texte später gelesen werden können. Dieser Dialog könne die Reflexion über Erlebnisse fördern und helfen, Zusammenhänge zu erkennen und Lösungen für bestehende Probleme zu finden (Blumberg, 2019, S. 312).

Die Verwendung der Schriftsprache gibt den Gedanken, Gefühlen und Ideen eine lineare Struktur und einen konkreten Ausdruck. Schreibende passen sich der ordnenden und vorwärtsgewandten Form der Schriftsprache an. Dies könne verhindern, sich mit Grübeleien im Kreis zu drehen. Auf dem Papier würden so innere Themen sichtbar, die dann mit einer Distanz betrachtet werden könnten. Diese Form der Selbstreflexion ermögliche, sich selbst zu verstehen und eine bessere Verständigung mit sich selbst zu erleben (Heimes, 2012, S. 87).

Die Wirkungen des Schreibens konnten in den Studien erfasst und beschrieben werden, die zugrunde liegenden Mechanismen und Faktoren jedoch laut Heimes' Einschätzung noch nicht hinreichend präzisiert und aufeinander bezogen werden. Hier wäre weiterführende Forschung hilfreich. (Heimes, 2012, S. 52)

2.2 Ausgewählte Wirkungen und Wirkfaktoren

In den Studien zum Schreiben lassen sich verschiedene Wirkfaktoren finden, die dazu beitragen, dass sich Schreiben positiv auf das Wohlbefinden auswirkt und die das Schreiben aufgrund der oben genannten Punkte fördert (Heimes, 2012, S. 29). Wir stellen diejenigen vor, die wir beim Verfassen der Self Love Letters wahrgenommen haben.

Eine der Wirkungen ist die Emotionsregulation. Dies ist die Fähigkeit, „Emotionen aktiv zu erleben und zu beeinflussen“ und emotionale Reaktionen auf ihre Aktualität und Angemessenheit zu hinterfragen. Dafür ist es notwendig, über die Fähigkeit zu verfügen, Gefühle differenzieren, einordnen und benennen zu können. (Heimes, 2012, S. 59) Mit Verweis auf zahlreiche Studien halten sowohl Heimes als auch Blumberg fest, dass die Möglichkeit, Gefühle auszudrücken, das Wohlbefinden fördert und sich positiv auf die psychische und physische Gesundheit auswirkt (Heimes, 2012, S. 59; Blumberg, 2019, S. 324).

Die Emotionsregulation ließe sich demnach steigern durch die Wirkfaktoren der Selbstoffenbarung und der Verarbeitung belastender Ereignisse (Heimes, 2012, S. 64–78). Im Schreiben suchten Individuen nach Worten für ihre Gefühle, was es ihnen ermögliche, sich ihren Emotionen anzunähern, diese zu analysieren, die Intensität der Emotionen bei Erlebnissen zu hinterfragen und neu zu bewerten (Blumberg, 2019, S. 324). Die Neubewertung und das Annehmen von Emotionen zeigt sich in dem folgenden Beispiel einer Reflexion von Nora: In meinen Liebesbriefen tauchte eine Erinnerung an eine Situation auf, bei der ich meine Reaktion als Mutter nicht verstand und mich im Nachhinein dafür kritisierte. Mit der Regel, mir in diesen Briefen wohlwollend zu begegnen, betrachtete ich meine Reaktion neu, umschrieb meine Gefühle mit anderen Worten und konnte Zusammenhänge besser verstehen.

Eine weitere Wirkung ist die Förderung der Selbstwirksamkeit, die bedeutet, dass eine Person in ihre Fähigkeiten und Ressourcen vertraut und daran glaubt, Probleme bewältigen und Ziele erreichen zu können. Dazu braucht sie u. a. die Erfahrung, schwierige Situationen gemeistert zu haben, aber auch Vorbilder und ein unterstützendes soziales Umfeld (Heimes, 2012, S. 79). Dazu reflektiert Nora: In meinen Self Love Letters legte ich verschiedene Listen an: meine Stärken und bisherigen Erfolge, liebevolle Menschen in meinem Leben. Ich führte mir vor Augen, worauf ich stolz sein und auf wen ich in meinem Leben bauen kann.

Wirkfaktoren im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung sind die Förderung der Kognition und der Fähigkeit zur Neubewertung von Ereignissen. Bei der Kognition geht es darum, dass Gedanken, Einstellungen im Leben und Überzeugungen erkannt, benannt und begriffen sowie Gefühle eingeordnet werden können. Gefördert wird sie durch das Verwenden von Sprache, da Gedanken und Gefühle ausgedrückt und dadurch verstanden werden (Heimes, 2012, S. 86–92). Wird beim Schreiben ein anderer Fokus gesetzt oder ein Perspektivwechsel vorgenommen, können Situationen und Überzeugungen neu bewertet werden (Heimes, 2012, S. 92–99). Blumberg fasst in Bezug auf die Neubewertung weitere Studien so zusammen, dass Schreiben den Raum biete, Situationen mit anderen Verhaltensformen gedanklich durchzuspielen und verschiedene Lösungen auszuprobieren (Blumberg, 2019, S. 326). Perspektivwechsel fanden in Noras Briefen auf unterschiedliche Weise statt: So schrieb ich verschiedene Dialoge mit meinem jüngeren Ich oder dem Persönlichkeitsanteil, der mir hilft durchzuhalten und mutig zu sein. Außerdem entstand spontan ein Märchen, in dem ich meine Rolle als Mutter verarbeitete.

Ebenso zählen Lebensziele und das Selbstkonzept einer Person (die Vorstellung, wer man ist und wer man sein möchte) zu den Wirkfaktoren im Bereich der Selbstwirksamkeit (Heimes, 2012, S. 104–109). So wirke es sich positiv auf das Wohlbefinden einer Person aus, wenn sie Ziele im Leben formuliert und sich diese genau imaginieren könne, wobei das Schreiben laut der von Heimes untersuchten Studien dies fördern könne. Allerdings müssten diese Ziele den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen entsprechen, weshalb es wichtig ist, sich selbst zu kennen und die eigenen Wünsche wahrzunehmen. Außerdem sei es förderlich, sich eine Strategie aufzuschreiben, um diese Ziele zu erreichen und sich Zwischenziele bewusst zu machen. Ein besonderes

Potenzial, das Wohlbefinden zu steigern, habe das Schreiben über eine glückliche Zukunft (Heimes, 2012, S. 106). In Noras Reflexionen findet sich dazu Folgendes: Aus einer Kindheitserinnerung heraus entstand der Wunsch, wieder mehr Leichtigkeit im Leben zu spüren. Ich schrieb darüber, wieder die Dinge zu tun, die ich früher tat – durch ein Maisfeld rennen oder auf einen Baum klettern.

Laut Heimes (2012), Ruini und Mortara (2021) und Blumberg (2019) zeigen Studien aber auch, dass therapeutisches Schreiben – gerade über Probleme – auch negative Effekte auf die schreibende Person haben kann. Heimes (2012) erklärt diese damit, dass eine Person schreibend mit ihren Gedanken und Gefühlen allein bleibe. Dies könne dazu führen, dass sie sich in Grübeleien verliert oder sich in einem bestimmten Problem festschreibt (S. 87). Darüber hinaus können bereits durchlebte negative Emotionen durch das Schreiben erneut reaktiviert werden, wodurch das Wohlbefinden der schreibenden Personen abnehme (Ruini & Mortara, 2021, S. 31; Pennebaker & Beall, 1986, S. 278). Dieser Effekt der Verschlechterung der Stimmung kann auch beim Schreiben über glückliche Momente im Leben entstehen. Dies stellten Lyubomirsky et al. (2006) fest, als Studierende in ihrer Studie mehrfach einen besonders glücklichen Moment in ihrem Leben schriftlich analysieren sollten in Bezug auf Ursachen und Bedeutung. Ihre Ergebnisse lassen vermuten, dass Schreiben zu einer Zerlegung der glücklichen Momente führen und eine detaillierte narrative Analyse erzeugen könnte, bei der nach Ursachen oder Bedeutungen gesucht werden würde. Durch jene Aufschlüsselung der glücklichen Ereignisse reduzierte sich das Wohlbefinden bei diesen Studierenden (S. 692, 705) und Lyubomirsky et al. (2006) empfehlen daraus schließend, das Erinnern positiver Erlebnisse einfach zu genießen (S. 705).

2.3 Förderliche Rahmenbedingungen beim therapeutischen Schreiben

Aussagen über förderliche Rahmenbedingungen beim therapeutischen Schreiben finden sich in der bisher zitierten Meta-Studie und den Literature-Reviews sowie in Interventionsmaßnahmen von Unterholzer (2017) und Interventionsstudien von Marschik (1993, zitiert nach Blumberg, 2019), Jakob (2017), Toepfer und Walker (2009).

Um die förderliche Wirkung von Sprache und die kreative Gestaltung von eigenen Texten verstärkt zu nutzen, werden Patient:innen in der Poesietherapie laut Blumberg (2019) dazu angeregt, den geschützten Raum des Schreibens zu nutzen und darin neue Erlebens- und Verhaltensformen zu erkunden und Lösungsansätze zu erproben (S. 326). Darüber hinaus kann die Grenze überschritten werden, um für das bislang Unaussprechliche Worte zu finden. Das könne dabei helfen, neue flexible Freiräume des Denkens und Handelns zu eröffnen (Marschik, 1993, zitiert nach Blumberg, 2019, S. 326).

Im poesietherapeutischen Kontext finden sich zudem konkrete Schreibimpulse, wie Briefe an Personen oder eigene innere Anteile eines Menschen (z. B. das innere Kind), Rezepte zum Glücklich-Sein, Kündigung an die eigene Krankheit, Verdichtungen von Erkenntnissen in Lyrik, Erzählungen des eigenen Lebens aus der Sicht eines Erzählers in der dritten Person (Unterholzer, 2017, S. 82–87). Diese Impulse sind strukturierte und angeleitete Herangehensweisen, in denen bestimmte Perspektiven und Schwer-

punkte gesetzt werden können. Laut der Studie von Jakob (2017) seien Schreibimpulse zu empfehlen, bei denen zuerst freier Text produziert wird und danach inhaltliche oder formale Vorgaben zum Strukturieren der Worte herausfordern. Solche formalen Vorgaben können Gedichtformen wie Haiku, Rondell, Fenstergedicht oder Villanelle sein. So kann ein Kerngedanke oder eine Essenz aus einer Erfahrung verdichtet werden (S. 231–236).

Darüber hinaus kann die Fokussierung auf bestimmte Themen bedeutend für das Schreiben und die schreibende Person sein. Toepfer und Walker (2009) weisen darauf hin, dass sich bei Studien mit Schreibinterventionen zeigte, dass sich das Schreiben positiver auf die schreibende Person auswirke, wenn sich positive Gefühlswörter wie heiter, zufrieden oder befreit und Wörter der Einsicht in den Texten fanden (S. 182). In der Schreibtherapie werden auch Schreibimpulse verwendet, die einen Fokus auf angenehme Gefühle und Erlebnisse setzen, wie in Dankbarkeitsbriefen, oder bei denen die eigenen Stärken und Ressourcen betrachtet werden, wie in Erfolgs- und Ressourcentagebüchern (Ruini & Mortara, 2021, S. 27–30). Ruini und Mortara (2021) kommen zu dem Schluss, dass bei den Schreibinterventionen, die auf positive Emotionen fokussieren, das Schreiben im Sinne von Fredrickson (s. Kap. 3.1 dieses Beitrags) positive Emotionen fördere, da das schriftliche Formulieren von Gefühlen und Gedanken den Blickwinkel erweitere, sich für die Schreibenden unterschiedliche Sichtweisen öffneten und die geistige Flexibilität gefördert werde (S. 24).

In ihrer Meta-Analyse fasst Heimes (2012) weitere förderliche Rahmenbedingungen für die Poesietherapie zusammen, nämlich Dauer, Frequenz und Zeitpunkt. Schon Schreibereinheiten von kurzer Dauer könnten als wohltuend empfunden werden, jedoch könne sich die positive Wirkung auf das Wohlbefinden bei Schreibzeiten von 15 Minuten verstärken. Einmaliges Schreiben sei weniger wirksam für die Schreibenden, das Schreiben solle in einer höheren Frequenz erfolgen, sich also wiederholen. Verschiedene Intervalle könnten angewendet werden, wobei es sich als hilfreicher herausgestellt hat, wenn zwischen den Schreibereinheiten einige Tage vergingen (ebd., S. 38). Heimes weist darauf hin, dass auch der Zeitpunkt des Schreibens von Bedeutung für die Wirkung ist. So sollten Menschen nicht in den ersten Tagen nach einer belastenden Erfahrung schreiben, da sie mit den Gefühlen noch nicht gut umgehen könnten, die beim Schreiben auftauchen könnten (S. 36). Allerdings deuten Studien darauf hin, dass sich Schreiben verstärkt auf das Wohlbefinden von Menschen auswirkt, die unsicher und zurückhaltend sind, Gefühle nicht erkennen und benennen können sowie zum Grübeln und Katastrophisieren neigen (S. 32–34). Auch Ruini und Mortara (2021) gehen in ihrem Fazit darauf ein, dass Schreibinterventionen überlegt eingesetzt werden sollten, dass dabei auf die individuellen Eigenschaften, Vorlieben und auf den Status des Wohlbefindens der schreibenden Personen eingegangen werden sollte (S. 32).

3 Erkenntnisse aus der Positiven Psychologie

Um die Transformation unseres Wohlbefindens nachzuvollziehen, nutzen wir empirische Befunde der Positiven Psychologie, die auf jahrzehntelangen quantitativen Experimentalstudien basieren. Gegründet wurde die Positive Psychologie 2000⁵ mit der Begründung:

psychology is not just the study of pathology, weakness, and damage; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is best, positive psychology does not rely on wishful thinking, faith, self-deception, fads, or hand waving; it tries to adapt what is best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents to those who wish to understand it in all its complexity. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, S. 7)

Seit ihrer Gründung unterliegt die Positive Psychologie stetiger Kritik, Forschungsergebnisse werden hinterfragt und mitunter missbräuchlich verwertet, etwa durch Selbstoptimierungscoaches oder politische Akteure. Denn Forschungsergebnisse der Positiven Psychologie scheinen geeignet, um Menschen für ihr Wohlbefinden, ihren (ausbleibenden) beruflichen Erfolg und ihren (fehlenden) Wohlstand individuell verantwortlich zu machen. Daher werden innerhalb der Positiven Psychologie bspw. Interventionsstudien zur Steigerung des Wohlbefindens genau überprüft sowie deren Ergebnisse in Metastudien kritisch betrachtet, z. B. in White et al. (2019). Die hier von uns herangezogene Theorie von Fredrickson (2013a) und das Modell von Lyubomirsky et al. (2005) sind keine jener kritisch hinterfragten Interventionsstudien, sondern Explorationsstudien, mit denen Hypothesen generiert und Zusammenhänge erklärt werden sollen, etwa zwischen positiven Emotionen, Verhalten und Wohlbefinden. Diese basieren nicht nur auf Reviews zahlreicher Studien, sondern gründen wesentlich auf deren eigenen Untersuchungen mittels standardisierter, quantitativer Verfahren wie randomisierter kontrollierter Experimente oder Korrelationsstudien.

3.1 Broaden-and-Build-Theory of Positive Emotions

Für das Verstehen unserer persönlichen Transformation sind die Forschungsarbeiten von Fredrickson interessant. Ihre wichtigste Publikation ist von 2013, in der sie nicht nur ihre Broaden-and-Build-Theory erklärt, sondern auch die Entwicklung der Theorie nachzeichnet. Seit den 1990er-Jahren ging sie zunächst der Frage nach, welche evolutionspsychologische Funktion positive Emotionen haben, waren die Funktionen negativer Emotionen wie Angst, Wut, Traurigkeit, Ekel zu jenem Zeitpunkt bereits besser erforscht (Fredrickson, 2013a, S. 2–3). Dafür musste sie positive Emotionen definieren, in Experimenten erzeugen und deren Effekte messen. In ihren Untersuchungen nutzte sie soziale, kognitive, visuelle, semantische Aufgaben, Affektraster, Eyetracking, bildgebende

5 Die Gründung erfolgte mit der Publikation Seligman/Csikszentmihalyi (2000) in der Sonderausgabe „Positive Psychology“ des *American Psychologist*. Bereits seit den 1970er-Jahren erforschten Fordyce (beginnend 1972), Isen (beginnend 1970) und Veenhoven (beginnend 1975) die Funktion positiver Emotionen sowie Bedingungen von Wohlbefinden auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Sie lieferten wichtige Konzepte, Daten, Datenbanken. Die Zeitschrift „*Journal of Happiness Studies*“ wurde ebenfalls 2000 gegründet.

Verfahren, Gesichts-Elektromyografie, Messungen mit Motion-Capture-Kameras, Longitudinalstudien mit regelmäßigen Selbstberichten, Messungen von Gesundheitsdaten (Fredrickson, 2013). Ihre Schlussfolgerungen mündeten in der Broaden-and-Build-Theory of Positive Emotions, „[that] describes the form of positive emotions as to broaden awareness and their function as to build resources“ (Fredrickson, 2013a, S. 15). Die Theorie besagt in Bezug auf die Funktion positiver Emotionen kurz Folgendes: Positive Emotionen weiten die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielräume, stärken dadurch kognitive, psychologische, soziale sowie physische Ressourcen und fördern so längerfristig die mentale Gesundheit und das Wohlbefinden.

Emotionen bei Menschen entstünden laut Fredrickson (2013a) in Reaktion auf ihre veränderte Bewertung einer Situation. Das bedeutet, nehmen sie eine Veränderung ihrer aktuellen Situation und der Umstände wahr, interpretieren sie diese für sich neu. Werden diese Umstände von der Person positiv bewertet bzw. bestehen Aussichten auf eine Besserung, so entstünden positive Emotionen. Werden sie negativ interpretiert, entstünden negative Emotionen (S. 3–4). Fredrickson identifizierte und untersuchte folgende zehn positive Emotionen: Freude, Dankbarkeit, Gelassenheit/Zufriedenheit, Interesse, Hoffnung, Stolz, Heiterkeit, Inspiration, Ehrfurcht, Liebe (S. 4–6).

Die Broaden-and-Build-Theory of Positive Emotions beinhaltet die Erweiterungshypothese (broaden hypothesis) und die Aufbauhypothese (build hypothesis). Mithilfe dieser beiden Hypothesen beschreibt Fredrickson die Wirkung positiver Emotionen. Diese Wirkweise ist in der Abbildung 1 stufenartig dargestellt:

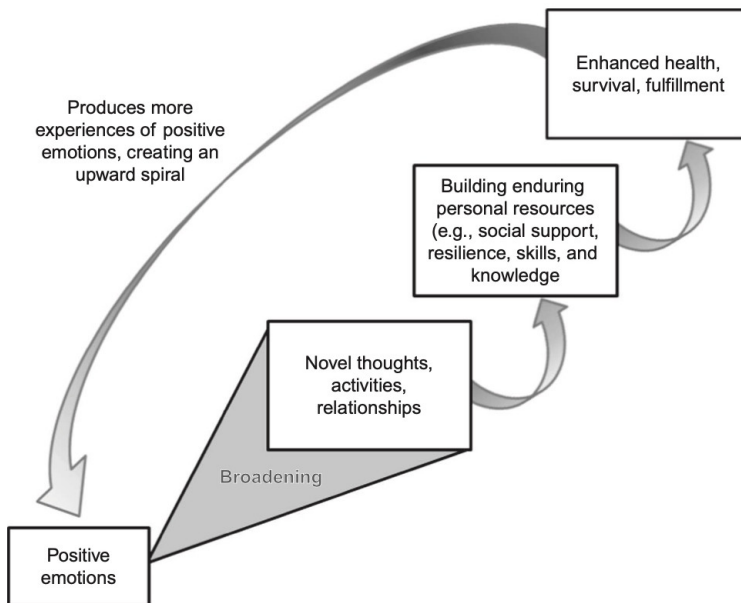


Figure 1.1 The broaden-and-build theory of positive emotions. Adapted from Fredrickson and Cohn (2008, Fig. 48.1)

Die Erweiterungshypothese besagt, dass positive Emotionen das Denk- und Handlungsspektrum einer Person erweitern würden, verursacht durch die vorübergehende Erweiterung verschiedener Bewusstseinsbereiche, wie der semantischen und visuellen Aufmerksamkeit. Dadurch würden Handlungen initiiert (Fredrickson, 2013a, S. 17). Die Aufbauhypothese meint, dass dadurch Ressourcen aufgebaut würden. Diese Ressourcen lassen sich mit Fredrickson (2013a, S. 26–30) unterscheiden in kognitive (z. B. „Techniken zum ‚Stressabbau‘“), psychische (z. B. „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ oder „klare Ziele“), soziale (z. B. „positive Beziehungen mit anderen“) und körperliche Ressourcen (z. B. körperliche Marker wie der vagale Herztonus). Der Aufbau der Ressourcen kann positive Auswirkungen bringen und negative verhindern sowie die mentale und physische Gesundheit erhöhen. Die Effekte der positiven Emotionen stellen eine Art Aufwärtsspirale dar. Das heißt, dass sich positive Gefühle sowie mentale und körperliche Gesundheit gegenseitig beeinflussen. Darüber hinaus seien auch wechselseitige Vorhersagen über die körperliche Gesundheit und das Erleben positiver Gefühle möglich (ebd., S. 24–40).

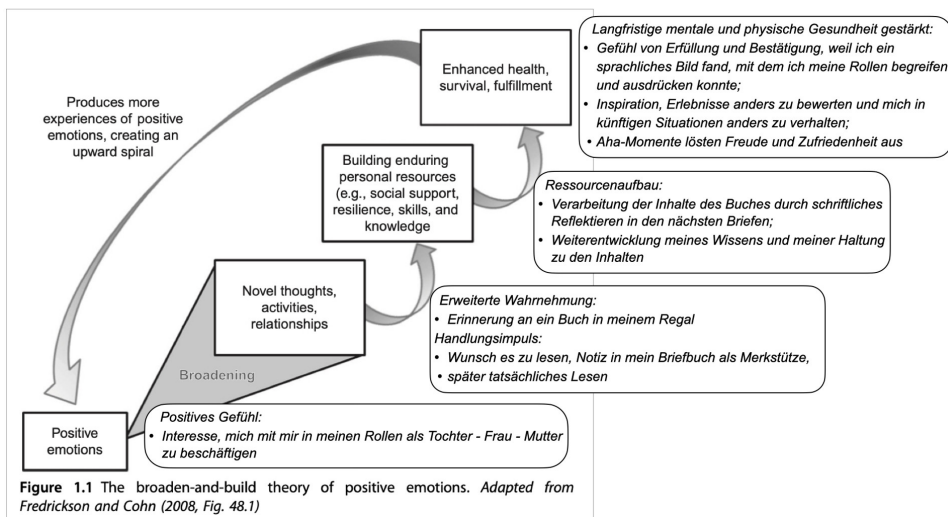


Abbildung 2: Beispiel anhand der Darstellung „The Broaden-and-Build-Theory of Positive Emotions“ (Fredrickson, 2013a, S. 16).

Fredrickson (2013b) weist auf zwei Asymmetrien der positiven und negativen Affekte hin: „So, whereas negativity dominates positivity in intensity, positivity dominates negativity in frequency“ (S. 6). Negative Erlebnisse würden im Moment der Erfahrung extremer empfunden und mehr Aufmerksamkeit erregen („negativity bias“, S. 6). Jedoch seien die meisten Momente in unserem Leben leicht positiv, sogar bei Menschen in schwierigen Lebensumständen („positivity-offset“, S. 6). Damit sich die broaden-and-build-Effekte aus dem Erleben positiver Emotionen einstellen könnten, müssten folg-

lich die positiven Emotionen die negativen Emotionen überwiegen (S. 6).⁶ Das ließe sich erreichen, indem Menschen z. B. ihre Aufmerksamkeit auf positive Emotionen lenken und die Häufigkeit positiver Erfahrungen erhöhen. Unseres Erachtens könnten Self Love Letters dabei helfen, was das folgende Beispiel illustrieren soll.

Ein Beispiel aus Janas Perspektive: Ich hatte mich in einigen Briefen mit dem Schreiben und meinem Beruf beschäftigt und über meine Familie nachgedacht. Ich wollte mich mit mir in meinen Rollen als Tochter, Frau, Mutter, Berufstätige beschäftigen (positive Emotion Interesse). Als ich den Blick über mein Bücherregal gleiten ließ, fiel mir ein Buch ins Auge und ich erinnerte mich, dass es darin um Frauen und ihre Rollen in der Gesellschaft geht (geweitete Wahrnehmung). Ich wollte es später lesen (Handlungsimpuls). Bei der Lektüre verarbeitete ich die Inhalte, indem ich sie in meine nächsten Briefe aufnahm und reflektierte. Das Gelesene wirkte sich auf meine Gefühle, mein Wissen und meine Haltung zu meinen verschiedenen Rollen und Beziehungen aus. (Aufbau langfristig verfügbarer psychischer und sozialer Ressourcen) Zudem fühlte ich mich erfüllt, weil ich Bestätigung und ein sprachliches Bild fand, in dem ich meine Rollen begreifen und Gefühle ausdrücken konnte. Das inspirierte mich, Erlebnisse neu zu betrachten und mich in verschiedenen sozialen Situationen entspannter zu verhalten. Ich hatte Groll und Anspannung abgelegt. (Stärkung langfristiger mentaler Gesundheit) Die Erkenntnisse lösten Gelassenheit in mir aus und führten zu entspannterem Verhalten, was wiederum Zufriedenheit auslöste (Spiraleffekt).

3.2 Sustainable Happiness Modell

Mit dem Wissen, dass positive Gefühle so wirkmächtig sind, lässt sich nun weiter fragen, ob bestimmte Bedingungen förderlich sind und inwiefern unser Schreibevent auch zu einer langfristigen Steigerung unseres Wohlbefindens beigetragen haben mag. Der Frage, ob und wie sich Glück bzw. subjektives Wohlbefinden steigern lässt, ging Lyubomirsky mit ihren Kolleg:innen in ihren Studien nach.

Bis dato war in überwiegend Querschnittstudien und kurzfristigen Längsschnittstudien erforscht, was glückliche Menschen ausmachte, wie man Glück beschreiben konnte und wie sich Glück zeigte. Lyubomirsky entwickelte Hypothesen und Längsschnittstudien mit dem bisherigen Ergebnis, dem Sustainable Happiness Modell (2005): Damit lässt sich beschreiben, welchen Anteil bestimmte Faktoren am chronischen Glücksniveau hätten. Das chronische Glücksniveau definieren Lyubomirsky et al. als „a person's characteristic level of happiness during a particular period in his or her life“ (2005, S. 115).

Eine Reihe von Studien zeigte, dass etwa 50 % des individuellen Glückes vom genetischen Set Point abhängen, einer Art Glücks-Sollwert. Das sei ein relativ stabiler Bereich, in dem sich das Glück einpendele, so Lyubomirsky et al. (2005, S. 116–117) Weitere durchschnittliche 10 % des Glückes würden durch die äußeren Umstände beeinflusst. Auf diese hätten Menschen meist kaum Einfluss, sie seien relativ zufällig. Dazu zählen

6 In dem Beitrag 2013b geht Fredrickson auf Kritik an früheren Berechnungen dieses Verhältnisses ein, bestätigt diese im Grundsatz aber und stellt zudem fest, „that (a) problems can occur with too much positivity and (b) appropriate negativity plays an important role in human flourishing“ (Fredrickson, 2013b, S. 5).

die Studienautor:innen a) die Zugehörigkeit zu einer nationalen, geografischen, kulturellen Region; b) demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit; c) die Geschichte der Person mit Lebensereignissen wie Kindheitstrauma, Unfälle, Lottogewinn, Umzüge; d) variable Faktoren wie Familienstand, beruflicher Status, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Gesundheit, Religionszugehörigkeit. (S. 116–118.) Weil sich Menschen relativ schnell an äußere Umstände und Lebensereignisse anpassen (hedonistische Anpassung), deuten Lyubomirsky et al. (2005) die Effekte in diesem Bereich als relativ gering (S. 117).

Damit blieben durchschnittlich 40 % im Einflussbereich der Menschen. Das heißt, Menschen könnten selbst durch intentionale Aktivitäten ihr Wohlbefinden im Alltag beeinflussen. „That is a very broad category that includes the wide variety of things that people do and think in their daily lives“ (Lyubomirsky et al., 2005, S. 118). Die Wirksamkeit intentionaler Aktivitäten erklären sich die Studienautor:innen damit, dass jener hedonistischen Anpassung entgegengewirkt wird, weil intentionale Aktivitäten episodisch sind (zeitlich individuell gestaltbar), vielfältig variiert werden können und einer Anpassung bewusst entgegengewirkt werden könne. (Lyubomirsky et al., 2005, S. 118–121) Diese Zahlen stellen keine absoluten, sondern Durchschnittswerte dar. Wichtig für uns ist die Erkenntnis, dass Menschen dennoch zu einem relativ großen Teil ihr Wohlbefinden langfristig steigern könnten, durch bewusstes Handeln also. In unserem Schreibevent der Self Love Letters sehen wir eine solche intentionale Aktivität, weshalb wir diesen Aspekt hier genauer betrachten.

Diese intentionalen Aktivitäten können laut Lyubomirsky et al. (2005) in drei Arten von Aktivitäten unterschieden werden: Es gibt die sogenannte Verhaltensaktivität („behaviorale activity“, S. 118), wozu Sport zählt oder in unserem Fall die motorische Komponente des Schreibens. Es kann sich um kognitive Aktivitäten handeln („cognitive activity“, S. 118), z. B. bewusst Situationen in einem positiven Licht sehen, Wert in unangenehmen Aufgaben finden. Drittens können es willentliche Aktivitäten sein („volitional activity“, ebd.), beispielsweise nach Zielen streben und sich für sinnvolle Zwecke einsetzen. (S. 118)

Intentionale Aktivitäten sind durch zwei Bedingungen gekennzeichnet: Sie müssen erstens durch eine willentliche bewusste Entscheidung initiiert werden. Zweitens ist eine gewisse Anstrengung erforderlich. (Lyubomirsky et al., 2005, S. 118) Diese Anstrengung muss aber differenziert werden in: a) Anstrengung für das Initiieren der Aktivität und b) Aufwand, um die Aktivität auszuführen, aufrechtzuerhalten und zu beenden.

a) Es ist ein gewisser Aufwand nötig, um eine Tätigkeit aufzunehmen. Hier können Gewohnheiten, Routinen und Vereinbarungen mit sich selbst hilfreich sein, ebenso wie schöne und zu einem selbst passende Tätigkeiten und Rahmenbedingungen, inkl. Dauer, Frequenz und Zeitpunkt (s. Kap. 2.3). Die Tätigkeit sollte im besten Fall zu den eigenen Interessen, Werten, Ressourcen, Stärken und Vorlieben passen. (Lyubomirsky et al., 2005, S. 122) In Bezug auf Schreibaufgaben könnten das z. B. eine Festlegung auf eine bestimmte Wort- oder Seitenzahl oder Schreibdauer und -frequenz sein, eine feste

Schreibzeit (Ritual), das Verknüpfen mit anderen Gewohnheiten und ein inspirierender Schreibort.

b) Der Aufwand zur Aufrechterhaltung der Aktivität wird von Lyubomirsky et al. (2005) als relativ gering eingeschätzt, weil man sich im besten Fall für eine lohnende, interessante Tätigkeit entschieden habe. Um unliebsame Aufgaben auszuhalten, müsse man mit der Aufgabe Sinnhaftigkeit und ein langfristiges Ziel verbinden. (S. 122) Hiermit ist auch gemeint, dass man u. U. ein kurzfristiges Glück für ein längerfristiges opfert und z. B. in einem langweiligen Pflichtkurs (das kurzfristige Glücksoffer) für eine wichtige Prüfung lernt (langfristiges Glück). (S. 123). Hilfreich zur Aufrechterhaltung einer Aufgabe sei eher Abwechslung in der Ausführung, die zugleich einer sog. hedonistischen Anpassung, also einer Gewöhnung und Ermüdung, vorbeuge. (S. 122–123) Diese Abwechslung kann z. B. durch wechselnde Schreibgeräte und -orte oder Abwechslung in den Teilaufgaben herbeigeführt werden.

Auch wenn bewusste Aktivitäten an sich geeignet sind, einer hedonistischen Anpassung zu entgehen, können durch Routinen dennoch Ermüdungseffekte eintreten. Dem kann u. a. mit Abwechslung und dem passenden Timing entgegengewirkt werden. (Lyubomirsky et al., 2005, S. 120–121)

Am Beispiel der Self Love Letters lässt sich das nachvollziehen: Mit uns selbst haben wir die Vereinbarung getroffen, für die Dauer eines Monats täglich die bestimmte Menge Text von 1000 Wörtern in der uns vertrauten Form von Briefen zu schreiben (bewusste Entscheidung). Diese Art der Aktivität ist für uns mit positiven Gefühlen verbunden und darum fiel uns der Einstieg leicht (geringer Initiationsaufwand). Die Aufgabe war für uns lohnend, interessant und glücksfördernd (geringer Aufrechterhaltungsaufwand). Wir haben in wechselnden Rollen an uns selbst geschrieben (als Mutter, als Tochter, Dozentin, Gefühle als Dialogpartner) und aus unterschiedlichen Zeiten (mein Teenager-Ich, ich als alte Weise). Wir haben die Textformen variiert und Gedichte, Märchen, Dialoge und Collagen in die Briefe eingebunden. Wir haben Schreiborte und Schreibzeiten gewechselt sowie inspirierende Schreibutensilien verwendet. (Vorbeugung der hedonistischen Ermüdung) Unsere Aktivität hatte eine kognitive Dimension: das selbstwertschätzende Nachdenken über das eigene Leben, das bessere Verstehen der eigenen Interessen und Bedürfnisse, also mit einem reflexiven Blick zurück und in die Zukunft zu schauen. Das Schreiben per Hand und auch zeichnen, kritisieren, Bilder kleben in ein Briefbuch ist die behaviorale Aktivität. Und schließlich ist es auch eine volitionale Aktivität, weil für uns das Schreiben zu unserem Beruf gehört und wir das Ziel verfolgten, im regelmäßigen Tun unsere Schreibfertigkeiten zu trainieren.

Das bewusste Schreiben von selbstwertschätzenden Briefen kann – angepasst an die individuellen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse – als eine intentionale Aktivität kultiviert werden. So greifen wir Autorinnen auf diese Erfahrungen immer wieder zurück und lesen jene Briefe wieder oder schreiben uns immer dann neue Self Love Letters, wenn wir das Gefühl haben, es täte uns gerade gut.

4 Schlussfolgerungen

Solch ein Schreibevent in dem Umfang, wie wir es uns vorgenommen hatten, bedeutet eine große zeitliche und psychische Investition. Hier fassen wir zusammen, unter welchen Bedingungen das Schreiben von Self Love Letters transformierend wirken kann und inwiefern sich die Erkenntnisse auf andere pädagogische Kontexte adaptieren ließen.

4.1 Bedingungen für die Transformation

Beim Schreiben von Self Love Letters handelt es sich um eine bewusste Aktivität, für die man Initiationsaufwand benötigt, wobei Routinen und Gewohnheiten hilfreich sein können (Schreibort, Schreibzeit, Schreibumgebung) (Lyubomirsky et al., 2005, S. 118, 122–123; Heimes, 2012, S. 35–38). Man benötigt Aufrechterhaltungsaufwand, hier könnte Abwechslung der hedonistischen Anpassung entgegenwirken (Lyubomirsky et al., 2005, S. 122). Abwechslung kann sowohl auf der motorischen Ebene und der Schreibumgebung (Schreibwerkzeuge, Schreiborte, Schreibzeiten) als auch auf inhaltlicher Ebene (Perspektiven, Textsorten) herbeigeführt werden.

Das Schreiben von Self Love Letters regt nicht nur eindimensional zur Selbstreflexion an. Bestandteil des Prozesses ist auch die Kommunikation mit sich selbst. Die Möglichkeit, die Briefe (mehrmals) zu lesen und zu beantworten, führt inhaltlich zu einer Art Dialog mit sich selbst, der es unterstützt, sich kennenzulernen, sich selbst wertzuschätzen (Heimes, 2012), Ziele zu verfolgen und Bedeutung im Leben wahrzunehmen (Seligman, 2015) sowie sich selbstbestimmt zu erfahren (Lyubomirsky et al., 2005, S. 123).

Ein solch extremes Schreibevent wie unseres ist jedoch nur eingeschränkt zu empfehlen. Gegen die Gefahr negativer Auswirkungen von zu kurzen und zu rasch aufeinanderfolgenden Schreibeinheiten können die Angaben von Heimes eine gute Orientierung bieten: Zwischen Schreibeinheiten von mindestens 15 Minuten Dauer solle Zeit sein für Reflexion, Neuorientierung und Veränderungen im individuellen Handeln. (Heimes, 2012, S. 37)

4.2 Transfer auf pädagogische Kontexte

Mit den Forschungsergebnissen aus der Poesietherapie konnten wir sehen, dass verschiedene Schreibinterventionen in unterschiedlichen Settings eine Wirkung auf das Wohlbefinden entfalten können. Mithilfe der Befunde aus der Positiven Psychologie konnten wir genauer ermitteln, warum sich diese Wirkungen bei unseren Self Love Letters entfalteten. Hier gehen wir darauf ein, welche Erkenntnisse sich auf andere pädagogische Kontexte übertragen lassen.

Aufgrund der wertschätzenden Beschäftigung mit sich selbst kann das Schreiben von Self Love Letters positive Emotionen steigern. Das wiederum kann Denk- und Wahrnehmungsräume erweitern, Handlungsimpulse geben, langfristige Ressourcen aufbauen und zum psychischen und physischen Wohlbefinden beitragen. Da die Schrei-

benden der Briefe gleichzeitig auch die Lesenden der Briefe sind, könnte diese Wirkung der positiven Emotionen sogar mehrmals bei der jeweiligen Aktivität auftreten.

Self Love Letters erscheinen uns für all jene Menschen geeignet, die privat oder in pädagogischen Kontexten den Blick wertschätzend und akzeptierend auf sich selbst richten und ihr Wohlbefinden steigern möchten. In Lehr-Lern-Kontexten bieten sich solche Briefe zu unterschiedlichen Zeitpunkten an, um sich für den bevorstehenden Lernprozess zu öffnen, sich zu motivieren und am Ende Zuversicht und Stolz zu artikulieren. Inhalte brauchen nicht spezifisch vorgegeben zu werden. Es bieten sich Schreibimpulse aus dem biografischen und kreativen Schreiben sowie dem Journaling an.

Erkenntnisse der Positiven Psychologie können generell für die Schreibdidaktik und jegliche Form der Pädagogik wertvoll sein. Pädagog:innen kommt hier eine besondere Rolle zu, da Kreativität und Leistungsfähigkeit nicht nur Fragen der individuellen Begabung, sondern auch der richtigen Stimmung sind und Menschen mit einem Wohlfühlgefühl folglich flexibler, kreativer, umfassender und offener denken und empathischer handeln (Kap. 3.1). Pädagog:innen tragen aktiv zu einer förderlichen oder hinderlichen Arbeitsatmosphäre bei. So könnte eine Lehrperson beispielsweise zu einer Klausur einen schönen Zettel mit Erfolgswünschen für die Arbeit oder eine andere Aufmerksamkeit ausgeben. Menschen könnten vor intensiven Lern- und Arbeitsphasen bewusst gute Gefühle in sich erzeugen, indem sie sich positive Erinnerungen aufrufen oder vor einer Prüfung ihre Lieblingsmusik hören. Rückmeldungen auf Arbeitsergebnisse oder Feedback in Beratungen könnten mehr positive als negative Aspekte beinhalten, um der Negativitätsverzerrung entgegenzuwirken (Kap. 3.1). In der akademischen Schreibberatung könnten Schwierigkeiten mit dem Aufrechterhaltungsaufwand (bzw. mit der Motivation zum Weiterarbeiten) reflektiert und Möglichkeiten von Abwechslung, die Sinnhaftigkeit unliebsamer Aufgaben, langfristige Ziele und mögliche Glückssopfer besprochen werden.

Auf persönlicher Ebene könnten Menschen dazu angeregt (sowie pädagogisch angeleitet) werden, durch intentionale Aktivitäten an einer langfristigen Steigerung ihres Wohlbefindens zu arbeiten, was sich ebenfalls positiv auf deren soziale Beziehungen und damit auf unser gesellschaftliches Klima auswirken könnte. Self Love Letters können dabei als didaktische Intervention dienen, sie können aber auch bei anderen anspruchsvollen Aufgaben als liebevolle Selbstmotivation genutzt werden.

Literatur

- Blumberg, J. (2019). Poesie- und Bibliothherapie: Forschung, Forschungsstand und Wirksamkeit. In H. G. Petzold, B. Leiser & E. Klempnauer (Hg.), *Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und kreatives Schreiben* (S. 311–335). Aisthesis Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783849814144-45>
- Cody, T. [Overall Adventures]. (2017, 19. Januar). *How to write a love letter to yourself!* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aFKHIYW38-8>

- Fordyce, M. W. (1972). Happiness, its daily variation and its relation to values [Doctoral dissertation, United States International University]. *Dissertation Abstracts International*, 33, 1266B. (University Microfilms No. 72–23,491)
- Fredrickson, B. L. (2013a). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–51. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L. (2013b). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. Advance online publication, 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Grossmann, K. P. (2000). Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie. Carl-Auer-Systeme.
- Heimes, S. (2012). Warum Schreiben hilft. Die Wirksamkeitsnachweise zur Poesietherapie. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666401619.back>
- Isen, A. M. (1970). Success, failure, attention, and reactions to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 294–301. <https://doi.org/10.1037/h0029610>
- Jakob, R. (2017). Poesie ist Lebenstanz. Warum es sich lohnt, Gedichte zu schreiben. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–113. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.692>
- Neuhofer, B. (2024). Transformative experiences: a conceptual analysis of the integration process. *The Service Industries Journal*, 44(7–8), 522–537. <https://doi.org/10.1080/02642069.2024.2342295>
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274–281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Ruini, C., & Mortara, C. C. (2021). Writing technique across psychotherapies— From traditional expressive writing to new positive psychology interventions: A narrative review. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 52, 23–34. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09520-9>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. (11. Aufl.). Goldmann.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Toepfer, S. M., & Walker, K. (2009). Letters of gratitude: Improving well-being through expressive writing. *Journal of Writing Research*, 1(3), 181–198. <https://doi.org/10.17239/jowr-2009.01.03.1>

- Unterholzer, C. C. (2017). *Es lohnt sich, einen Stift zu haben. Schreiben in der Therapie und Beratung*. Carl Auer.
- Veenhoven, R., & Bakker, P. (1975). *School education and psychological well-being. The years people spend in school do change the way they feel but hardly make them feel happier* [Arbeitspapier]. Erasmus University Rotterdam, Department of Sociology.
- White, C. A., Ottl, B., & Holder, M. D. (2019). Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PLoS ONE*, 14(5), e0216588. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216588>

Schreiben als Arts-Based-Research (ABR) – transformative Potenziale am Beispiel des transgenerationalen Schreibdialogs

RENATE MAGNANI

Abstract

Der Beitrag untersucht das transformative Potenzial des Schreibens im Kontext von Arts-Based Research (ABR). Zunächst werden zentrale theoretische Grundlagen von ABR dargestellt, von Artistic Research abgegrenzt und in die aktuelle Forschung eingeordnet. Darauf aufbauend wird geprüft, inwiefern Schreiben als kunstbasierte Forschungspraxis eingesetzt werden kann und welche Formen des Schreibens sich für ABR eignen. Im Fokus stehen kreative, reflexive, narrative und autoethnografische Schreibweisen, die im Forschungsprozess heuristische Funktionen übernehmen, indem sie subjektive Erfahrungen explorieren, Bedeutungen hervorbringen und Erkenntnisse strukturieren. Schreiben wird dabei als epistemische Praxis verstanden, die nicht nur Erkenntnis ermöglicht, sondern auch individuelle Veränderungsprozesse auslösen kann. Anhand des Projekts *Transgenerationaler Schreibdialog* wird exemplarisch gezeigt, wie Schreiben als ABR angewendet wird und wie der Schreibprozess zur individuellen Transformation der forschenden Person beiträgt.

This article examines the transformative potential of writing within the context of Arts-Based Research (ABR). It first outlines the central theoretical foundations of ABR, distinguishes it from Artistic Research, and situates it within current scholarly debates. Building on this framework, the article explores the extent to which writing can be employed as an arts-based research practice and identifies forms of writing that are particularly suited to ABR. The focus is on creative, reflective, narrative, and autoethnographic modes of writing, which fulfil heuristic functions in the research process by exploring subjective experience, generating meaning, and structuring knowledge. Writing is thus conceptualised as an epistemic practice that not only enables the production of knowledge but can also initiate processes of individual transformation. Drawing on the project *Transgenerational Writing Dialogue*, the article illustrates how writing can be applied as ABR and how the writing process contributes to the personal transformation of the researcher.

1 Einleitung

Wie kann kreatives Schreiben als heuristisches Werkzeug in einem Forschungsvorhaben eingesetzt werden? Und welche Methoden eignen sich, um einen *transgenerationalen Schreibdialog* zu entwickeln? Diese Fragen leiteten meine Auseinandersetzung mit Arts-Based Research (ABR).

Als Forscherin suchte ich nach einem dialogischen Zugang zu einem autobiografischen Textdokument, der das Schreiben als Erkenntnisinstrument versteht, und wollte herausfinden, welche Potenziale in den kreativ-künstlerischen Spielformen des Schreibens für den Forschungsprozess liegen.

Kunstbasierte Forschung (ABR) beschreibt ein Verfahren, in dem künstlerische Ausdrucksformen genutzt werden, um Themen, Probleme oder Fragestellungen aus neuen, oft subjektiv geprägten Perspektiven zu erschließen. Sie kann in allen Phasen des Forschungsprozesses Anwendung finden – von der Exploration über die Erkenntnisgewinnung bis hin zur Darstellung, mit dem Ziel, durch ästhetische Zugänge neues Wissen zu generieren (vgl. Hanzalik, 2021, S. 15).

ABR ergänzt qualitative Forschungsansätze, indem sie künstlerisch-ästhetische und emotionale Zugänge, Selbstreflexion und eine Offenheit gegenüber Mehrdeutigkeit fördert. Qualitativ Forschende erproben zunehmend ethisch reflektierte, kulturell sensible und subjektorientierte Methoden und verbinden autoethnografische, narrative und performative Verfahren, um kollaborative Wissensräume zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund erscheint Schreiben als ABR als zeitgemäße Antwort auf die Herausforderungen gegenwärtiger Wissenschafts- und Bildungspraxis, besonders in transdisziplinären Kontexten.

Kunst wird in ABR als epistemisches Werkzeug verstanden: als Mittel zur Wissensproduktion durch sinnliche, narrative oder performative Prozesse. Je nach Kontext und Fragestellung kommen visuelle, literarische oder darstellende Künste zum Einsatz (vgl. Rolling, 2013, S. 23–30; Leavy, 2020, S. 4–6). Die Betonung des Subjektiven und Imaginativen¹ hat wiederholt zur Infragestellung der Validität von ABR geführt; doch eröffnet sie Erkenntnisräume, die anderen Methoden oft verschlossen bleiben (vgl. Hanzalik, 2021, S. 17–18).

Transformation ist in ABR häufig ein explizites Ziel: Forschende wollen durch ästhetische Mittel ihre Beziehung zum Thema, zu sich selbst und zur Welt verändern. Kunst ist dabei nicht nur Medium, sondern Motor dieser individuellen Veränderung.

In der Diskussion über forschende Praktiken mit künstlerischen Verfahren begegnen sich zwei Begriffe, die oft synonym² verwendet werden, aber unterschiedliche Konzeptionen und Herangehensweisen beschreiben: ABR und *Artistic Research* (AR). Beide verbinden künstlerische Praxis mit wissenschaftlicher Reflexion, unterscheiden

¹ Das imaginative bzw. das bildhafte Denken spielt eine oft unterschätzte Rolle im Erkenntnisprozess. Wettig (2015) zeichnet in ihrer Dissertation nach, welchen Weg das Imaginative in der abendländischen Philosophie seit Aristoteles nahm. Die Bedeutung der Imagination für den Denkprozess wurde als Zwischenschritt verstanden, so wie Mathematiker manchmal von Intuition sprechen, wenn sie nach der Lösung einer Behauptung suchen. Im ABR wird das Imaginative wie in der Kunst eingesetzt. Es kann zu finalen Erkenntnissen bzw. zur Lösung einer Forschungsfrage führen.

² häufig in der US-amerikanischen Rezeption

sich jedoch in ihrer Entstehungsgeschichte, ihrer Zielsetzung und ihren institutionellen Verankerungen (vgl. Schreier, 2017, S. 9).

AR versteht künstlerische Praxis selbst als Form der Erkenntnis. Forschung findet *in und durch* das künstlerische Schaffen statt, das Werk ist integraler Teil des Erkenntnisprozesses. Reflexion erfolgt durch Praxis, Dokumentation und theoretische Einbettung. AR ist historisch und institutionell an Kunsthochschulen, Konservatorien, design- und medienorientierten Hochschulen angesiedelt (vgl. Borgdorff, 2008, S. 29 ff.; Schreier, 2017, S. 9–10). ABR nutzt die künstlerischen Ausdrucksformen als methodisches Werkzeug zur Untersuchung und Vermittlung sozialer Phänomene. Der Fokus liegt auf der Funktion der Kunst für Erkenntnisgewinn, Partizipation und Kommunikation, nicht unbedingt auf dem Kunstwerk selbst (Rolling, 2013, S. 1–38; Leavy, 2020, S. 4 ff.).

In diesem Artikel untersuche ich, inwiefern Schreiben als Form kunstbasierter Forschung verstanden werden kann. Neben einer theoretischen Verortung und Darstellung zentraler Prinzipien von ABR konzentriere ich mich auf das kreative und reflexive Schreiben, auf narrative Methoden sowie autoethnografische Ansätze. Mein Anliegen ist es, aufzuzeigen, wie Schreiben im Kontext von ABR zur individuellen Transformation beitragen kann. Diesen transformativen Prozess veranschauliche ich exemplarisch anhand meines Projekts *Transgenerationaler Schreibdialog*.

Individuelle Transformation beschreiben Fortino et al. (2021) als einen bedeutsamen und dauerhaften Wandel der eigenen Seinsweise, der Werte, Weltansicht, Wahrnehmungsweisen. Sie unterscheidet sich von gesellschaftlich oder entwicklungsbedingten Veränderungen dadurch, dass sie nicht biologisch oder sozial vorherbestimmt ist, sondern durch besondere Ereignisse oder Erfahrungen ausgelöst wird (vgl. Fortino et al., 2021, S. 98). Selbsta Ausdruck wird als ein Faktor identifiziert, der zu solchen Veränderungsprozessen beitragen kann (ebd., S. 108). In der künstlerischen Praxis zählt Selbsta Ausdruck zu den zentralen Merkmalen des schöpferischen Prozesses, und Patricia Leavy geht davon aus, dass kunstbasiertes Forschen aufgrund des künstlerischen Tuns ein transformatives Potenzial besitzt (vgl. Leavy, 2020, S. 14–16).

Abschließend reflektiere ich, wie Schreiben nicht nur als künstlerische Forschungsstrategie, sondern auch als Impuls für individuelle Veränderungsprozesse wirksam werden kann. Zudem diskutiere ich Perspektiven für die Weiterentwicklung des Schreibens als Methode im Kontext von ABR.

Da ich einen auf subjektiven Erfahrungen beruhenden Forschungsprozess beschreibe, breche ich in diesem Beitrag mit der Konvention, dass das forschende Subjekt unsichtbar bleibt, und berichte sowohl aus der Ich-Perspektive als auch von meiner persönlichen Reflexion.

2 Forschungsstand

Die Rezeption und Entwicklung von Schreiben als Methode im Kontext kunstbasierten Forschens hat in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend an Profil gewonnen. In der Literatur verorten verschiedene theoretische und methodologische Zugänge das Schrei-

ben in ABR, zum Beispiel als narrative, poetische, autoethnografische oder essayistische Methode.

Laurel Richardson argumentiert in ihrem Beitrag „*Writing: A Method of Inquiry*“ (2005), dass qualitative Forschung durch das Schreiben nicht nur kommuniziert, sondern hervorgebracht wird (vgl. Richardson & St. Pierre, 2005, S. 960–967). Mit dieser Perspektive trug Richardson wesentlich dazu bei, dass Schreiben als methodischer Prozess in der qualitativen Forschung ernst genommen wird.

Diese Sichtweise entwickelte Patricia Leavy weiter, die sich für eine systematische Integration künstlerischer Schreibformen in der Sozialforschung einsetzt. In *Method Meets Art* (Leavy, 2020) unterstreicht sie, dass Schreiben als künstlerisch-gestalterischer Vorgang nicht nur ästhetische, sondern auch erkenntnistheoretische Funktionen erfüllt. Dabei hebt sie die Bedeutung von narrativen und fiktionalen Formen hervor, etwa Romanen oder Kurzgeschichten, die es ermöglichen, komplexe soziale Erfahrungen vielschichtig darzustellen (vgl. Leavy, 2020, S. 2–3).

„Researchers who use narrative do so for many reasons and in a variety of ways. They tend to have a common desire to breathe humanity into their work, to tell stories (their own and those of others) in more truthful, engaged, and resonant ways, and to do work that has the potential to increase connectivity and reflection“ (ebd., S. 45).

Für Leavy ist Schreiben ein sozial engagierter Akt, der neue Formen der Partizipation an wissenschaftlicher Erkenntnis eröffnet.

Mitchell & Clark (2019) schlagen einen praxisorientierten Rahmen vor, um Schreiben systematisch in den Analyseprozess qualitativer Forschung zu integrieren. Für „Writing not just of research but as research“ (Mitchell & Clark, 2019, S. 1) formulieren sie vier Prinzipien wie wiederkehrende Muster erkennen; im ‚Stream of Consciousness‘ schreiben, Daten als Plots verstehen, Leser:innen als Mit-Interpretierende mitdenken (vgl. ebd., S. 2–4).

Insgesamt hat sich das Schreiben in ABR als vielgestaltige, dynamische Methode etabliert. Die aktuelle Literatur betont übereinstimmend, dass Schreibpraktiken integraler Bestandteil eines künstlerisch-epistemischen Zugangs zur Welt sind.

3 Was ist und was kann Arts-Based Research?

Arts-Based Research (ABR) beruht auf theoretischen Konzepten aus den Geisteswissenschaften und der qualitativen Sozialforschung, bevorzugt auf poststrukturalistischen Ansätzen. Forschung wird hier nicht als objektive Abbildung, sondern als interpretative (Neu-)Deutung von Welt verstanden. Subjektivität, Vielstimmigkeit, Prozesshaftigkeit und Ambivalenz gelten als produktive Bestandteile von Erkenntnis (vgl. Rolling, 2013, S. 23–32; Leavy, 2020, S. 24, 25).

Wissenschaftliche Methoden wie ABR eröffnen bestimmte Zugänge zur Wirklichkeit und verschließen zugleich andere.

„Jede Weise, die Welt zu sehen, bedeutet gleichzeitig, sie auf andere Weise nicht zu sehen.
[...] Keine Methodologie ist umfassend“ (Schulze-Heuling, 2017, S. 63).

Die Wahl der Methode beeinflusst maßgeblich, welche Formen von Erkenntnis möglich werden. Im kunstbasierten Forschen werden künstlerische Verfahren zum Wahrnehmungsinstrument. Sie ermöglichen den Zugang zu Erfahrungen, Empfindungen und Intuitionen (vgl. Rolling, 2013, S. 7) und können soziale Komplexität, Ungleichheiten und marginalisierte Perspektiven erfahrbar machen. Lebenswelten, die in standardisierten Designs oft unsichtbar bleiben, erhalten hier Raum (vgl. Leavy, 2020, S. 17).

ABR gilt als eigenständiges methodologisches Paradigma, das sich trotz Überschneidungen mit der qualitativen Sozialforschung von dieser unterscheidet:

Ästhetische Erkenntnismethoden: ABR nutzt künstlerische Ausdrucksformen (Tanz, Bildende Kunst, Poesie, Musik) als epistemische Praxis. Während andere qualitative Methoden primär sprachlich arbeiten, verwendet ABR auch Formen, die sich der sprachlichen Kodierung zunächst entziehen:

- Ein Tanzstück *verarbeitet* Interviewdaten zu Körperlichkeit.
- Ein Gedicht *fasst* Erfahrungen von marginalisierten Personen zusammen.
- Eine Skulptur *inszeniert* Raumwahrnehmung.

Diese Ausdrucksformen besitzen eigene Symboliken, Rhythmen und Affekte. Erkenntnis entsteht im Tun bzw. im Dialog mit Material, Situation und Beteiligten. Der Forschungsprozess bleibt offen, iterativ und nicht vollständig kontrollierbar; auch das Ungeplante wird zur Quelle von Einsicht (vgl. Rolling, 2013, S. 7).

Poststrukturalistische Offenheit: ABR versteht kulturelle Produktion als Reinterpretation bzw. Irritation von Diskursen. Kunst kann etablierte Bedeutungen durchbrechen und neue Deutungsräume eröffnen (vgl. Schulze-Heuling, 2017, S. 66). Daher vermeidet ABR feste Kategorien und stabile Bedeutungen, um Mehrdeutigkeit, Fragmentierung und Prozessualität zuzulassen. Theoriebildung durch Verdichtung empirischer Daten steht nicht im Fokus. Es geht um ein forschendes Suchen, das Ambiguität zulässt (vgl. Rolling, 2023, S. 25).

Rhizomorphe, nicht-lineare Struktur: ABR wird als *rhizomorphe*, nicht-lineare, selbstorganisierte Struktur beschrieben – eine Metapher für künstlerische Prozesse, die an einer Stelle abbrechen und anderswo weiterwachsen (vgl. Rolling, 2013, S. 24). Auch wissenschaftliches Schreiben folgt zunächst einem solchen Prozess. ABR macht das Nicht-Lineare nicht nur sichtbar, sondern erhebt es zum Prinzip der Erkenntnisgewinnung.

Performativ: Forschung wird als aktiver Prozess verstanden, der Wirklichkeit nicht abbildet, sondern mit hervorbringt. Das künstlerische Tun macht diese Dimension mit samt Brüchen, Unsicherheiten und emergenten Bedeutungen sichtbar (vgl. ebd., S. 30). Es geht dabei um das reflexive Erfassen bereits bestehender sozialer Wirklichkeit. ABR ist ein kreativer, performativer Akt.

Pluralismus und Interdisziplinarität als konstitutives Prinzip: ABR öffnet sich für vielfältige Ausdrucksformen: visuell, auditiv, literarisch, performativ und ist grundsätzlich interdisziplinär. Forschung geschieht an der Schnittstelle von Kunst, Wissenschaft,

Bildung, Sozialforschung – je nach Fragestellung. Entscheidend ist die Passung zwischen Methode, Form und Gegenstand (vgl. Rolling, 2013, S. 27; Leavy, 2020, S. 24–25). Entsprechend variieren die Charakteristika je nach Forschungsvorhaben. „Ansätze der ABR sind in sich sehr heterogen und kaum miteinander vergleichbar“ (Göb, 2019, S. 230).

Zentrale Voraussetzung für die Qualität kunstbasierter Forschung ist die reflektierte künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema. Reflexion begleitet alle Phasen des Prozesses von der Erhebung über die Analyse bis hin zur Präsentation, die idealerweise selbst eine ästhetische Form annimmt (vgl. Leavy, 2020, S. 18).

ABR eignet sich zudem besonders für partizipative und kollaborative Forschungsdesigns. Die gemeinsame künstlerische Praxis kann bestehende Machtasymmetrien aufbrechen und demokratischere Erkenntnisprozesse ermöglichen (vgl. Hanzalík, 2021, S. 50).

Angelina Göb (2019) betont das transformative Potenzial von ABR: Die Verbindung von ästhetischer Praxis und reflexivem Denken zielt nicht nur auf Erkenntnis, sondern auch auf Veränderung sowohl im Prozess als auch in der Rezeption. Künstlerische Verfahren provozieren bei den Forschenden einen Perspektivwechsel, irritieren Gewissheiten und sensibilisieren für andere Sichtweisen. Die poststrukturelle, performative und reflexive Ausrichtung von ABR fördert diese Veränderung nahezu zwangsläufig (vgl. Göb, 2019, S. 228–229).

Patricia Leavy (2020) unterstreicht das Transformative als zentrales Kriterium gelungener kunstbasierter Forschung. Forschung wird hier als ästhetisch-sozialer Erfahrungsraum³ verstanden, und zwar für Forschende wie Rezipient:innen gleichermaßen. Transformation bedeutet dabei, dass sich Wahrnehmung, Haltung, Verständnis und das emotionale Verhältnis zu Themen verändern können.

4 Wenn Schreiben ABR wird

Was geschieht, wenn Schreiben nicht nur Mittel der Darstellung ist, sondern künstlerisch-forschende Praxis? Wird Schreiben zur kunstbasierten Forschung, wenn es Erkenntnis nicht nur vermittelt, sondern als ästhetisch-performative Handlung hervorbringt?

Zunächst gilt: Schreiben ist ein integraler Bestandteil wissenschaftlicher Praxis. Schreibprozesse strukturieren und begleiten Forschung. Sie sind nicht nachgelagert, sondern konstitutiv. Christoph Hoffmann betont: „Wissenschaftliches Schreiben ist nicht bloß die Darstellung von Forschung, sondern deren konstitutives Moment“ (Hoffmann, 2008, S. 13). Erkenntnis entsteht im Prozess, im Fragment, in der Skizze, in „un-

3 Ein ästhetisch-sozialer Erfahrungsraum ist ein theoretischer Begriff, der oft in den Kultur-, Sozial- oder Erziehungswissenschaften verwendet wird. Er beschreibt einen Raum – real oder symbolisch –, in dem Menschen sowohl ästhetische Erfahrungen (z. B. durch Kunst, Musik, Theater, Gestaltung) als auch soziale Interaktionen erleben und gestalten können. Dabei geht es nicht nur um die sinnliche Wahrnehmung, sondern auch um gemeinschaftliche Prozesse, Bedeutungsbildung und gesellschaftliche Teilhabe.

scheinbaren Schreibereien“ (ebd., S. 13). Schreiben wird zur Denkbewegung, zu einem Oszillieren zwischen Sprache, Reflexion und (Selbst-)Beobachtung.

So wird Schreiben *epistemisch*: Es „ist auf diesem Niveau nicht mehr nur schriftliches Zeugnis des Gedachten, sondern ein Werkzeug, mit dessen Hilfe gedacht wird – neues Wissen wird geschaffen“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 29). Katrin Girgensohn hebt die heuristische Funktion des Schreibens hervor: Im Akt des Schreibens werden Gedanken entdeckt, verknüpft, verändert (vgl. ebd., S. 38).

Dass Schreiben auch als Methode in der qualitativen Forschung etabliert ist, zeigt Laurel Richardsons Konzept *Writing as Method*. Sie verweist auf narrative und autoethnografische Zugänge, auf experimentelle Textformen, auf das kreative Crossover zwischen Fiktion und Theorie (vgl. Richardson & St. Pierre, 2005, S. 971–972).

Daniela Cascella (2019) versteht Schreiben als forschende, künstlerische Praxis, in der Sprache Materialcharakter besitzt. Sie rückt das *Wie* des Schreibens in den Vordergrund und betont dessen prozesshaften, offenen Charakter: Schreiben schafft keine abgeschlossenen Ergebnisse, sondern Möglichkeitsräume. Es ist geprägt von Bewegung, Unterbrechung, Wiederholung und Resonanz. Sprache entfaltet eine eigene Wirksamkeit, die im dialogischen Umgang mit ihr erfahrbar wird. Schreiben ist für Cascella ein körperlicher, rhythmischer Akt, in dem Pausen und Stille ebenso bedeutsam sind wie das Geschriebene selbst (vgl. Cascella, 2019, S. 92).

Innerhalb von ABR wird Schreiben zur forschenden Praxis im Vollzug. Es strukturiert, destabilisiert, reflektiert und generiert Wissen in ästhetisch-sinnlicher Weise. Sprache wird zugleich Gegenstand und Werkzeug des Forschens (vgl. Leavy, 2020, S. 43, 114). Schreiben als ABR bedeutet, durch Sprache hindurch in ein neues, situatives Wissen einzutreten. Daraus entstehen Schreibformen, die sich von akademischen Normen lösen können: poetische, autoethnografische, essayistische oder auch experimentelle.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, wie Schreiben in ABR zu einer ästhetisch-reflexiven Erkenntnispraxis werden kann. Wie dieses Potenzial konkret Gestalt annimmt, wenn persönliche, historische und intersubjektive Dimensionen aufeinandertreffen, zeigt das folgende Praxisbeispiel. Dort stelle ich mein Projekt *Transgenerationaler Schreibdialog* vor – ein Ansatz, der Schreiben als dialogische Methode, als Auseinandersetzung mit familiärer Geschichte und als Medium transgenerationaler Resonanz nutzt.

5 Schreiben als ABR am Beispiel des transgenerationalen Schreibdialogs

Der Ausgangspunkt für das Projekt *Transgenerationaler Schreibdialog* war meine Auseinandersetzung mit dem Memoir meines verstorbenen Onkels: Drei Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg verfasste er eine bebilderte Erinnerung an seine Erlebnisse als junger Soldat im Russlandfeldzug – ein Gesamtkunstwerk aus Text, Fotografien und Zeichnungen. Ich wollte dieses Werk in seiner Vielschichtigkeit verstehen.

Durch das Schreiben eröffnete sich mir ein neuer Zugang zur Familiengeschichte, zu Schuld, Verantwortung, Schweigen, zu Generationenverhältnissen. Es ging weniger um analytisches Durchdringen als um einen tastenden, suchenden, mitunter scheiternden Versuch, durch ästhetisches Schreiben Nähe, Deutung und Perspektivwechsel zu ermöglichen. Schreiben wurde zu einem Raum, in dem Erinnerungen aktiviert, Bedeutungen verhandelt und Blickwinkel verändert wurden.

Auch wenn die folgende Darstellung linear erscheint, pendelte ich während des Schreibprozesses zwischen den Phasen hin und her, ließ mich von Impulsen und Resonanzen leiten. So berührte mich etwa früh eine weibliche Figur, ihre eigentliche Erforschung geschah jedoch erst im Verlauf des Schreibdialogs, u. a. durch performative Methoden aus dem Improvisationstheater.

5.1 Datenerhebung und -analyse

Das wiederholte, intensive Lesen des Memoirs, unterstützt durch Deep-Reading-Techniken⁴ (vgl. Wolf, 2019), markierte den Einstieg in meinen künstlerisch-forschenden Prozess. In einem Logbuch hielt ich ungeordnet fest, was in mir nachklang: Wörter, Sätze, Gedanken, Bilder. Resonanz wurde zum Leitfaden bzw. Indikator für Material, das weiterbearbeitet werden wollte (vgl. Ortheil, 2005, S. 73).

Textstellen, die historisches Wissen voraussetzten, ergänzte ich durch Recherche. Im Vordergrund stand dabei ein Inkubationsmodus: Ein einzelnes Wort konnte Bedeutungsräume öffnen. Gleiches galt für die fotografischen Elemente: Welche Emotionen tauchten auf? Welche körperlichen Reaktionen? Was ließ ich zu, was nicht?

Ein entscheidender Impuls war der Workshop *Improvisationstheater und Schreiben*. Hier erschloss ich mir durch das konkrete physische Durchspielen verschiedener Szenen einen körperlich-emotionalen Zugang zu einer Figur aus dem Memoir, nämlich zu Zofia, der polnischen Geliebten meines Onkels. Als besonders aufschlussreich erlebte ich eine Übung, in der ich Zofia fünf Minuten im Stream of Consciousness sprechen ließ; sie ermöglichte mir, der Figur Tiefe zu verleihen.

Mich interessierten nicht nur die Erlebnisse meines Onkels im Krieg, sondern auch deren mögliche Nachwirkungen auf ihn und auf mich. Was spiegelte sich? Was irritierte? Welche Narrative wirkten fort?

5.2 Dateninterpretation durch kreatives Schreiben

Basierend auf der Datenerhebung und -analyse erfolgte mittels ausgewählter Schreibmethoden und -techniken eine kreative Reaktion auf den Ausgangstext. Dieses Vorgehen verstehe ich als erste Schritte des transgenerationalen Schreibdialogs. Die Refle-

4 Unter ‚tiefem Lesen‘ werden eine Reihe anspruchsvoller Prozesse verstanden, die das Verstehen vorantreiben und zu denen bewusstes Wahrnehmen der Gedanken, analoge Fähigkeiten, kritische Analyse, Reflexion und Einsicht gehören. (Wolf, 2019, S. 244, 245)

Beispiel: Mein Onkel gab seinem Memoir den Titel ‚Weit war der Weg‘. Er greift das Motiv des Weges im Text an unterschiedlichen Stellen erneut auf. Ich habe beispielsweise seinen Satz „Ich aber fahre und fahre und fahre, aber mein Weg zieht mir endlos voraus“ untersucht. Warum dreimal das Verb *fahren*, zweimal *aber*, und was soll das für ein Weg sein, der endlos vorauszieht? Ich habe über die ungewöhnliche grammatische Struktur, die Wortwahl, die Bedeutung, die dieser Satz erzeugt, nachgedacht sowie meine Resonanz beobachtet. Ich empfand geradezu die Vergeblichkeit dieses Weges (wenn man einen Feldzug so nennen kann).

xion jeder Schreibübung sowie des entstandenen Textes war ein fundamentaler Bestandteil des kunstbasierten Forschens (vgl. Leavy, 2020, S. 43 ff.). Den Schreibdialog entwickelte ich mit Schreibimpulsen, die ich in Auszügen vorstelle:

Ein Gedicht aus Fragen (inspiriert von Pablo Neruda⁵): Ich stellte mir zum kreativen Einstieg die Aufgabe, ein Gedicht aus Fragen als Echo auf das Gelesene zu schreiben. Es entstand dieses Fragengedicht:

WEG II

*Wie finden die Wege zurück
in ihr Zuhause?
Werden die Knochen der Toten die
schwarze Erde füttern?
Wann haben wir uns das letzte Mal
bei den Pferden bedankt?
Welche Aussicht gibt es auf den Türmen
der Haufenwolken?
Wo wird alles Verlorene aufbewahrt?
Gibt es einen Gedenkort des Vergessens?*

Auszug aus der Reflexion: *Vieles ist nicht wahrgenommen, gewürdigt und betrauert worden [...] Das eine oder andere ins Bewusstsein zurückzuholen, könnte eine geistig-seelische Hygiene für mich sein.*

Freewriting⁶ ist eine vielfältig verwendbare Grundübung des Kreativen Schreibens. Freewriting bedeutet, dass man ohne nachzudenken, ohne Unterbrechung oder Selbstkorrektur für eine festgelegte Zeit (z. B. 5 Minuten) einfach losschreibt. Freewriting kann frei oder fokussiert auf ein Thema bzw. ein Objekt erfolgen und erfolgreich am Anfang eines Schreibprozesses eingesetzt werden.

Ich wählte das Foto ‚In einem russischen Dorf am Oskol‘ aus und schrieb ein Freewriting. Hier ein Auszug:

Sie will niemanden aufnehmen, kein Quartier geben, keine Milch teilen. Sie denkt: Was wollen diese hier? Unser Dorf liegt abseits, unser Dorf mit den weißgekalkten und reetgedeckten Häusern; unser Dorf, dessen Gärten und Felder uns nähren, unser Dorf, in dem uns die Brunnen klares Wasser schenken. Was wollen sie hier bei uns? Unsere Haustür steht ihnen nicht offen.

Und doch weiß sie, sie werden sich das Haus nehmen. Sie werden die Milch trinken, dem Huhn das Ei aus dem Nest stehlen und es anschließend schlachten. Sie werden ihr letztes Brot essen, das Gemüse ernten.

Und dann? Was wird aus ihnen im Winter werden? Wenn die Speicher leer, die Felder und Gärten abgeerntet sind. Stellt sich der Fotograf diese Fragen?

5 Neruda, Pablo (2022) verfasste im *Buch der Fragen* eine Gedichtsammlung als Fragen an die Welt und an das Leben.

6 Elbow, Peter (1998): *Writing without Teachers*. Oxford Press. Elbow gilt als ‚Erfinder‘ des Freewritings.

Auszug aus der Reflexion: *Bei jedem Foto frage ich mich, was aus diesen Menschen geworden ist. [...] Ihre Geschichte hat in Kriegserzählungen nur wenig Platz. Mein Onkel hat sie indirekt durch seine Fotografien thematisiert.*

Fiktive Briefe: Ein imaginierter Briefwechsel zwischen mir und meinem Onkel, in dem autoethnografisches Schreiben zur Auseinandersetzung mit mir selbst und dem Anderen wird. Ein Brief an meinen Onkel ermöglicht mir, Gedanken, Gefühle und Fragen zu formulieren; also explizit meine Stimme und Erinnerungen an ihn einzubringen. Die fiktiven Antworten meines Onkels lassen sich metaphorisch als ‚Gegenübertragung‘ verstehen – sie spiegeln meine eigenen affektiven Reaktionen im Schreibprozess. Der fiktive Briefwechsel ist ein Spiel aus Übertragung und Gegenübertragung (vgl. Bruder, 2003, S. 13–16).

Auszug aus der imaginierten Antwort des Onkels:

Liebe R.,

mich berührt es, dass du dich mit meinen Erinnerungen beschäftigst. Sie sind Schatten lange vergangener Jahre. Ich war jung. Es war Krieg. Wir wurden in die Ereignisse hineingeworfen und mussten irgendwie damit zurechtkommen.

Das Morsen hat mir anfangs, als es neu war, Spaß gemacht. Dann war es fünfeinhalb Jahre mein täglich verabscheutes Brot. Manchmal träumte ich nachts von den Klopfeisen, das passierte mir noch viele Jahre nach dem Krieg. [...]

Nein, ich habe mich nicht gefragt, was aus den Menschen auf den Fotos geworden ist. Wir hatten nach dem Krieg genug mit uns selbst zu tun und ich wollte es lieber nicht wissen, denn was Gutes wird es nicht gewesen sein. [...]

Fiktive Tagebucheinträge sollen auf Grundlage der zeitgeschichtlichen Recherche und persönlichen Erinnerungen die Stimme meines Onkels im Sinne der ‚fictional research‘ (vgl. Leavy, 2020, S. 59) wiedergeben.

Auszug aus dem fiktiven Tagebuch:

5.9.1941 Heute war ich im jüdischen Quartier. Es stimmt, was sie sagen! Alte, Frauen, Kinder werden jetzt auch aus ihren Häusern geholt. Die Männer haben sie sofort mitgenommen. Epp sagt, das sei der rechte Lohn für die Judenbolschewiken. Mir sind die Juden egal. Ich kenne keine. In Wasserburg gab's nie Juden. Otto schimpft über sie bei jeder Gelegenheit. Ich sehe hier nur traurige, ärmliche Gestalten.

10.9.1941 Im Stadtzentrum haben wieder Cafés, ein Kino und die Oper geöffnet. Der Hafen wird in Betrieb genommen. Unsere Truppen haben Krupp-Motoren gefunden. Die Sowjets haben sie uns zu Freundschaftszeiten abgekauft. Jetzt bekommen wir sie umsonst wieder? Oder ist der Preis doch zu hoch? Die Kreuze der Soldatengräber aus weißen Birkenstämmen säumen Wegränder und Parkanlagen in der Stadt!

Das fiktive Tagebuch umfasste zehn Einträge. Im Schreibexperiment versetzte ich mich in meinen Onkel, assoziierte, imaginierte und schrieb meine ‚Gegenübertragungen‘ (vgl. Bruder, 2003, S. 13–16) auf.

Echotext⁷: Das Echo wird auf ein zentrales Thema des ausgewählten Textes verfasst. Eine Nachdichtung, die sich zu eng am Ausgangstext anlehnt oder ihn kommentiert, soll vermieden werden. Nur das Thema wird übernommen.

Auszug aus dem Echotext zu einem Erlebnis im ‚Krimwinter‘:

Vom Bett aus sehe ich, wie die kahlen Äste der Eiche vorm Haus in den Nebel greifen. Seit Tagen dichter Nebel. Ich wende den Kopf ab. Die leere Stube schimmert nebelgrau. Nebel gab's auch zu Hause. Er stieg vom Fluss auf und kroch durch die Gassen, nässte die Stiege hinauf zu unserer Wohnung. Zu Hause war der Nebel feucht. Hier ist er trocken, er zieht wie Rauch in die Lunge, kühlt dich von innen aus, setzt sich im Gehirn fest, umklammert dein Herz. Du schnappst nach Luft.

Ich döse ein, träume von der Mutter. Sie lächelt mir zu, will mir über die Stirn streichen, da wache ich wieder auf. Mein Kissen ist tränennass. Ich liege still, höre meinen pfeifenden Atem, spüre das Brennen in der Brust. Der Hunger bohrt im Magen. Ich bleibe liegen, die Decke wärmt noch. Meine Haut juckt von den Wanzenstichen. Die Biester wohnen in meiner Decke. Jemand zieht mir die Wanzendecke weg, knufft mich in die Seite. Aufstehen soll ich. Sofort. [...]

Aus der Reflexion: Sowohl die fiktiven Tagebucheinträge als auch der Echotext führten zu Empathie mit meinem Onkel. Ich nahm zunehmend seine Einsamkeit und sein Entsetzen wahr, das sich in Nebensätzen und Andeutungen hinter seinem ‚Chronistenstil‘ verbarg.

Kurzgeschichte zu einer Figur verfassen als Verbindung von literarischer Figurenarbeit (fictional research) und autobiografischer Spurensuche: Mein Onkel erzählte im Memoir von seiner Liebesbeziehung zu Zofia, einer jungen Polin, die er in Skawina bei Krakau während des Rückzugs kennenlernte. Zofia war eine geheimnisvolle Figur, die ich besser kennenlernen wollte. Dazu recherchierte ich das Leben der Frauen unter deutscher Besatzung im sogenannten Generalgouvernement und erarbeitete im Workshop *Improvisationstheater und Schreiben* eine authentische Figur der Zofia. Die Liebesbeziehung wird aus Zofias Perspektive im Genre Kurzgeschichte erzählt.

Während des Schreibprozesses erlebte ich eine erdrückende Einsicht in die Macht- und Ohnmachtsverhältnisse zwischen dem Wehrmachtssoldaten (meinem Onkel) und der Polin Zofia.

Die Schreibimpulse bildeten den Kern meines Dialogs. Mein Gegenüber war nicht nur ein Text, sondern auch Erinnerung, Leerstelle, Nachhall. In der doppelten Rolle als Rezipientin und Dialogpartnerin reflektierte ich fortlaufend, was das Schreiben in mir auslöste, erst dann folgte der nächste Schritt. Wiederholung, Resonanz und Transformation prägten den Prozess: ein iterativer Modus, wie ihn Leavy (2020) als konstitutiv für ABR beschreibt.

7 Diese Methode lernte ich an der Alice Salomon Hochschule im Modul Lyrik von Silke Andrea Schuemmer, Lyrikerin und Autorin, kennen.

5.3 Reflexion des Schreibprozesses

Das Schreiben war:

- **narrativ:** Es folgte keinem vorgezeichneten Plan, sondern wuchs aus inneren Bildern, Erinnerungen, Resonanzen. Wie in der *narrativen Untersuchung*⁸ entstand Bedeutung durch die Konstruktion persönlicher Geschichten (vgl. Leavy, 2020, S. 43–50).
- **autoethnografisch:** Persönlich-biografisch verortet und zugleich in sozialen, kulturellen Kontexten eingebettet – etwa in Bezug auf transgenerationale Traumata, Geschlechterrollen, Schweigepraktiken (vgl. Ellis et al., 2010, S. 345–346).
- **reflexiv:** Schreiben bedeutete Selbstbefragung meiner Bilder, meiner Sprache, meiner Position (vgl. Bräuer, 2000, S. 10–15). Reflexivität verbindet ästhetisches Tun mit kritischem Denken (vgl. Göb, 2019, S. 229).

Der transgenerationale Schreibdialog machte Unausgesprochenes sichtbar, Ungesagtes sagbar und Vergangenes neu verstehbar. Schreibimpulse wie das „fiktive Tagebuch“ oder der „Echotext“ halfen mir, die Kriegserlebnisse meines Onkels zu erfassen und nachzuempfinden. Zugleich erhielten jene Figuren eine Stimme, die im Memoir randständig blieben – insbesondere Frauen wie die Frau auf dem Foto im Dorf am Oskol oder Zofia.

Der Dialog ließ mich meinen Onkel in seiner Widersprüchlichkeit sehen und annehmen. Diese integrative Erfahrung eröffnete eine neue Sicht auf ihn und auf mich selbst. Schreiben als ABR erwies sich hier als tiefgreifend transformativ: biografisch, emotional und erkenntnistheoretisch.

6 Auswertung des Schreibens als Arts-Based Research im transgenerationalen Schreibdialog

Kritische Reflexion ist ein zentraler Bestandteil kunstbasierter Forschung (vgl. Leavy, 2022, S. 273 ff.; Hanzalik, 2021, S. 103). Sie umfasst methodische Transparenz sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Beweggründen, der Forschungshaltung und dem transformativen Potenzial der Praxis. Diese Dimension sichert epistemische und methodologische Integrität und erhöht die Anschlussfähigkeit für andere Forschende (vgl. Hanzalik, 2021, S. 103).

Mein Forschungsinteresse galt den Kriegserlebnissen meines Onkels und ihren möglichen Nachwirkungen. Das Material – Grafiken, Texte, Fotos – erwies sich als vielschichtig; auch Anordnung und Begleitkommentare trugen Bedeutung. Zunächst analysierte ich den Text kritisch. Manche Passagen irritierten mich und lösten Empörung aus, die mein Verstehen behinderte.

8 Narrative Untersuchung (narrative Inquiry) (Leavy, 2020, S. 44) ist eine qualitative Forschungsmethodik, bei der Erfahrung als erzählte Geschichte betrachtet wird. Forschende sammeln und analysieren narrative Materialien – etwa Erzählungen, Interviews, Feldnotizen oder Biografien, um zu verstehen, wie Menschen ihre Lebenswelt und Erfahrungen strukturieren und ihnen Bedeutung verleihen.

Erst durch den transgenerationalen Schreibdialog konnte ich mich dem Memoir neu nähern. Das Fragengedicht eröffnete eine poetische Ebene, das Freewriting zum Foto gab meiner Stimme Raum, fiktive Tagebucheinträge und das Krim-Echo führten zu einem Dialog mit ihm als Autor. So entstanden Empathie und ein tieferer Zugang – auch zu Schmerz, Trauer und Verlust.

Die nach emotionaler Resonanz ausgewählten Schreibimpulse führten zu poetisch-fragmentarischen Antworten, die dialogisch auf Struktur und Metaphorik des Memoirs reagierten. Diese performativen Interventionen konfigurierten Beziehung, Affekt und Erinnerung neu. Ich erkannte vertraute Überzeugungen und Haltungen wieder, verband sie mit dem historischen Kontext und konnte sie neu einordnen. Zum Beispiel: Alltagsrassismen, Überlegenheitsnarrative bezogen auf ‚deutsche Werte‘ sowie ein überholtes Frauen- und Männerbild aus dem Nationalsozialismus, das in die Nachkriegszeit hineinwirkte.

Ein weiteres Beispiel ist die Tabuisierung schlimmer NS-Erfahrungen. Sie zeigte sich im Beschweigen und im Umgang mit Gefühlen. Scham sollte möglichst nicht wahrgenommen werden; wie sonst ließe sich das Wegschauen bei den für alle sichtbaren Verbrechen erklären? Ich stellte an meinen Onkel den Anspruch, diese Tabuisierung zu reflektieren, was im Memoir jedoch ausblieb. Gerade das regte mich zum Nachdenken über moralische Dilemmata an und darüber, wie wir als Familie damit umgingen. Mein Onkel brauchte vierzig Jahre, bis er Worte für das miterlebte Grauen fand, das Gedicht *Erinnerung an Nikolajew*⁹ verfasste und veröffentlichte. Das Gedicht erhielt in unserer Familie jedoch keine Resonanz; ich erinnere kein einziges Gespräch darüber, und auch ich sprach erst Jahrzehnte später mit ihm über seine Erlebnisse.

Das transformative Potenzial von ABR (vgl. Leavy, 2020, S. 11; Göb, 2019, S. 237) zeigte sich darin, dass Forschung zu einem kreativen Prozess wurde. Die ästhetischen Erfahrungen ermöglichten mir Perspektivwechsel und Empathie für meinen Onkel als jungen Mann. Es brauchte Zeit, bis ich durch eine Schicht aus Abwehr zum Mitfühlen und Wahrnehmen seiner Erlebnisse gelangen konnte. Die Stimme meines Onkels und meine eigene traten in einen Dialog, der biografische Widersprüche sichtbar machte und eine Aussöhnung mit familiären Narrativen ermöglichte.

7 ABR – Schreiben als Transformation

Schreiben im Rahmen von ABR initiiert individuelle Transformationsprozesse durch ästhetische Erfahrung. Sinnlich-leibliche Vorgänge im Schreiben öffnen Möglichkeitsräume, vertiefen das Erleben und fördern Selbstreflexion sowie Empathie.

Im Projekt *Transgenerationaler Schreibdialog* zeigte sich, wie kraftvoll künstlerisches Schreiben wirken kann – nicht nur erkenntnisbezogen, sondern auch emotional und sozial. Die Auseinandersetzung mit meinem Onkel war keine rein analytische Annäherung. Laurel Richardson beschreibt solche Erfahrungen als Teil eines existenziellen For-

9 Im Gedicht „Erinnerung an Nikolajew“ thematisierte er ein Massaker an der jüdischen Bevölkerung, das er in Nikolajew miterlebte (vgl. Maier, 1989, S. 12, 13).

schungsprozesses, in dem Schreiben zur Lebensform wird (Richardson & St. Pierre, 2005, S. 960–962).

Schreiben als ABR bringt Bewegung ins Denken, Erinnern und Fühlen. Eine nicht-lineare Bewegung, die irritieren, berühren, aufwühlen oder heilsam sein kann, aber immer Veränderung bewirkt. Ich habe gelernt, dass Forschung Ambiguitäten aushalten muss, dass Erkenntnis poetisch sein kann und dass Veränderung manchmal leise beginnt – im Schreiben eines Satzes, der sich plötzlich anders anfühlt.

ABR zielt genau auf diese Wirkung: nicht auf messbare Ergebnisse, sondern auf Berührung.

„Als Interface zwischen prä- und konzeptuellem Wissen wirkt Kunst anders, sowohl auf Gestalter als auch auf Betrachter. Denn Kunst [...] berührt unmittelbar, bevor sie intellektuell erfassbar wird“ (Göb, 2019, S. 229).

Diese Wirkung ist nicht Beiwerk, sie ist Teil des Erkenntnisinteresses. Transformation (auch gesellschaftliche) beginnt oft dort, wo Menschen berührt werden.

8 Fazit und Ausblick

Schreiben als ABR fordert den Mut, sich dem Unsicheren und Unaussprechlichen zu nähern. Es lädt ein, mit Kunstformen wie Lyrik, Essay, szenischem und fiktionalem Schreiben zu experimentieren, und das Schreiben nicht nur als Methode, sondern als Erkenntnisraum zu verstehen. Wer sich darauf einlässt, erlebt einen forschenden Prozess, der oft unvorhersehbar, aber tiefgreifend ist. In dieser Bewegung liegt die besondere Kraft des Schreibens: Es verändert Perspektiven, überbrückt Brüche, öffnet neue Erzählräume.

Der Abschluss eines ABR-Projekts sollte nicht die letzte Seite eines Textes sein, sondern der Moment, in dem das künstlerische Produkt Resonanz erzeugt. Erkenntnis entfaltet sich im Kontakt mit Leser:innen, Zuhörer:innen, Mitforschenden. Erst durch diese Teilhabe wird das volle Potenzial von Schreiben als ABR sichtbar: als dialogischer, intersubjektiver Erkenntnisweg.

Zukünftige Forschung könnte verstärkt untersuchen, wie künstlerisches Schreiben in partizipativen, aktivistischen und therapeutischen Kontexten wirksam werden kann, und welche Formen von Wissen daraus hervorgehen. Schreiben als ABR ist mehr als eine Methode: Es ist eine Einladung, Wissenschaft als lebendigen, berührbaren Prozess zu begreifen, in dem Erkenntnis nicht nur gedacht, sondern erlebt wird.

Literatur

- Borgdorff, H. (2008). Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung? In J. Rittermann, G. Bast, & J. Mittelstraß (Hg.), *Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein?* (S. 29–55). Springer.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Fillibach Verlag.
- Bruder, K.-J. (2000). *Die biografische Wahrheit ist nicht zu haben*. Psychosozial-Verlag.
- Cascella, D. (2019). Something more and something else: Language as excess and material. In C. Caduff & T. Wälchli (Hg.), *Artistic research and literature* (S. 85–97). Wilhelm Fink Verlag. https://doi.org/10.30965/9783846763339_009
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195120165.001.0001>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. May & K. Mruck (Hg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345–357). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Fortino, N., Dommert, P., Santiago, N., & Smith, J. (2021). Positive psychological transformation: A mixed methods investigation into catalysts and processes of meaningful change. *International Journal of Transpersonal Studies*, 40(1), 96–115. <https://doi.org/10.24972/ijts.2021.40.1.96>
- Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Göb, A. (2019). Raus aus dem Schneckenhaus! Arts-based research als Methode zum transformativen Forschen. In M. Abassiharofteh, J. Baier, A. Göb, I. Thimm, A. Eberth, F. Knaps, & F. Zebner (Hg.), *Räumliche Transformation: Prozesse, Konzepte, Forschungsdesigns* (S. 226–238). Verl. D. ARL. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoor-65058-3>
- Hanzalik, K. (2021). *Arts-based research in writing studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099444>
- Hoffmann, C. (2008). *Schrift, Bild, Zahl. Studien zu den Aufzeichnungen der Wissenschaft*. Diaphanes.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice* (3. Aufl.). Guilford Press.
- Maier, L. (1989). *In den Sand geschrieben. Gedanken eines vielgereisten Träumers. Gedichte*. Die Bücherstube.
- Mitchell, K. M., & Clark, A. M. (2019). Enhance your qualitative analysis with writing: Four principles of writing as inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–5. <https://doi.org/10.1177/16094069211057997>
- Neruda, P. (2022). *Das Buch der Fragen*. Luchterhand.
- Ortheil, H.-J. (2005). Der Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“. In K. Ermert & O. Kutzmutz (Hg.), *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über kreatives Schreiben* (S. 61–75). Bundesakademie für Kulturelle Bildung.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3. Aufl., S. 959–976). SAGE.

- Rolling, J. H., Jr. (2013). *Arts based research primer: Qualitative research, methodology, arts and society*. Peter Lang.
- Schreier, M. (2017). Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-based research, mixed methods und emergent methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), 1–27. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815>
- Schulze Heuling, L. (2017). Praxisforschung durch kunstbasierte Methoden. In *Schriften zur Professionalisierung im Rahmen einer phasenübergreifenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SPiRaLe)* (S. 63–77). Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. https://www.researchgate.net/publication/336810981_Praxisforschung_durch_kunstbasierte_Methoden
- Wettig, S. (2015). *Imagination im Erkenntnisprozess: Chancen und Herausforderungen im Zeitalter der Bildmedien. Eine anthropologische Perspektive*. Transcript Verlag.
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen*. Penguin Verlag.

Schreibstrategien im Wandel. Eine Untersuchung zu Schreibstrategiemodellen und ihrer Eignung für KI-gestütztes Schreiben

ROSALIE SCHNEEGASS

Abstract

Die Modellierung von Schreibstrategien ist ein zentrales Instrument der Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik, um unterschiedliche Herangehensweisen bei der Steuerung von Schreibprozessen zu systematisieren und zu vermitteln. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit bestehende Schreibstrategiemodelle auch auf KI-gestützte Schreibprozesse, bei denen Teile der Textproduktion an Sprachmodelle wie ChatGPT ausgelagert werden, übertragbar sind. Zu diesem Zweck werden die Schreibstrategiemodelle von Ortner (2000) und Keseling (2004) deduktiv auf Schreibprozessdaten von 19 Studierenden angewendet, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung wissenschaftliche Kurzaufsätze mithilfe von KI verfassten. Die qualitative Analyse der Daten zeigt, dass sich ein Großteil der im Modell von Ortner (2000) beschriebenen Strategien auch beim KI-gestützten Schreiben in angepasster Form wiederfinden lässt. Mit dem Modell von Keseling (2004) können darüber hinaus Variationen in KI-gestützten Schreibstrategien differenzierter erfasst und strukturiert beschrieben werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass KI-gestütztes Schreiben weder als eine weitere Schreibstrategie zu verstehen ist noch bestehende Schreibstrategien grundlegend transformiert, sondern diese um vielfältige Handlungsoptionen erweitert. Modellierungen KI-gestützter Schreibstrategien, die abschließend in Anlehnung an die bestehenden Modelle im Beitrag vorgeschlagen werden, können dazu beitragen, die Variationsbreite KI-gestützten Schreibens sichtbar zu machen und eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Vorgehensweisen zu fördern.

The modelling of writing strategies is a central instrument in writing research and instruction, used to systematize and communicate different approaches to manage writing processes. This article examines whether existing models of writing strategies can be applied to AI-supported writing processes in which parts of text production are outsourced to large language models such as ChatGPT. For this purpose, the models of writing strategies developed by Ortner (2000) and Keseling (2004) are deductively applied to writing process data from 19 university students who composed short academic essays with AI support. Qualitative analysis indicates that most of the strategies described in Ortner's (2000) model can also be identified in AI-supported writing in adapted form. Additionally, Keseling's (2004) model enables a more fine-grained and structured description of variations in AI-supported writing strategies. The results demonstrate that

AI-supported writing should be understood neither as an additional writing strategy nor as fundamentally transforming existing ones, but rather as expanding them through a wide range of new options. Based on existing models, this article proposes a new model of AI-supported writing strategies, which can help reveal the diversity of AI-supported writing practices and promote a more reflective use of one's own writing strategies.

1 Einleitung

Seit der Veröffentlichung von ChatGPT im Jahr 2022 wird im Kontext von Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik intensiv darüber diskutiert, wie Künstliche Intelligenz (KI) Schreibprozesse beeinflusst (z. B. Limburg & Buck, 2024; Limburg et al. 2023; Meyer & Weißels, 2023; Steinhoff, 2025). Allerdings lassen sich aufgrund der Heterogenität der verwendeten Tools, Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten nicht nur *eine*, sondern viele verschiedene Antworten auf die Frage finden, ob und wie KI das Schreiben, wie wir es kennen, transformiert. Im Rahmen einer qualitativen Auswertung von KI-gestützten Schreibprozessen von 19 geisteswissenschaftlichen Studierenden der Universität Bremen konnte ein breites Spektrum variierender Herangehensweisen beobachtet werden.

Ob KI-gestützt oder nicht: Schreibende steuern ihren Schreibprozess durch die Anwendung unterschiedlicher Schreibstrategien. Schreibstrategiemodelle ermöglichen es, individuelle und situative Unterschiede auf der Makro- und Mesoebene in Schreibprozessen zu beschreiben und zu analysieren. In diesem Artikel steht die Frage im Zentrum, welche Rolle Schreibstrategiemodelle für die Analyse von variierenden KI-gestützten Schreibprozessen spielen können. Welchen Mehrwert bietet der Begriff der Schreibstrategie für die Einordnung KI-gestützten Schreibens? Inwiefern lassen sich gängige Modellierungen von Schreibstrategien auf die beobachteten Variationen beim KI-gestützten Schreiben übertragen? An welchen Stellen müssen bestehende Modelle ggf. angepasst werden? Inwiefern kann in der Folge von einer Transformation von Schreibstrategien durch KI gesprochen werden?

Unter dem Stichwort ‚Transformation‘ werden im Allgemeinen tiefgreifende Umbrüche oder Veränderungen verhandelt. Insbesondere der Begriff der ‚digitalen Transformation‘ findet breite Anwendung, um die strukturellen Auswirkungen technischer Entwicklungen auf Alltagsleben, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschreiben (Poustchi, 2019). Auch Schreiben ist eine medial vermittelte Tätigkeit, deren materielle Basis sich im Laufe der Zeit immer wieder grundlegend verändert und damit auch Schreibprozesse und -strategien wesentlich beeinflusst hat (z. B. Haas, 1996; Mahlow & Dale, 2014; Ong, 1982). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Veränderungen von Schreibstrategien durch KI einzuschätzen sind: Handelt es sich um eine fundamentale Veränderung etablierter Schreibstrategien – im Sinne einer Transformation? Oder werden bestehende Modellierungen lediglich um eine (oder mehrere) weitere mögliche Schreibstrategie(n) erweitert?

Im folgenden Beitrag widme ich mich zunächst den Fragen, was KI-gestützte Schreibstrategien beim wissenschaftlichen Schreiben sein könnten und wie man sie beschreiben könnte (Abschnitt 2). Im Anschluss an eine Darstellung des Untersuchungsdesigns (Abschnitt 3) untersuche ich in Abschnitt 4 mit Blick auf die Schreibstrategiemodelle von Ortner (2000) und Keseling (2004) zunächst theoretisch, ob die in den Modellen beschriebenen Strategien auf KI-gestützte Schreibprozesse übertragen werden können. Darüber hinaus wird danach gefragt, ob sich diese Schreibstrategien in den erhobenen Daten, die bei der Untersuchung von studentischen Schreibprozessen gesammelt wurden, wiederfinden lassen. Abschließend wird in Abschnitt 5 ein Fazit gezogen und diskutiert, ob im Kontext von KI-gestütztem Schreiben von einer Transformation von Schreibstrategien gesprochen werden kann.

2 Theoretischer Kontext

2.1 Was sind Schreibstrategien?

Eine Strategie bezeichnet einen Handlungsplan zur Erreichung eines bestimmten Ziels. Während im alltäglichen Sprachgebrauch ein bewusstes, zielgerichtetes und überlegtes Handeln mit dem Begriff verbunden wird (DWDS, o. J.), wird der Strategiebegriff im Kontext der Schreibwissenschaft¹ nicht unbedingt anhand dieser Eigenschaften abgegrenzt, sondern verschiedentlich verwendet (Dengscherz, 2019, S. 179). Bräuer (2009, S. 65) definiert Schreibstrategien als „mentale Programme für die Steuerung der Textproduktion“, Molitor (1985, S. 335) als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ und Ortner (2000, S. 351) als „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibansätze und potenzieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“. Dengscherz (2019) unterscheidet zwischen Schreibstrategien und Schreibroutinen: „[Schreibstrategien] werden gebraucht, wenn es schwierig wird, wenn die Routinen nicht mehr ausreichen[...]“ (S. 178).

Unter dem Stichwort ‚Schreibstrategien‘ werden also verschiedene Verfahren, Herangehensweisen oder mentale Programme beschrieben, die Schreibende anwenden, um ihren Schreibprozess zu steuern. Uneinigkeit besteht darüber, ob der Begriff eine Habitualisierung, eine Reflexion oder eine bewusste Anwendung durch die Schreibenden voraussetzt. Ausgangspunkt aller Begriffsverwendungen ist jedoch die Beobachtung, dass Schreibende – ob bewusst oder unbewusst – viele unterschiedliche Vorgehensweisen anwenden, um Texte zu produzieren. Aufbauend auf dieser Beobachtung wird versucht, diese Unterschiede empirisch oder theoretisch zu erfassen und ggf. zu modellieren.

Oft wird der Begriff der Schreibstrategien – wie ihn insbesondere Ortner geprägt hat – auch mit dem Begriff der Schreibtypen gleichgesetzt (Wiethoff, 2024), wobei davon ausgegangen wird, dass bestimmte Personen bestimmte Schreibstrategien bevor-

1 Ebenso im Kontext der Didaktik/Bildungsforschung (siehe z. B. Grenfell & Macaro, 2007; Kalkavan-Aydin, 2024).

zugt anwenden. Im Gegensatz dazu betonen jedoch viele Untersuchungen und Modellbildungen, dass Schreibstrategien je nach Schreibaufgabe, Schreibsituation und Ziel variieren (z. B. Dengersch, 2019, S. 185; Molitor, 1985, S. 342²). Flexibilität in der Anwendung von Schreibstrategien wird oft als ein schreibdidaktisches Ziel benannt (z. B. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung [gefsus], 2022, S. 10–11).

2.2 Was sind KI-gestützte Schreibstrategien?

Mit dem Begriff *KI-gestützte Schreibstrategien* können unterschiedliche Herangehensweisen bei der Gestaltung von Schreibprozessen mit KI mit Blick auf deren Makro- und Mesostrukturen beschrieben werden. Analog zu den oben vorgestellten Definitionen, die vor der Veröffentlichung von KI-Sprachmodellen wie ChatGPT entwickelt wurden, wird dabei davon ausgegangen, dass auch Herangehensweisen bei der Gestaltung von KI-gestützten Schreibprozessen stark variieren können.

Unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten von KI beim Schreiben wurden bereits verschiedentlich beschrieben: So wurden bereits früh verschiedene Rollen definiert, die KI im Schreibprozess einnehmen kann (McKee & Porter, 2022; Müller & Fürstenberg, 2023; Steinhoff, 2023; UNESCO, 2023), z. B. KI als „Ghostwriter“, „Writing Tutor“ und „Writing Partner“ (Steinhoff, 2023). Einige Publikationen differenzieren den KI-Einsatz in Schreibprozessen hinsichtlich verschiedener Teilaktivitäten oder Teilprozesse (Knorr et al., 2024; Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M., o. J.; Pigg, 2024), z. B. „KI zur Themen-/Fragenfindung“, „KI zum Verstehen der Schreibaufgabe“ oder „KI zur Recherche“ (Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M., o. J.). Darüber hinaus lässt sich der Einsatz von KI anhand von Skalen klassifizieren, die von einem großflächigen, unreflektierten oder ersetzenden Einsatz auf der einen Seite bis zu einem geringen, ergänzenden oder reflektierten Einsatz auf der anderen Seite reichen (Buck & Limburg, 2024; Rowland, 2023; Furze, 2023).

Den folgenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Beschreibung einzelner Aspekte der KI-Nutzung jedoch nicht ausreicht, um Schreibstrategien mit KI zu erfassen. Denn die Beschreibung der KI-Nutzung und ihrer Wirkung allein (z. B. KI wird zur Themenfindung genutzt, KI dient als Ghostwriter, KI erweitert die Kognition ...) liefert noch wenig Erkenntnisse darüber, auf welche unterschiedliche Weise KI konkret in Schreibprozesse eingebunden wird, z. B. wie Schreibende ihre Schreibprozesse mit KI strukturieren oder wie sie die Textgenese gestalten. In diesem Kontext könnte der Blick auf KI-gestützte Schreibstrategien die bisherige Forschung ergänzen und dazu dienen, unterschiedliche Herangehensweisen an die Gestaltung von KI-gestützten Schreibprozessen sowohl für wissenschaftliche als auch für didaktische Zwecke einzuordnen. Für die Bestimmung konkreter KI-gestützter Schreibstrategien könnten bestehende Modellierungen von Schreibstrategien ohne KI ein Fundament bilden, auf das die Beschreibung KI-gestützter Schreibstrategien aufbauen kann.

2 Aber auch Ortner selbst, wenn er Strategien als „anlaßbezogen ersetzbar“ (2000, S. 351) definiert. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schreib(er)typen im Vergleich zum Begriff der Schreibstrategien ist bei Wiethoff (2024) zu finden.

2.3 Wie werden Schreibstrategien modelliert?

Ansätze zur Beschreibung von Schreibstrategien unterscheiden sich sowohl in ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung als auch in der Art der Modellierung. Inhaltlich stehen häufig Variationen im Schreibprozessablauf im Zentrum der Betrachtung: Dabei wird danach gefragt, wie die Zusammensetzung und Intensität von Teilaktivitäten, Teilprozessen oder Phasen variiert oder in welchen unterschiedlichen Reihenfolgen diese ablaufen können. In einigen Ansätzen werden Schreibstrategien nach Fragen der Textgenese – etwa in Bezug auf die Linearität der Textentstehung – differenziert. Teilweise werden weitere Eigenschaften – wie unterschiedliche Schreibgeschwindigkeiten oder Einstellungen und Emotionen, die den Schreibprozess begleiten – in Modelle einbezogen.

Ebenso wie die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden sich auch die Arten der Modellbildungen. Einige Modelle zur Beschreibung von Schreibstrategien fokussieren einen der genannten Aspekte, innerhalb dessen sie zwei Pole definieren und einander gegenüberstellen. Beispiele für diese Art der Modelle sind die dichotomen Schreibstrategien des *knowledge-telling* und *knowledge-transforming* von Bereiter und Scardamalia (1987) oder die Unterscheidung der Schreibstrategien *Strukturschaffen* und *Strukturfolgen* von Bräuer (2009). Andere Ansätze definieren anstatt eines Gegensatzpaares eine Vielzahl von Schreibstrategien, die eine Kombination typischerweise gemeinsam auftretender Merkmale umfassen – etwa das Modell der vier Schreibstrategien von Chandler (1995) oder das der zehn Schreibstrategien nach Ortner (2000) (siehe Abschnitt 4.1). Bei Molitor (1985) und Dengscherz (2019) werden Schreibstrategien auf spezifische Aufgaben und Ziele bezogen. So bestimmt etwa Dengscherz viele kleinschrittigere Aktivitäten (z. B. *Lesen und Recherche, Planen, Offene Material- und Wortschatzsammlungen, Vorbereitung im Kopf...*), die als Strategien genutzt werden, um eine konkrete Anforderung zu bewältigen (in diesem Fall: Strategien, um „einen Anfang [zu] finden“). Keseling (2004) wählt einen anderen Zugang zur Modellierung, indem er (statt Typen zu bestimmen oder Schreibstrategien in Aktivitäten zu zerlegen) Schreibstrategien nach zentralen Merkmalen unterteilt und diese einzeln auf Skalen einordnet (siehe Abschnitt 4.2).

Da die verschiedenen Modelle unterschiedliche Schwerpunkte setzen, ist davon auszugehen, dass sie jeweils in unterschiedlichem Maße zur Beschreibung verschiedener Herangehensweisen beim KI-gestützten Schreiben geeignet sind. Eine detaillierte Analyse jedes einzelnen Modells in Bezug auf seine Übertragbarkeit wäre zwar lohnenswert, im Rahmen dieses Artikels muss sich jedoch auf wenige Modelle fokussiert werden. Im Weiteren liegt der Schwerpunkt daher auf einer Übertragung des Modells von Ortner (2000), da dieses die differenzierteste Typenbildung vornimmt und in der Schreibdidaktik eine breite Rezeption erfahren hat. Ergänzend wird das Modell von Keseling (2004) herangezogen, da dieses in Auseinandersetzung mit dem Modell von Ortner einen gänzlich anderen und potenziell gewinnbringenden Zugang zur Beschreibung von Schreibstrategien bietet.

3 Untersuchungsdesign

Das Datenmaterial, mit dem im Folgenden gearbeitet wird, stammt aus einer explorativ angelegten Erhebung, bei der 19 Studierende beim Verfassen kurzer wissenschaftlicher Texte beobachtet wurden. Ziel der Erhebung war es, zu untersuchen, wie die Schreibenden KI in wissenschaftlichen Schreibprozessen einsetzen, wenn sie die Art und den Umfang der Nutzung frei gestalten können. Darüber hinaus wurden die Schreibprozesse der Proband:innen bei einer zweiten Schreibaufgabe ohne KI-Tools erfasst, um Teilaktivitäten und Abläufe von Schreibprozessen mit und ohne KI vergleichend auswerten zu können.

Die Erhebung wurde in Seminaren für Bachelorstudierende am Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Bremen durchgeführt. In diesem Rahmen erhielten die teilnehmenden Studierenden den Auftrag, einen kurzen wissenschaftlichen Aufsatz zu einem noch nicht im Seminar behandelten Thema zu verfassen. Die Studierenden standen somit vor der Aufgabe, sich das Aufsatzthema für die Textproduktion eigenständig zu erschließen, wobei sie dazu aufgefordert wurden, wissenschaftliche Quellen zu nutzen und fachliche Standards des wissenschaftlichen Schreibens einzuhalten.

Die Erhebung wurde mit allen teilnehmenden Studierenden jeweils zweimal durchgeführt. Neben dem Aufsatzthema änderten sich dabei nur die Hinweise zu den erlaubten Hilfsmitteln: Während die Studierenden bei der einen Aufgabe gebeten wurden, keine weiteren Tools oder Hilfsmittel zu verwenden, lautete der andere Auftrag, alle beliebigen (KI-)Tools zu nutzen, „die Dir dafür nützlich erscheinen.“ Mit dieser Formulierung sollte sichergestellt werden, dass die Studierenden zur Nutzung von KI angeregt wurden, dabei jedoch frei entscheiden konnten, wie und in welchem Umfang sie die Tools nutzen. Als Hilfestellung war dem Arbeitsauftrag eine Liste möglicher KI-Tools beigelegt.

Für die Bearbeitung der Schreibaufgaben erhielten die Studierenden jeweils 60 Minuten Zeit. Sie arbeiteten auf ihren eigenen digitalen Geräten und nahmen ihren Schreibprozess mittels Bildschirmaufnahmen (Screencapturing) auf. Die entstandenen Videos wurden anschließend protokolliert und in der Analysesoftware MaxQDA codiert. Das methodische Vorgehen sowie Informationen zu den Teilnehmer:innen werden bei Schneeгаß (2025) genauer ausgeführt.

Für die folgenden Einordnungen von KI-gestützten Schreibstrategien wird der Fokus auf jene erhobenen Schreibprozessdaten gelegt, in denen Studierende KI-Tools bei der Textproduktion nutzen: Insgesamt liegen von 18 Personen solche Schreibprozessaufnahmen vor – nur eine Person nutzte keine KI-Tools für die Schreibaufgabe. 10 Personen nutzten KI-Tools für Teilaktivitäten in ihren Schreibprozessen – etwa für das Recherchieren von Quellen, das Zusammenfassen von Fachtexten oder das Überarbeiten von selbstgeschriebenen Text(teil)en. 8 Personen verwendeten KI, um sich ihre Texte teilweise oder ganz generieren zu lassen. Die KI-Nutzung variierte darüber hinaus in Bezug auf viele weitere Faktoren, z. B. in der Art und Anzahl der genutzten KI-Tools, in der Weise, wie KI mit anderen Werkzeugen kombiniert wurde, in der Ver-

ortung der Tools im Schreibprozess u. v. m. Während in Schneegaß (ersch. 2025) detaillierte Auswertungen der erhobenen Schreibprozesse in Bezug auf die Tool-Nutzung dargestellt werden, liegt der Fokus im vorliegenden Beitrag darauf, die unterschiedlichen Herangehensweisen der Studierenden deduktiv anhand von zwei Strategiemodellen einzuordnen.

4 KI-gestützte Schreibstrategien

Im Folgenden werden zwei Schreibstrategiemodelle deduktiv auf die erhobenen Schreibprozessdaten angewendet, um zu untersuchen, ob diese Modelle relevante Einordnungen für KI-gestütztes Schreiben bieten können. Für die Übertragung wurde zum einen das Strategiemodell von Ortner (2000) ausgewählt, das als eines der ausführlichsten und am breitesten rezipierten Modelle zu Schreibstrategien im deutschsprachigen Raum gilt (Dengscherz, 2019, S. 152; Wrobel, 2014, S. 94). In Ergänzung zur Typologie von Ortner wird anschließend eine Übertragung des Modells von Keseling (2004) diskutiert, der ein Skalenmodell zur Einordnung von Schreibstrategien vorschlägt.

4.1 Schreibstrategien nach Ortner

Ortner (2000) befasst sich mit der Frage, wie Schreiben und Denken – im Sinne der Ver- und Erarbeitung von Wissen – im Schreibprozess zusammenwirken. Dafür untersucht er, wie Schreibende in Interviews, Tagebuchaufzeichnungen und Werkberichten über ihre Schreibprozesse berichten. Auf Basis dieser retrospektiven Selbstauskünfte leitet er verschiedene Schreibstrategien ab, die als Prototypen im Sinne von „Extremformen des Verhaltens“ (S. 565) zu verstehen sind.

Schreibstrategien definiert Ortner als „erworbene Ablauf- und Organisations-schemata“ (2000, S. 351), denen er weitere Eigenschaften zuweist. Unter anderem sind Schreibstrategien nach Ortner „personengebunden“, „anlassbezogen ersetzbar“, „modusabhängig“ und können immer wieder neu miteinander kombiniert werden. Insgesamt identifiziert er zehn Schreibstrategien, die er vier Kategorien zuordnet (siehe Tab. 2): Neben dem nicht zerlegenden Schreiben, bei dem in einem Zug, linear, spontan und assoziativ geschrieben wird, unterscheidet er drei Formen des zerlegenden Schreibens: Schreibprozesse, die man in (wenige) große Schritte zerlegen kann, Schreibprozesse, in denen (viele) kleine Schritte ausgeführt werden und Schreibprozesse, in denen eher das Produkt als der Prozess zerlegt wird.

Tabelle 1: Zehn Schreibstrategien nach Ortner (2000)

(Scheinbar) nicht zerlegendes Schreiben	Zerlegendes Schreiben		
	(Wenige) große Schritte	(Viele) kleine Schritte	Produkt zerlegendes Schreiben
In-einem-Zug-Schreiben	Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben	Schritt-für-Schritt-Schreiben	Textteile-Schreiben
	Mehrversionen-Schreiben	Synkretisch-Schritt-für-Schritt-Schreiben	Produkt-Zusammensetzen
	Versionen-Redigieren		
	Planendes-Schreiben		
	Niederschreiben		

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, dieses Modell für das KI-gestützte Schreiben nutzbar zu machen. Zu diesem Zweck wird zunächst theoretisch danach gefragt, ob diese Schreibstrategien auch beim KI-gestützten Schreiben auftreten könnten. Dabei handelt es sich um eine modellhafte Darstellung, in der von Schreibprozessen ausgegangen wird, in denen KI in einem besonders starken Maße zur Textproduktion eingesetzt wird. Analog zu den von Ortner entwickelten Schreibstrategien werden also Extrempositionen beschrieben, die in dieser Reinform nur selten anzutreffen sind. Wie Ortner selbst festhält: „In der Realität sind die Extreme natürlich relativ selten. Für den typologischen Versuch brauchen wir sie aber.“ (Ortner, 2000, S. 417)

Nachdem die theoretische Übertragbarkeit auf Schreibprozesse erörtert wurde, erfolgt eine Überprüfung des Vorkommens der Strategien im Datensatz. Sofern sich die jeweiligen Schreibstrategien auch im KI-gestützten Schreiben nachweisen lassen, werden diese anhand von Beispielen aus dem Datensatz illustriert. Die Überprüfung wird zeigen, dass viele Schreibstrategien nicht als Extrempositionen, jedoch in Ansätzen deutlich hervortreten.

4.1.1 (Scheinbar) nicht zerlegendes Schreiben

In-einem-Zug-Schreiben

Wird der Schreibprozess in keiner Weise zerlegt, spricht Ortner von einer Strategie des *In-einem-Zug-Schreibens*. Dabei geben sich Schreibende einem Bewusstseinsstrom hin und schreiben spontan und assoziativ Einfälle nacheinander auf. Der Schreibprozess besteht also einzig aus dem Moment des Schreibens „aus dem Bauch heraus“. Eine Nicht-Zerlegung des Schreibprozesses ist bei KI-gestütztem Schreiben nicht möglich, da der Einsatz von KI Schreibprozesse zwangsläufig mehrere Schritte umfasst (siehe 4.1.2). Insofern könnte diese Strategie als genuin analoges bzw. nicht KI-gestütztes Vorgehen betrachtet werden.

4.1.2 Strategien der (wenigen) großen Schritte/Monolithisches Generieren

Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben/Einen-Text-zu-einer-Idee-Generieren

Wer einen Text zu einer Idee im Sinne Ortners produziert, schreibt eine Textversion zügig und größtenteils linear nieder. Ebenso wie beim *In-einem-Zug-Schreiben* verfassen Schreibende einen Text größtenteils aus dem Bauch heraus, allerdings wird der Schreibprozess bei dieser Strategie von einer Idee oder These geleitet und ist insofern vorstrukturiert.

Nach dieser Strategie kann auch KI-gestütztes Schreiben erfolgen. Bei einer Maximalnutzung des *Einen-Text-zu-einer-Idee-Generierens* agieren die Schreibenden einzig als Ideengeber:innen und überlassen die komplette Textproduktion der KI. Der menschliche Schreibprozess wird dabei in zwei große Teilaktivitäten zerlegt: 1. das Entwickeln und Aufschreiben einer Textidee (Prompten), 2. das Lesen und Übernehmen des generierten Textes. Diese Schreibstrategie wird häufig in der Werbekommunikation der großen Sprachmodelle vorgeschlagen: So suggerieren Anwendungsbeispiele in Werbevideos (z. B. OpenAI, 2023, 2025), dass ein Prompt genüge, um auch komplexe Schreibaufgaben vollendet auszuführen. Auch wenn in vielen der erhobenen Schreibprozesse Texte generiert wurden, konnte in den erhobenen Daten kein Vorgehen beobachtet werden, bei dem ausschließlich diese Strategie angewendet wurde.

Mehrversionen-Schreiben/Mehrversionen-Generieren

Schreibende, die eine Strategie des Versionenschreibens verfolgen, produzieren Texte tendenziell zügig, linear und ideengeleitet – ähnlich wie beim *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreiben*. Dabei setzen sie jedoch immer wieder neu an und verfassen mehrere für sich stehende Textversionen, wobei der Text mit jeder Version weiterentwickelt wird.

In einer starken Ausprägung der KI-Nutzung wird aus dem *Mehrversionen-Schreiben* ein *Mehrversionen-Generieren*, bei dem die Schreibenden einen Text durch variieren des Prompting so oft neu generieren, bis er ihren Vorstellungen entspricht. Ein *Mehrversionen-Generieren* bietet sich bei der Nutzung von KI auch besonders an, denn im Gegensatz zum *Mehrversionen-Schreiben* entsteht jede neue Textversion in Sekunden. Da der generierte Output in der Realität oft nicht (vollständig) den Anforderungen entspricht, nutzen Schreibende mit dieser Strategie die Möglichkeit, KI-generierte Texte durch angepasstes und erweitertes Prompting weiterzuentwickeln.

Ansätze einer solchen Strategie sind vielfach in den erhobenen Daten zu finden – etwa bei SOPHIE, die ein *Mehrversionen-Generieren* für die Erstellung einer Einleitung in ChatGPT nutzt. Innerhalb von drei Minuten generiert sie drei Textversionen mittels variierenden Promptings:

1. Prompt (ChatGPT): „Schreibe mir eine kreative Einleitung für einen Aufsatz zur Thematik ‚Kreativität in Übersetzungsprozessen‘.“
2. Prompt (ChatGPT): „Schreibe sie kürzer und in einem wissenschaftlicherem [sic] Wortlaut.“
3. Prompt (ChatGPT): „Schreibe mir eine kurze und knappe Einleitung in die Thematik Übersetzungsprozesse.“

Die Generierung mehrerer Textversionen im Sinne des *Mehrversionen-Generierens* kann aber auch durch einen Wechsel des Tools erfolgen. Dieses Vorgehen nutzen Schreibende, um zu testen, welcher KI-Output ihren Vorstellungen am nächsten kommt. Beispielsweise generiert FELIX mehrere Textversionen, indem er nicht nur Prompts anpasst bzw. fortführt, sondern auch verschiedene generative KI-Tools verwendet.

1. Prompt (ChatGPT): hallo
2. Prompt (ChatGPT): ich muss einen Text zu lernförderlichen Textfeedbacks im Schulkontext schreiben. Der Text ist für die Uni.
3. Prompt (ChatGPT): vielen dank
4. Prompt (Perplexity, Prompt aus ChatGPT kopiert): ich muss einen Text zu lernförderlichen Textfeedbacks im Schulkontext schreiben. Der Text ist für die Uni.

Anschließend vergleicht er die Textversionen von ChatGPT und Perplexity und entscheidet sich für einen Output, mit dem er weiterarbeitet.

Versionen-Redigieren/Generierte-Versionen-Redigieren

Beim *Versionen-Redigieren* nach Ortner produzieren Schreibende zunächst eine erste Textfassung im Sinne des *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreibens*, überarbeiten diese dann aber intensiv. Der Großteil des Schreibprozesses besteht in diesem Fall aus immer neuen Revisionsschleifen. Anders als beim *Mehrversionen-Generieren* wird der Text jedoch nicht immer wieder neu geschrieben, sondern so lange redigiert, bis sich eine Textfassung abzeichnet, die als abgeschlossen wahrgenommen wird.

Wenn Schreibende generierten KI-Output als sinnvolle, aber überarbeitungsbedürftige Textgrundlage empfinden, können sie in der Folge auf die Strategie des *Generierte-Versionen-Redigierens* zurückgreifen. Der Schwerpunkt des Arbeitsprozesses liegt in diesem Fall auf der Überarbeitung des KI-generierten Textes, an dem sich die Schreibenden so lange abarbeiten, bis dieser ihren Erwartungen entspricht. Der Prozess des Redigierens kann entweder händisch oder – bei einer maximalen Ausprägung der KI-Nutzung – auch unter Zuhilfenahme weiterer KI-Tools erfolgen.

Eine Überarbeitung von zuvor generiertem KI-Output – entweder vollständig manuell oder mit Unterstützung von Überarbeitungstools wie DeepLWrite – lässt sich in vielen der beobachteten KI-gestützten Schreibprozesse wiederfinden. Eine ausgeprägte Variante des *Generierte-Versionen-Redigierens* ist beispielsweise bei PAULA zu beobachten. Nachdem sie in einem *Mehrversionen-Generieren* Textversionen in ChatGPT und Perplexity erzeugt, kopiert sie eine Textversion in ihr Textverarbeitungsprogramm, um diese anschließend ausführlich zu überarbeiten. Dabei schleift sie den Text stilistisch, präzisiert einige Aussagen und kürzt den Text an einigen Stellen. Darüber hinaus gleicht sie die Textversion mit anderen (Fach-)Texten ab und fügt weitere Textteile und Quellenangaben ein. Auf diese Weise erfolgt ein händisches Anpassen der ersten, generierten Textversion, bis diese den Anforderungen entspricht.

Planendes-Schreiben/Planendes-Generieren

Eine weitere Strategie, die ebenfalls den wenigen großen Schritten zugeordnet wird, ist das *Planende-Schreiben*. Bei dieser Strategie arbeiten die Schreibenden zunächst an einer Makrostruktur, bevor sie mit der Formulierung des eigentlichen Textes beginnen. Die Pläne können dabei viele verschiedene Formen annehmen – von aufeinander bezogenen Stichwörtern, z. B. in Form von Mindmaps, bis hin zu detaillierten Gliederungen.

Ein *Planendes-Generieren* liegt immer dann vor, wenn Texte nicht nur nach einer groben Idee oder Aufgabenstellung produziert werden, sondern die Anweisungen an die KI detaillierte Vorgaben für den Text enthalten – z. B. eine Gliederung, zentrale Inhalte oder detaillierte sprachliche und formale Vorgaben. In einer Maximalausprägung dieser Schreibstrategie übernehmen die Schreibenden die gesamte Konzeption und Planung des Textes, während die KI allein für die Ausarbeitung zuständig ist.

Ein *Planendes-Generieren* ist im erhobenen Datensatz vereinzelt zu finden. So produziert z. B. JONAS im Promptfenster von ChatGPT längere Prompts, die Kerninhalte, Format und weitere Angaben beinhalten und die er bereits vor dem Abschicken mehrfach überarbeitet. Die Textplanung geschieht also innerhalb eines Prompting-Prozesses, der ausführlich ausgestaltet wird. Auf diese Weise – und in Kombination mit einem *Mehrversionen-Generieren* – erstellt JONAS eine Textversion, die er anschließend und ohne weitere Änderungen übernimmt.

Niederschreiben

Schreibende, die eine Strategie des *Niederschreibens* verwenden, arbeiten den zu schreibenden Text fast vollständig im Kopf aus: Ortner spricht in diesem Fall von „extraliteraler Arbeit“. Das Formulieren auf dem Papier oder Bildschirm stellt nur noch ein *Niederschreiben* dar, wobei eine Textversion entsteht, die bereits sehr ausgereift ist. Auf KI-gestützte Schreibprozesse kann diese Herangehensweise nicht übertragen werden.

4.1.3 Strategien der (vielen) kleinen Schritte/Prozesszerlegendes Generieren

Schritt-für-Schritt-Schreiben/Schritt-für-Schritt-Generieren

Das *Schritt-für-Schritt-Schreiben* entnimmt Ortner didaktischen Konzepten, in denen diese Schreibstrategie oft als idealtypisch beschrieben werde. Wer schrittweise schreibt, bewegt sich im Schreibprozess entlang vorgegebener Schritte, einer Produktionslogik folgend, z. B. 1) Sich orientieren, 2) Recherchieren, 3) Strukturieren, 4) Gliedern, 5) Formulieren, 6) Edieren, 7) Redigieren (Bünting, 1996, zitiert nach Ortner, 2000). Die Schritte sind dabei als abgeschlossene Phasen erkennbar, können aber je nach Konzept variieren.

Auch im Kontext von KI-gestütztem Schreiben ist das *Schritt-für-Schritt-Generieren* als hochgradig strukturiertes Konzept denkbar, das beispielsweise folgende Phasen beinhalten könnte: 1) KI-gestütztes Themenfinden, 2) KI-gestütztes Suchen von Quellen, 3) KI-gestütztes Auswerten von Quellen, 4) KI-gestütztes Erstellen einer Gliederung, 5) KI-gestütztes Entwickeln von Kerninhalten in Stichpunkten, 6) KI-gestütztes Ausformulieren einer Rohfassung, 7) KI-gestütztes Überarbeiten der Rohfassung.

In dieser differenzierten Form tritt die Strategie in keinem der erhobenen Schreibprozesse auf, jedoch ist bei einigen Teilnehmenden ein *Schritt-für-Schritt-Generieren* in Ansätzen erkennbar. JAKOB lässt sich zum Beispiel zunächst eine Frage in Stichpunkten in Perplexity beantworten. Nach ausführlichem Scrollen durch den Output kopiert er die Stichpunkte in ChatGPT mit dem Prompt: „Ich möchte, dass du aus folgenden Argumenten einen Fließtext entwickelst [...]“. FRANZISKA gibt Fachtexte für ihren Aufsatz, die sie auf konventionelle Art recherchiert hat, in das Zusammenfassungstool ChatPDF ein. Die dabei entstehenden Texte kopiert sie anschließend in Perplexity und bittet die KI, aus diesen Zusammenfassungen einen Fließtext zu verfassen. Eine solche Strategie des schrittweisen Generierens ermöglicht es den Schreibenden, den Prozess und die Ergebnisse der Textgenerierung sehr viel detaillierter zu steuern und zu evaluieren, als dies bei Strategien möglich ist, in denen der Schreibprozess nur in wenige große Schritte zerlegt wird.

Synkretisch-Schritt-für-Schritt-Schreiben

Der Schreibprozess beim *Synkretisch-Schritt-für-Schritt-Schreiben* besteht aus vielen Schritten, die jedoch – im Unterschied zum *Schritt-für-Schritt-Schreiben* – unsystematisch ablaufen. Die Schreibenden wenden alle zuvor beschriebenen Strategien an, um eine Fülle an Material zu sammeln bzw. zu erarbeiten – Ortner spricht in diesem Kontext von einem „working by chaos“, das in besonderem Maße „epistemisch-heuristisch“ funktioniert. Eine Integration von KI in synkretische Schreibstrategien ist zwar vorstellbar, die Strategie entzieht sich jedoch einer genauen Systematisierung. In den erhobenen Daten konnte sich aufgrund der Rahmenbedingungen – insbesondere aufgrund der Schreibzeit von einer Stunde – eine synkretische Arbeitsweise nicht ausreichend entfalten, um beobachtet werden zu können.

4.1.4 Strategien des produktzerlegenden Schreibens/Generierens

Textteile-Schreiben/Textteile-Generieren/Textteile-Zusammenstellen

Im Unterschied zu den prozessorientierten Strategien der (wenigen) großen bzw. (vielen) kleinen Schritte wird bei den Strategien des produktzerlegenden Schreibens bzw. Generierens der Text in Teile zerlegt. Wer der Strategie des *Textteile-Schreibens* folgt, produziert einen Text nicht (ausschließlich) linear, sondern zerlegt das Produkt in Teile, die auch einzeln entstehen können und erst später zusammengefügt werden. Typisch für diese Strategie ist zum Beispiel, dass Schreibende ihren Schreibprozess mit den Textteilen beginnen, die ihnen besonders liegen, oder Teile überspringen, mit denen sie Schwierigkeiten haben.

Bei der stark ausgeprägten Nutzung von KI ist diese Strategie in zwei Varianten denkbar: Zum einen können Texte durch kleinschrittiges Prompting Teil für Teil generiert werden. Zum anderen können Teile aus verschiedenen KI-Outputs zu einem neuen Ganzen zusammengefügt werden. In beiden Varianten entsteht der Text Abschnitt für Abschnitt – entweder durch eine kleinschrittige Generierungsstrategie oder durch ein händisches „Zusammenkopieren“. Durch die Anwendung dieser Schreib-

strategien können die Schreibenden den KI-Output, den sie erhalten oder benutzen, in einem größeren Ausmaß steuern.

Beide Varianten finden sich in Ansätzen auch in den erhobenen Daten wieder. Ein kleinschrittiges *Textteile-Generieren* ist etwa bei ANNA zu beobachten, die sich eine Zusammenfassung von einem Fachtext Prompt für Prompt ausgeben lässt:

[...]

3. Prompt (ChatPDF): what are strategie [sic] to translate culture specific items?
4. Prompt (ChatPDF): can you name and explain these procedure?
5. Prompt (ChatPDF): can you discuss these strategies with one another?
6. Prompt (ChatPDF): can you explain the strategy of repition [sic] more in depth with an example?
7. Prompt (ChatPDF): can you explain linguistic [sic] non cultural translation more in depth with an example

Eine ausgeprägte Form des *Textteile-Zusammenstellens* findet sich etwa bei ANNIKA, die aus mehreren zuvor in ChatGPT generierten Varianten eines Hauptteils für ihren Aufsatz viele einzelne Absätze herauskopiert und in ihrem Textverarbeitungsprogramm zu einem neuen Text zusammenfügt.

Produkt-Zusammensetzen

Das *Produkt-Zusammensetzen* beschreibt Ortner als eine Steigerung der Strategie des *Textteile-Schreibens*. Schreibende produzieren dabei viele fragmentarische Textteile, die kaum oder nur noch mühsam zu einem kohärenten Ganzen zusammengefügt werden können. Die Strategie ist dabei durch ein ständiges Ringen um Zusammenhänge und die Anordnung der Textteile gekennzeichnet. Ortner nennt sie auch „Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip“.

Es ist denkbar, dass sich auch die KI-gestützten Strategien des *Textteile-Generierens* und *Textteile-Zusammenstellens* in eine Form des Puzzelns übergehen, indem z. B. Satz für Satz generiert bzw. zusammenkopiert wird. In dieser Ausprägung ist die Schreibstrategie in den Daten jedoch nicht zu beobachten. Da aktuelle KI-Tools dazu neigen, eher längere Texte mit einem hohen Grad an Kohärenz zu produzieren, erscheint eine solche Vorgehensweise auch nicht naheliegend.

4.1.5 Fazit: KI-gestützte Schreibstrategien in Anlehnung an Ortner

Die Übertragung der zehn Schreibstrategien nach Ortner (2000) auf KI-gestütztes Schreiben zeigt, dass sich ähnliche Strategien auch im Kontext des KI-gestützten Schreibens wiederfinden lassen. Insbesondere die zentrale Unterscheidung der drei Gruppen – wenige große Schritte, viele kleine Schritte und Produktzerlegung – eignet sich als grundlegende Differenzierung auch für KI-gestützte Schreibstrategien:

1. Schreibprozesse mit wenigen großen Schritten entsprechen jenen Herangehensweisen, bei denen Schreibende KI für eine großflächige automatische Texterzeugung einsetzen: Bei dieser Form der Textproduktion erfolgt ein *monolithisches Generieren*.

2. Schreibprozesse mit vielen kleinen Schritten entsprechen jenen Herangehensweisen, bei denen Schreibende mithilfe von KI viele verschiedene Zwischenschritte im Schreibprozess automatisieren: Die Generierung erfolgt *prozesszerlegend*.
3. Schreibprozesse, in denen das Produkt anstatt des Prozesses in Einzelteile zerlegt wird, entsprechen jenen Herangehensweisen, bei denen Schreibende mithilfe von KI viele einzelne Textteile generieren oder einen Text aus verschiedenem KI-Output zusammensetzen: Die Generierung geschieht also *produktzerlegend*.

Wie die Übertragung der verschiedenen Schreibstrategien in diesem Kapitel gezeigt hat, lassen sich diese drei grundlegenden KI-gestützten Schreib- bzw. Generierungsstrategien in weitere Formen unterteilen. Die angepasste Typologie (siehe Tab. 3) bildet das in der Datenerhebung beobachtete Spektrum unterschiedlicher Herangehensweisen beim Schreiben mit KI weitreichend ab³ – auch wenn aufgrund des deduktiven Vorgehens noch keine abschließende Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Typologie das Spektrum an KI-gestützten Schreibstrategien vollumfänglich umfasst.

Tabelle 2: Sieben KI-gestützte Schreibstrategien, abgeleitet von Ortners (2000)

Monolithisches Generieren	Prozesszerlegendes Generieren	Produktzerlegendes Generieren
Einen-Text-zu-einer-Idee-Generieren	Schritt-für-Schritt-Generieren	Textteile-Generieren
Mehrversionen-Generieren		Textteile-Zusammenstellen
Generierte-Versionen-Redigieren		
Planendes-Generieren		

Die Anwendung von Ortners Modell auf die erhobenen Daten verdeutlicht aber auch, dass es sich bei den beschriebenen Strategien um modellhafte Darstellungen handelt, die aus zwei Gründen nur selten in dieser Ausprägung zu beobachten sind: Zum einen handelt es sich sowohl bei Ortners Modell als auch bei der theoretischen Übertragung auf KI-gestützte Schreibprozesse um die Beschreibung von Extrempositionen, bei denen bestimmte Herangehensweisen besonders deutlich herausgearbeitet wurden. Ein Wechsel der Strategie auch innerhalb des Schreibprozesses oder eine Kombination einer Vielzahl von Strategien kommt nicht nur in den illustrativen Beschreibungen einzelner Schreibstrategien in Ortners Werk häufig vor, sondern ist auch in nahezu allen der hier untersuchten Fälle zu beobachten. Gerade im Kontext des KI-gestützten Schrei-

3 Dies ist auch deshalb nicht selbstverständlich, da Ortners Typologie auf Selbstauskünften von Schreibenden basiert, während die vorliegenden Daten experimentell erhobene Verhaltensbeobachtungen darstellen. Die Tatsache, dass sich trotz dieser Differenz ähnliche Beschreibungen anstellen lassen, stützt auch Ortners methodisches Vorgehen – trotz Kritik an der Untersuchung von Selbstauskünften, die er auch selbst aufwirft (vgl. S. 118–119).

bens erscheinen häufige Wechsel oder Kombinationen von Strategien auch naheliegend, da das Generieren von Texten mit einem geringeren Zeitaufwand für die Schreibenden verbunden ist, was einen flexiblen Umgang mit Strategien begünstigt. Darüber hinaus wurde bei der Übertragung von Ortners Schreibstrategien auf KI-gestütztes Schreiben eine intensive KI-Nutzung zugrunde gelegt, die auf eine starke Automatisierung des Schreibprozesses abzielt. Herangehensweisen, die KI-gestützte mit konventionellen Schreibstrategien kombinieren, wurden dabei nicht berücksichtigt, um den modellhaften Charakter der Typologie, die vor allem eine Variationsbreite aufzeigt, zu bewahren. Für eine differenziertere Beschreibung einzelner (KI-gestützter) Schreibstrategien sind weitere Ansätze erforderlich, von denen einer im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

4.2 Schreibstrategien nach Keseling

Im Rahmen einer Untersuchung zu Schreibblockaden und Schreibstörungen untersucht Keseling (2004), welche Strategien erfahrene Schreibende anwenden, um Texte zu produzieren. Den Begriff der Schreibstrategie definiert Keseling nicht explizit. Er verdeutlicht jedoch, dass im Zentrum seines Strategieverständnisses „die Konzeptbildung“ (S. 169) steht, also die Frage, wie und zu welchem Zeitpunkt Schreibende eine genaue Vorstellung über Struktur und Kerninhalte eines zu schreibenden Textes entwickeln (vgl. S. 139). Entsprechend unterscheidet Keseling zunächst drei übergeordnete Strategien – *Konzeptbildung vor dem Schreiben*, *Konzeptbildung während des Schreibens* sowie *Konzeptbildung nach dem Schreiben* –, die er anhand verschiedener Merkmale⁴ weiter ausdifferenziert.

Seine Modellierungen basieren auf teilnarrativen Interviews mit 15 Wissenschaftler:innen, die er zu ihren Schreibstrategien beim Verfassen kürzerer Texte oder Textteile befragt. Im Abgleich seiner aus dem Material abgeleiteten Schreibstrategien mit denen Ortners reflektiert Keseling anschließend jedoch die empirische Belastbarkeit solcher Typenbildungen kritisch. Er schlägt vor, künftig zwischen „Strategien“ und „Strategietypen“ (S. 170) zu unterscheiden. Seine ersten Modellierungen sowie diejenigen Ortners würden *Strategietypen* – typischerweise zusammenauftretende Merkmalskombinationen in Schreibstrategien – erfassen. Für eine Einordnung der Schreibstrategien Einzelner brauche es jedoch zusätzlich Beschreibungsmöglichkeiten, die unabhängig davon funktionieren, ob eine Strategie typisch sei oder nicht. Für eine solche differenzierte und von ihrer Typik unabhängige Beschreibung von *Schreibstrategien* schlägt er vor, acht charakteristische Merkmale einzeln auf Skalen zu bestimmen (siehe Tab. 3).

4 Unter dem Begriff „Merkmale“ fasst Keseling unter anderem die Geschwindigkeit des Schreibprozesses, die Anzahl der Überarbeitungsschleifen und die Linearität der Textgenese.

Tabelle 3: Merkmale zur Bestimmung einer Schreibstrategie nach Keseling (2004)

1. Geplant schreiben	↔	Ohne Plan drauflosschreiben
2. Vor dem Schreiben planen	↔	Danach planen
3. Planen im Kopf	↔	Planen auf dem Papier
4. Eine Version	↔	Mehrere Versionen
5. Keine konzeptuellen Änderungen	↔	Viele konzeptuelle Änderungen
6. Vorn beginnen und hinten aufhören	↔	Mal hier, mal dort schreiben
7. Hohes Schreibtempo	↔	Niedriges Schreibtempo
8. Schon vor der Schreibphase im Kopf formulieren	↔	Erst während der Schreibphase im Kopf formulieren

Jede dieser Skalen steht für ein Merkmal einer Schreibstrategie, das „z. B. auf einer Skala von 0 bis 5“ (S. 170) graduell bestimmt werden könne. In ihrer Gesamtheit bilden diese Skalen eine Schreibstrategie eines Schreibenden ab.

Viele der von Keseling identifizierten Merkmale, die gemeinsam eine Schreibstrategie bilden, sind auch für das KI-gestützte Schreiben von Relevanz. Da sich diese Merkmale größtenteils auch in den Schreibstrategien von Ortner wiederfinden, wird an dieser Stelle auf eine detaillierte theoretische Übertragung der einzelnen Merkmale auf das KI-gestützte Schreiben verzichtet⁵ und stattdessen direkt ein angepasstes Modell vorgeschlagen (siehe Tab. 4).

Die Potenziale eines Skalenmodells wie dem von Keseling liegen in den Möglichkeiten, einzelne Skalen gezielt zu modifizieren und KI-spezifische Merkmale zu ergänzen, die in der Übertragung des Modells von Ortner lediglich am Rande oder in ihrer Extremform berücksichtigt wurden. So kann beispielsweise der Umfang der generierten Text(teile) als Skala aufgenommen und graduell bestimmt werden, die von der monolithischen Generierung eines vollständigen Textes auf der einen Seite⁶ bis hin zu einer stark fragmentierten, kleinteiligen Generierungsstrategie auf der anderen Seite⁷ reicht. Die Nutzung eines Skalenmodells ermöglicht zudem die unabhängige Bestimmung von Merkmalen, die zuvor gemeinsam betrachtet wurden – etwa die Unterscheidung zwischen der Art der Generierung des Textes und der Art der Weiterarbeit mit dem KI-Output. Zwar treten bei der Untersuchung der erhobenen studentischen

5 Hierzu wird auf Abschnitt 4.1 verwiesen. Die Merkmalsskalen 1–5 thematisieren Aspekte der Strategie, die bei Ortner als *Planendes-Schreiben* beschrieben wurde und stellen diesen Aspekten der Strategien des *Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreibens*, des *Mehrversionen-Schreibens* sowie des *Versionen-Redigierens* von Ortner gegenüber (Abschnitt 4.1.2). Skala 6 entspricht dem produktzerlegenden Schreiben nach Ortner (Abschnitt 4.1.4), während Skala 7 und 8 primär kognitive Aspekte fokussieren, die bei Ortner keine zentrale Rolle einnehmen.

6 Siehe Abschnitt 4.1.2 – *Strategien der (wenigen) großen Schritte/Monolithisches Generieren*.

7 Siehe Abschnitt 4.1.4 – *Produkt-Zusammensetzen*.

Schreibprozesse bestimmte Merkmale häufig gemeinsam auf (z. B. ausführlich geplanter KI-Output wird tendenziell weniger überarbeitet), durch eine Trennung der beiden Variablen im Modell können diese jedoch unabhängig voneinander gedacht werden.

Tabelle 4: Mögliche Einordnung einer KI-gestützten Schreibstrategie in Skalen in Anlehnung an Keseling (2004)

Textgenerierung		
1. Generierung vollständiger Texte	↔	Generierung von fragmentierten Textteilen
2. Generierung (potenziell) abgeschlossener Texte	↔	Kleinschrittige Generierung von Zwischenprodukten
3. Generierung einer Version	↔	Generierung vieler Versionen
Prompting		
4. Ohne Plan drauflosprompten	↔	Geplant prompten
5. Einmaliges Prompten	↔	Wiederholtes, nachsteuerndes Prompten
Verarbeitung von KI-generiertem Output		
6. Übernahme ganzer Texte	↔	Übernahme von kleinen Textteilen
7. Keine konzeptuellen Änderungen	↔	Viele konzeptuelle Änderungen

Bei diesem angepassten Skalenmodell handelt es sich um einen Entwurf, der insbesondere darauf abzielt, das analytische Potenzial von Keselings Modell auf KI-gestütztes Schreiben zu übertragen. Die folgenden Beispiele illustrieren, wie sich durch eine Anwendung des Modells Varianzen in den beobachteten KI-gestützten Schreibstrategien strukturiert beschreiben lassen:

Jonas produziert mithilfe von KI ausschließlich vollständige Texte (1), die auf eine Finalität abzielen (2) und vielfach neu generiert werden (3). Dafür schreibt er ausführliche Prompts, die auf eine Textplanung hindeuten (4), und passt den Output durch vielfaches, adaptives Prompting an die Anforderungen an (5). Schließlich übernimmt er eine generierte Textversion vollständig (6), wobei keine nennenswerte Überarbeitung mehr stattfindet (7).

Paula generiert mithilfe von KI zunächst Texte, die auf Vollständigkeit (1) und Abgeschlossenheit (2) ausgelegt sind, in mehreren Ausführungen (3). Ihr Prompting ist knapp gehalten (4), der Prompt wird einmal umformuliert (5). Nach dem Generieren übernimmt sie verschiedene Textteile einzeln in ihr Textverarbeitungsprogramm (6), die sie anschließend ausführlich überarbeitet (7).

5 Fazit

Die Auswertung der erhobenen Schreibprozessdaten zeigt, dass KI-gestütztes Schreiben eine Vielzahl unterschiedlicher Formen annehmen kann: So können Texte etwa großflächig oder schrittweise, abschnittsweise oder monolithisch, einmalig oder iterativ generiert, überarbeitet oder zusammengesetzt werden. Dies verdeutlicht, dass KI-gestütztes Schreiben nicht einfach *eine* mögliche Schreibstrategie darstellt, die die bestehenden Strategien ergänzt. Vielmehr lässt sich nahezu jede etablierte Schreibstrategie – wie sie etwa bei Ortner beschrieben werden – auch KI-gestützt realisieren. Die in diesem Artikel untersuchten Schreibstrategiemodelle von Ortner (2000) und Keseling (2004) bieten dabei eine geeignete Grundlage, um unterschiedliche Herangehensweisen an KI-gestütztes Schreiben zu systematisieren.

Werden Schreibstrategien durch KI nun fundamental – im Sinne einer Transformation – verändert? Während sich für diejenigen Individuen, die KI beim Schreiben nutzen, Schreibstrategien zwar deutlich ändern, muss diese Frage insgesamt verneint werden, da das Vorhandensein von KI-gestützten Schreibstrategien konventionelle Strategien nicht notwendigerweise obsolet macht. Umfragen zur Verwendung von KI zeigen, dass die vielfältigen Möglichkeiten, KI in Schreibprozesse einzubinden, stark unterschiedlich genutzt, aber auch nicht genutzt werden (z. B. von Garrel et al., 2023). Zwar ist nahezu jede etablierte Schreibstrategie auch KI-gestützt realisierbar, kann aber auch weiterhin nicht KI-gestützt durchgeführt werden. Schreibende agieren heute also in einer Welt, in der sich vor allem das verfügbare Strategienrepertoire massiv erweitert hat.

Modellierungen von Schreibstrategien stellen ein zentrales Instrument der Schreibdidaktik dar. Sie dienen dazu, Schreibenden zu vermitteln, dass Schreibprozesse keinem festen Ablauf folgen, sondern individuell und situationsabhängig gestaltet werden können, und bilden die Bandbreite möglicher Herangehensweisen ab. In der Auseinandersetzung mit den Modellen können Schreibende eingeübte Verhaltensweisen reflektieren und lernen, flexibel auf unterschiedliche Herausforderungen im Schreibprozess zu reagieren (Sennewald, 2014, S. 187). Im Zusammenhang mit KI-gestütztem Schreiben kommt diesen Kompetenzen eine wachsende Bedeutung zu – einerseits, weil sich die möglichen Schreibstrategien vervielfältigt haben, andererseits, weil der Diskurs um KI-Nutzung häufig von einer dichotomen Nutzungsvorstellung geprägt ist, die davon ausgeht, dass Schreibende entweder auf KI (für bestimmte Teilaktivitäten) zurückgreifen oder gänzlich darauf verzichten.⁸ Die Vermittlung KI-gestützter Schreibstrategien kann dazu beitragen, ein differenzierteres Verständnis für das Schreiben mit KI zu fördern, um bei Schreibenden wie bei Didaktiker:innen entweder generalisierte Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von KI abzubauen oder den eigenen Umgang mit KI bewusster zu gestalten und an unterschiedliche Zielsetzungen anzupassen.

8 Eine Vorstellung, die sich etwa in vielen institutionellen Richtlinien zur Dokumentation der KI-Nutzung widerspiegelt.

Literatur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bräuer, G. (2009). *Scriptorium: Ways of interacting with writers and readers; a professional development program*. Fillibach-Verl.
- Buck, I., & Limburg, A. (2024). KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 15, 8–23. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W002>
- Chandler, D. (1995). *The act of writing: A media theory approach*. Prifysgol Cymru.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16495>
- DWDS. (o. J.). Strategie. In DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Abgerufen am 14.04.2026, von <https://www.dwds.de/wb/Strategie>
- Furze, L. (2023, 29. April). The AI assessment scale: From no AI to full AI. *Leon Furze*. <https://leonfurze.com/2023/04/29/the-ai-assessment-scale-from-no-ai-to-full-ai/comment-page-1/>
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus). (2022). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium* (2., korrigierte Ausgabe; gefsus-Papiere 1). https://www.gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2022_Positionspapier-Schreibkompetenz.pdf
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Language learner strategies: Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Hg.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (S. 9–28). Oxford University Press.
- Haas, C. (1996). *Writing technology. Studies on the materiality of literacy*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203811238>
- Kalkavan-Aydın, Z. (2024). Lernstrategien. In C. Efinger & Z. Kalkavan-Aydın (Ed.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 763-766). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-096>
- Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80533-1>
- Knorr, D., Edlich, M. G. P., Senst, E., Swidsinski, A., & Völz, S. (2024). *KI-Tools im wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibprozess*. <https://doi.org/10.48548/PUBDATA-148>
- Limburg, A., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D., Mundorf, M., Schindler, K., & Wilder, N. (2023). *Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft (Diskussionspapier Nr. 23)*. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_23_Zukunft_Schreiben_Wissenschaft.pdf
- Mahlow, C., & Dale, R. (2014). Production media: Writing as using tools in media convergent environments. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of writing and text production* (S. 209–230). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.209>

- McKee, H. A., & Porter, J. E. (2022). Team roles & rhetorical intelligence in human-machine writing. *2022 IEEE International Professional Communication Conference (ProComm)*, 384–391. <https://doi.org/10.1109/ProComm53155.2022.00078>
- Meyer, E., & Weßels, D. (2023). Natural Language Processing im akademischen Schreibprozess – mehr Motivation durch Inspiration?: Positionspapier basierend auf einer Fallstudie an der Fachhochschule Kiel. In T. Schmohl, A. Watanabe, & K. Schelling (Hg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung* (Bd. 4, 1. Aufl.) (S. 227–252). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839457696-013>
- Molitor, S. (1985). Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft*, 13(4), 334–345. <https://doi.org/10.25656/01:29582>
- Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 327–345. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- OpenAI. (2023). *What can you do with GPT-4?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oc6RV5c1yd0>
- OpenAI. (2025). *What work looks like with ChatGPT | Write, research, code, create* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0ScjZ6Yfi8>
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy. The technologizing of the word* (2. Aufl.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203103258>
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110943313>
- Pigg, S. (2024). Research writing with ChatGPT: A descriptive embodied practice framework. *Computers and Composition*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102830>
- Pousttchi, K. (2019). *Digitale Transformation*. In *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik – Online-Lexikon*. <https://wi-lex.de/index.php/lexikon/technologische-und-methodische-grundlagen/informatik-grundlagen/digitalisierung/digitale-transformation/>
- Rose, M. (1984). *Writer's block: the cognitive dimension*. Southern Illinois University Press.
- Rowland, D. R. (2023). Two frameworks to guide discussions around levels of acceptable use of generative AI in student academic research and writing. *Journal of Academic Language and Learning*, 1(17). <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/915>
- Schneegaß, R. (2025). Schreibprozesse im Wandel. Eine Analyse KI-gestützter Schreibworkflows von Studierenden. *Leseräume*, 11. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2025/06/Schneegass-2025-LR-JG12-H11.pdf>
- Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M. (o. J.). *Framework zur Entwicklung von Regeln bei KI-gestützten Schreibprozessen*. Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/149427334.pdf>
- Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 169–190). Buchdrich.

- Steinhoff, T. (2025). 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 einer 8. Klasse. In C. Albrecht (Hg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- UNESCO. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Von Garrel, J., Mayer, J., & Mühlfeld, M. (2023). *Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co*. Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395
- Wiethoff, M. (2024). Schreib(er)typen. Eine analytisch-kritische Perspektive. In S. Haacke-Werron & A. Karsten (Hg.), *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft: Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens* (Bd. 17). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976584>
- Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In H. Feilke & T. Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen* (S. 85–100). Schneider Verlag Hohengehren.

Wer trottet da vorbei? Transformation von Literatur – Transformation durch Literatur. Zum Potenzial des kreativen Schreibens zu lyrischen Texten in der Primarstufe

HANNAH BERNER, SIMONE GOTTSCHLICH-KEMPF & ANDREAS KRAFFT

Abstract

Das kreative Schreiben hat seit den 1990er-Jahren einen hohen Stellenwert im Schreibunterricht der Grundschule – nicht zuletzt wegen seines kreativen Potenzials, das jedoch noch nicht systematisch erforscht wurde. Zu den Methoden des kreativen Schreibens gehört das Schreiben auf der Grundlage literarischer Texte, das als Bindeglied zwischen Schreib- und Literaturdidaktik dienen kann. Eine besondere Chance liegt darin, dass beim Schreiben zu literarischen Texten verschiedene Arten von Transformationsprozessen initiiert werden können: Die Transformation von Literatur (eine Veränderung des ursprünglichen literarischen Textes) und die Transformation durch Literatur (eine Veränderung der schreibenden Person).

Dieser Artikel präsentiert Ergebnisse einer explorativen Studie, die das transformative Potenzial kreativer Schreibprozesse in einem Schreibprojekt für eine altersgemischte Lerngruppe an einer Grundschule in Freiburg untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf der transformativen Kraft, die das Schreiben von und zu lyrischen Texten entfalten kann.

Since the 1990 s, creative writing has been highly valued in primary school writing lessons – partly because of its creative potential, which, however, has not yet been systematically researched. One of the methods of creative writing is writing based on literary texts, which can serve as a link between writing and literature teaching. A particular opportunity lies in the fact that writing based on literary texts can initiate various types of transformation processes: the transformation of literature (a change in the original literary text) and transformation through literature (a change in the writing person).

This article presents the results of an exploratory study that examines the transformative potential of creative writing processes in a writing project for a mixed-age learning group at a primary school in Freiburg. The focus is on the transformative power that writing lyrical texts and responding to them can unleash.

1 Einführung

„Warum schreiben?!“ – Diese Frage gewinnt mit Blick auf den Deutschunterricht aktuell an Bedeutung: Warum sollten Schüler:innen lernen, Texte zu schreiben, wenn sie möglicherweise in wenigen Jahren die Texte, die sie für ihr Berufsleben oder für andere Zwecke benötigen, ohnehin nur noch von der KI schreiben lassen werden?

Der Sinn des Schreibens besteht, wie viele Beiträge in diesem Band zeigen, selbstverständlich über das zweckgebundene Erstellen eines Produkts mit bestimmten Eigenschaften hinaus. Dem Schreiben wohnt eine transformative Kraft inne, und dieser Gedanke kommt in der Schreibdidaktik insbesondere in der Konzeption des kreativen Schreibens zum Tragen. Dieses hat im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe seit den 1990er-Jahren einen hohen Stellenwert, ohne bisher systematisch und umfassend hinsichtlich seiner Potenziale und Effekte erforscht worden zu sein (z. B. Hochstadt et al., 2022, S. 135–142). Unter den Methodengruppen des kreativen Schreibens¹ bildet das Schreiben zu und nach literarischen Texten einen Ausgangspunkt für Verknüpfungen zwischen Schreib- und Literaturdidaktik, der bereits in der Grundschule Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Lernausgangslagen und der angestrebten Kompetenzen eröffnet: Kreatives Schreiben verbindet schreib- und literaturdidaktische Unterrichtsziele und ist deshalb auch ein Beispiel für integrativen Deutschunterricht. [...] In der Fachdidaktik erscheint das kreative Schreiben unter zwei sich überlappenden Diskussionssträngen: einem schreibdidaktischen und einem literaturdidaktischen. Entsprechend ist in der Regel entweder von kreativem Schreiben oder von (handlungs- und) produktionsorientiertem Literaturunterricht die Rede (Spinner, 2022b, S. 60).

Eine besondere Chance liegt darin, dass Verfahren des kreativen Schreibens zwei verschiedene Formen von Transformation in Gang setzen können: Die kreative Auseinandersetzung mit Literatur führt zu einer Veränderung des literarischen Ausgangstextes (Transformation von Literatur). Sie kann zugleich aber auch Transformationsprozesse im Inneren der Schreibenden anstoßen (Transformation durch Literatur).

In diesem Beitrag wird ein Unterrichtsvorschlag vorgestellt, der das Schreiben zu einem lyrischen Text ermöglicht. Die bei der Erprobung dieses Schreibimpulses in der jahrgangsgemischten Lerngruppe einer Freiburger Grundschule entstandenen Texte werden analysiert; dabei steht die Fragestellung im Zentrum, welche transformative Kraft das Schreiben zu Gedichten bei Kindern im Grundschulalter entfalten kann. Der Fokus liegt dabei zunächst auf den Ergebnissen, die sich an der Textoberfläche beobachten lassen; die mögliche Wirkung des Schreibens auf die Akteur:innen ist hingegen im gegebenen Setting der direkten Beobachtung nicht zugänglich und wird deshalb in Form eines Ausblicks diskutiert.

¹ Böttcher unterteilt die Verfahren kreativen Schreibens in sechs Gruppen: Assoziative Verfahren; Schreibspiele; Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern; Schreiben zu und nach (literarischen) Texten sowie Schreiben zu Stimuli und Weiter-schreiben an kreativen Texten (Böttcher, 2013, S. 22–28).

2 Zum Transformationsbegriff

Der Begriff Transformation (von lateinisch *transformare* = umformen) bedeutet seiner Wortherkunft gemäß *Umformung* bzw. *Übergang*, wobei der Wortbaustein *trans* (= auf die andere Seite, über-, hindurch-) auf eine Konstellation verweist, in der es zu einer Bewegung von einem Punkt zu einem anderen kommt: „die Bewegung führt hinüber, aber auch jenseits, an einen anderen Ort“ (Brandstätter, 2013, S. 87). Dementsprechend werden durch Transformationen zwei zuvor getrennte Bereiche zueinander in Beziehung gesetzt, sodass Grenzüberschreitungen initiiert werden.

Während Transformation in unterschiedlichsten Kontexten Verwendung findet (Brandstätter, 2013, S. 87), werden im Folgenden schwerpunktmäßig Aspekte ästhetischer und subjektbezogener Transformation in den Blick genommen. Der Fokus liegt auf literarischen Texten, zumal diese in besonderem Maße von transformierenden Prozessen bestimmt sind. Literatur stellt eine besondere Art der Kommunikation dar: Sie basiert v. a. durch die Verwendung einer künstlerischen Sprache zwar auf alltäglichen Kommunikationsmitteln, transformiert diese aber mit ästhetischen Mitteln (Brandstätter, 2013, S. 90). Dies gilt insbesondere für die Gattung der Lyrik, die sich durch Überstrukturierung und Überdeterminierung stark von der Alltagssprache abhebt. Insgesamt zeichnet sich Literatur durch Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit aus, was bereits während der Rezeption die aktive Mitarbeit der Lesenden erforderlich macht.

Darüber hinaus erweisen sich auch künstlerische Produktionsprozesse als durch Transformation bestimmt: Da Kunst stets auf bereits vorhandene Verfahrens- und Ausdrucksweisen zurückgreift, kann „das Transformieren als dominierendes Prinzip künstlerischer Schaffensprozesse gesehen werden“ (Brandstätter, 2013, S. 89).

Die große Bedeutung von Transformation für Kunst sollte sowohl Auswirkungen auf den (wissenschaftlichen) Umgang mit Literatur haben² als auch für fachdidaktische Fragen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund gilt es, die oftmals strikten Grenzziehungen zwischen den Diskursen und wissenschaftlichen Disziplinen – etwa zwischen Germanistik, Philosophie und Soziologie – kritisch zu überdenken (Brandstätter, 2013, S. 132). Dies gilt selbstverständlich auch innerhalb der Germanistik selbst mit ihrer Aufteilung in die Arbeitsbereiche *Literatur* und *Sprache*. Nicht zuletzt deshalb verfolgt diese Abhandlung eine transformative Stoßrichtung, als durch das kreative Schreiben zu literarischen Texten eine Verbindung von literatur- und sprachdidaktischen Ansätzen im Vordergrund steht.

2 Literatur schafft auf transformative Weise Übergänge, indem beispielsweise philosophische oder soziologische Fragestellungen in die fiktionale Darstellung integriert werden. Folglich erscheint es sinnvoll, eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung um interdisziplinäre Zugänge zu erweitern: Es bedarf „des Zusammenwirkens verschiedener Fachdisziplinen und der in ihnen verankerten Erkenntnis- und Lösungsstrategien“, um „offene Diskurse“ (Brandstätter, 2013, S. 84) statt eingeschlossener Denkstrukturen zu ermöglichen. Diesbezüglich geht es nicht darum, für eine Auflösung disziplinärer Grenzen zu plädieren – immerhin ist das Vorhandensein disziplinärer Disziplinen die Voraussetzung von Transdisziplinarität; es geht „vielmehr darum, durch grenzüberschreitende Transformationen diese Grenzen bewusst in den Blick zu bekommen und sie beweglich zu halten. Ein zentrales Ziel besteht dabei darin, das pädagogische und künstlerische Potenzial von Transformationen freizulegen und zu nutzen.“ (Brandstätter, 2013, S. 132)

3 Schreibdidaktische Perspektive: Zur transformativen Kraft des kreativen Schreibens

In den 1970er-Jahren wurden bereits bestehende schreibdidaktische Ideen im deutschsprachigen Raum als Alternativen zum traditionellen produktorientierten Aufsatzunterricht für den Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe adaptiert. Neben einer Orientierung an der lesenden Person, wie zum Beispiel von Boettcher et al. 1973 („Schulaufsätze – Texte für Leser“) ausgearbeitet, ging es dabei vor allem um subjektive Formen des Schreibens. Ingendahl formuliert in diesem Zusammenhang sehr klar die Funktion des Schreibens als Lernmedium für die schreibende Person, deren Bedürfnisse und Absichten im Vordergrund stehen sollen (und nicht die Anforderungen der Textsorte oder der Adressat:innen):

Der Mensch soll sich schreibend über Situationen äußern, weil sie ihm und anderen wegen der Notwendigkeit der Versprachlichung aller Situationskomponenten bewusster werden können, und weil er durch das Medium Schrift Öffentlichkeit herstellen kann, was den Zielen der sozialen Emanzipation förderlich ist. (Ingendahl, 1972, S.75)

In diese Strömung lässt sich auch das kreative Schreiben einordnen. Aus schreibdidaktischer Perspektive steht beim kreativen Schreiben nicht das Schöpferische des Schreibens im Vordergrund, sondern je nach Ausprägung entweder die Abweichung von Normen oder die Betonung subjektiver Ausdrucksformen. Spinner (1996, S.82) formuliert für entsprechende Schreibaufgaben drei Prinzipien:

- *Irritation*: Das Schreiben erfordert eine Abweichung von gewohnten Denk- und Vorstellungsmustern.
- *Expression*: Das Schreiben ermöglicht eine Selbstentfaltung der Schreiber:innen durch individuellen Ausdruck.
- *Imagination*: Die Begegnung mit Neuem oder das Einnehmen neuer Perspektiven auf Bekanntes aktiviert die Imaginationskraft der Lernenden.

Wird Schreibkompetenz in Anlehnung an Fix (2008) als Bündel von Teilkompetenzen³ betrachtet, so hat das kreative Schreiben das Potenzial, durch die mit der Irritation verbundene Verlangsamung des Schreibprozesses vor allem die Entwicklung von Formulierungskompetenz zu unterstützen und damit ein Defizit der traditionellen Aufsatzdidaktik zumindest ansatzweise auszugleichen. Je nach Setting kann auch die Überarbeitungskompetenz profitieren. Zudem dienen kreative Aufgabenstellungen durch das aufmerksame Wahrnehmen von Sprache und sprachlichen Mitteln auch zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit und damit einem zentralen Ziel des Sprachunterrichts. Schließlich bieten kreative Schreibaufgaben durch ihre Offenheit und ihren subjektiven Charakter viele Möglichkeiten für die Arbeit in heterogenen Lern-

3 Fix (2008, S.26) versteht Schreibkompetenz als Zusammenspiel von inhaltlicher Kompetenz, Zielsetzungs-, Strukturierungs- und Formulierungskompetenz.

gruppen. Dies gilt sowohl für jahrgangsgemischte Klassen als auch für mehrsprachige sowie für inklusive Lerngruppen.

Im Folgenden liegt der Fokus auf dem Schreiben zu und nach literarischen Texten, welches Böttcher (2013, S. 22) als eine der Methoden des kreativen Schreibens für den Deutschunterricht nennt. In Hinblick auf den integrativen Deutschunterricht zeigt sich hier eine Schnittstelle zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Je nach didaktischer Zielsetzung können Schreibaufgaben, literaturdidaktisch ausgerichtet, als handlungs- und produktionsorientiert oder, sprachdidaktisch ausgerichtet, als Übungen im kreativen Schreiben konzipiert werden. Im ersten Fall geht es um die Transformation eines literarischen Ausgangstextes, im zweiten Fall um Transformationsprozesse im Inneren der Schreibenden. Während beim kreativen Schreiben das Schreiben als Lernmedium zur Entwicklung von Schreibkompetenz eingesetzt wird, steht bei der Handlungs- und Produktionsorientierung das literarische Lernen im Vordergrund: Lerngegenstand ist hier der literarische Gegenstand, durch welchen die Schreiber:innen „Anregungen für die sprachliche Gestaltung erhalten“ (Spinner, 2022b, S. 62). Ungeachtet der aus fachdidaktischer Sicht notwendigen Differenzierung können seitens der Lernenden selbstverständlich auch beide Ebenen zugleich aktiviert werden, wenn beispielsweise durch Anregungen zur sprachlichen Gestaltung ein Ausbau der Formulierungskompetenz durch gesteigerte Sprach(en)bewusstheit erreicht wird. Deshalb (sowie auch wegen der methodischen Ähnlichkeiten der beiden Ansätze) liegt es nahe, sie im integrativen Deutschunterricht zu verbinden, um – je nach didaktischer Zielsetzung – die Transformation *von* Literatur oder aber eine innere Transformation der Schreibenden *durch* Literatur zu fördern. Beiden Gedanken soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

4 Literaturdidaktische Perspektive: Transformation von und durch Literatur

Zunächst werden Transformationsprozesse untersucht, die durch eine lesende und schreibende Auseinandersetzung mit literarischen Werken zu einer Transformation *von* Literatur führen. Anschließend stehen Transformationsprozesse im Vordergrund, die *durch* Literatur im Inneren des Menschen angestoßen werden können.

4.1 Transformation von Literatur

Die literaturdidaktische Konzeption, die eine Transformation von Literatur in den Vordergrund stellt, ist die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik. Diesbezüglich wird auf ein Literaturverständnis zurückgegriffen, wie es vor allem durch die Literaturtheorien der Rezeptionsästhetik und des Poststrukturalismus etabliert wurde (Hochstadt et al., 2022, S. 217–229).

4.1.1 Transformationsprozesse während der Rezeption von Literatur

Mit ihrem Fokus auf Unbestimmtheitsstellen (Ingarden, 1968) bzw. Leerstellen (Iser, 1994) betonen Vertreter:innen der Rezeptionsästhetik die transformierende Kraft der lesenden Personen, die bereits während der Rezeption zu Mitproduzent:innen des literarischen Textes werden: Mithilfe ihrer Vorstellungskraft können sie die Unbestimmtheitsstellen konkretisieren (Ingarden, 1968, S. 51–52) und durch Kombinationsleistungen die einzelnen Textsegmente in eine Beziehung zueinander setzen (Iser, 1994, S. 302). Hierdurch entwickelt literarische Unbestimmtheit ein „Beteiligungsangebot“ (Iser, 1975, S. 236), das die Leser:innen zu „Mitautoren“ (Iser, 1975, S. 237) des literarischen Textes werden lässt. Da die jeweiligen Konkretisierungen von den individuellen Vorstellungsbildern abhängen, werden literarische Werke „gehaltlich sehr verschieden“ (Ingarden, 1968, S. 268) rezipiert.

Die Rezeptionsästhetik kann als „die zentrale Grundlage für die literaturtheoretische Legitimierung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren“ (Lindner, 2017, S. 71, Hervorh. i. Original) betrachtet werden. Folglich gehen auch Vertreter:innen dieses didaktischen Ansatzes davon aus, dass „der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen“ (Haas et al., 1994, S. 18) werde. Insbesondere produktive literaturdidaktische Verfahren werden genutzt, um „die Leerstellen, die der Autor in seinem Text belassen hat und die die Vorstellungstätigkeit des Lesers in Gang setzen sollen“ (Spinner, 2010, S. 312–313), zu füllen bzw. zu konkretisieren. Da in der Literaturdidaktik vereinzelt aber auch Kritik an der Starrheit des Konzepts der Leerstelle geäußert wurde (Lindner, 2017, S. 71), propagieren neuere didaktische Ansätze neben dieser gegenstandswissenschaftlichen Perspektive vorzugsweise einen rezeptionswissenschaftlichen Blickwinkel und betonen, dass Unbestimmtheit (auch) als „Unbestimmtheitserfahrung“ (Lindner, 2017, S. 119) verstanden werden kann, die sich im Bewusstsein der Leser:innen ereignet:

Unbestimmtheit kann beim Lesen an einem Punkt der Lektüre immer dann entstehen, wenn die bislang wahrgenommenen Signifikanten Unbestimmtheitswerte auf der semantischen Ebene erzeugen [...]. Wenn durch das Weiterlesen dann neue Signifikanten hinzukommen, werden die Werte, die zuvor Unbestimmtheitswerte gewesen sind, kontinuierlich transformiert. Es kommt also permanent zu Umwertungsvorgängen, d. h. die an einem bestimmten Punkt der Lektüre wahrgenommenen Werte unterliegen beim Weiterlesen einer Veränderung (Lindner, 2017, S. 139).

Dies hat Auswirkungen auf das zentrale Ziel einer Förderung literarischen Verstehens, das nunmehr – analog zur Unbestimmtheitserfahrung – von einer Unabschließbarkeit der Sinnbildung ausgeht. Nicht zuletzt aufgrund des Zusammenhangs zwischen Iser's Begriff der Leerstelle (Iser, 1994) und der Auflösung eines einheitlichen Textsinns, der in den Überlegungen zur Dekonstruktion von Jacques Derrida (1983) im Vordergrund steht, bilden neben der Rezeptionsästhetik „poststrukturalistische[...]“ Überlegungen die zentrale Grundlage für die literaturtheoretische Legitimierung“ (Lindner, 2017, S. 71) dieses didaktischen Ansatzes.

Besonders relevant erscheint diesbezüglich Derridas Kritik am sogenannten „Logozentrismus“ (Derrida, 1983, S. 11) und der im abendländischen Denken vorherrschenden

den Annahme, es gäbe eine vollständige Präsenz des Sinns (Derrida, 1983, S. 11–16). Da literarische Texte gleichsam aus einer „Verkettung“ (Derrida, 1986, S. 66) verschiedener Zeichen bestehen, die immer auch Spuren anderer Zeichen in sich tragen, geht Derrida davon aus, dass jeder Text „aus der Transformation eines anderen Textes hervorgeht. Es gibt nichts, weder in den Elementen noch im System, das irgendwann oder irgendwo einfach anwesend oder abwesend wäre“ (Derrida, 1986, S. 66–67). Demzufolge wird durch die Dekonstruktion die im logozentrischen Denken etablierte Hierarchie umgekehrt, sodass nunmehr der Absenz, der Differenz – und der Unbestimmtheit – der Vorzug gegeben wird (Lindner, 2017, S. 93).

Diese Überlegungen zeitigten Auswirkungen auf die Vorstellung vom traditionell hermeneutisch geprägten Verstehen literarischer Texte, dem in der Literaturdidaktik nach wie vor eine zentrale Bedeutung zukommt (Schultz-Pernice, 2019, S. 286). Vor diesem Hintergrund verweisen zahlreiche Didaktiker:innen darauf, dass das Ziel in der Förderung eines „ästhetischen Verstehens“ (Zabka, 2010) liegen sollte, das eine Anerkennung literarischer Mehrdeutigkeit impliziert. Damit werden im Umgang mit Literatur nicht nur bewusst Irritationen ausgelöst und eine „transformierte Wahrnehmung“ (Brandstätter, 2013, S. 125) angestoßen, sondern auch Verstehensprozesse initiiert, die ästhetisch ausgerichtet sind und sich damit dem sonst oftmals vorherrschenden Primat der Eindeutigkeit entziehen: „Das Besondere an ästhetischen Transformationen liegt darin, dass sie offene, ästhetische Erkenntnisse ermöglichen. Es gibt keinen Endpunkt, bei dem das transformierende Denken sein Ziel erreicht hätte. Vielmehr ist die Bewegung selbst das Ziel“ (Brandstätter, 2013, S. 144–145).

Neben dem Verstehen spielt folglich auch das Nichtverstehen von Kunst eine entscheidende Rolle. Bei der Interpretation von Literatur geht es demnach darum, Verstehen und Nichtverstehen auf transformatorische Weise „zueinander in ein Verhältnis zu setzen und [...] anzuerkennen, dass Nichtverstehen nie vollständig in Verstehen zu überführen ist“ (Schultz-Pernice, 2019, S. 295).

4.1.2 Transformationsprozesse beim Verfassen literarischer Texte

Die produktionsorientierte Literaturdidaktik zielt darauf ab, die beim Lesen gebildeten Vorstellungen der Rezipierenden durch Kunstproduktion in Form kreativer schriftlicher Texte sichtbar zu machen. Damit nutzt sie „die Idee der Transformation als methodisches Prinzip [...], das die Produktion von künstlerischen Gestaltungen anzuregen vermag“ (Brandstätter, 2013, S. 133). Möglich wird dies beispielsweise, indem die Lernenden kreative Texte zu literarischen Ausgangstexten verfassen.

Die zentrale literaturtheoretische Basis hierfür bildet die poststrukturalistische Strömung der Intertextualität, deren revolutionäre Veränderung des Werk- und Subjektbegriffs als konsequente Fortführung des veränderten Zeichen- und Strukturbegriffs betrachtet werden kann. Dementsprechend ist das vor allem von Julia Kristeva geprägte Konzept stark vom Transformationsgedanken bestimmt: Den klassischen Autorbegriff auflösend postuliert sie eine Mehrstimmigkeit literarischer Werke, in denen sich immer Spuren anderer literarischer Texte finden. Damit ist jeder Text „Absorption und Transformation eines anderen Textes“ (Kristeva, 1972, S. 348).

Die breit gefächerte Intertextualitätsforschung tendierte in der Folgezeit in zwei unterschiedliche Richtungen: eine „poststrukturalistische“ (Kammler, 2010, S. 308), die in Anlehnung an Vertreter wie Roland Barthes⁴ den Autor- und Werkbegriff nahezu vollständig auflöst, und eine „eher strukturalistisch bzw. hermeneutisch-textdeskriptiv ausgerichtete Forschung, die am Werkbegriff festhält“ (Kammler, 2010, S. 308–309). Mit Kammler kann herausgestellt werden, dass v. a. für didaktische Zusammenhänge die zweite Variante sinnvoller erscheint (Kammler, 2010, S. 309). Folglich binden sich auch Vertreter:innen einer produktionsorientierten Literaturdidaktik eher an ein Literaturverständnis an, das zwar den Werk- und Autorbegriff nicht negiert, wohl aber von der prinzipiellen Unabgeschlossenheit literarischer Texte ausgeht. Ein zentrales Ziel besteht folglich darin, den Schüler:innen eine Teilhabe an der literarischen *Mehrstimmigkeit* zu ermöglichen, indem diese kreative Texte auf der Basis literarischer Texte erstellen, die hierdurch transformiert und weiterentwickelt werden – sei es z. B. durch antizipierendes Schreiben oder Verändern des Textes (Spinner, 2022b, S. 70–75). Indem die Lernenden ihre während der Rezeption gebildeten Vorstellungen zum Ausdruck bringen, werden sie angeregt, in den Ausgangstext einzugreifen und ihn sozusagen zu dekonstruieren (Haas et al., 1994, S. 18). Indem die Sinnbildung der Schüler:innen durch produktive Aufgaben unterstützt wird, kann „das Mitschaffen des Textsinns [...] in eigener Produktion schreibend [...] veräußert und damit im Unterricht diskutierbar“ (Lindner, 2017, S. 8) gemacht werden. Gerade auch in der Diskussion unterschiedlicher Sinndeutungen gilt es, sich der Polyvalenz von Literatur bewusst zu sein: Die Leerstellen ermöglichen kreative Vielfalt und führen gerade deshalb auch des Öfteren zu „disparaten Ergebnissen“ (Haas et al., 1994, S. 9).

4.2 Transformation durch Literatur

Didaktisch bedeutsam ist, dass die Transformation *von* Literatur zu einem „hohe[n] Maß an Selbstreflexion“ (Brandstätter, 2013, S. 142) und damit auch zu einer Transformation *durch* Literatur führen kann. Vor diesem Hintergrund kann literarisches Verstehen im Sinne eines Konstitutionsverhältnisses gedeutet werden: „Im Umgang mit Literatur konstituieren die Schülerinnen und Schüler den literarischen Text als Objekt ihres literarischen Verstehens; und sie konstituieren sich selbst zugleich als Subjekte im Zuge ihrer dadurch angeregten Persönlichkeitsentwicklung“ (Schultz-Pernice, 2019, S. 288).

Die theoretische Grundlage für diese didaktischen Überlegungen bilden Modelle, die einen dynamischen Identitätsbegriff propagieren. Insbesondere der Soziologe Lothar Krappmann betont in seinem Modell der Identitätsbalance den Gedanken der Transformation, insofern er den Menschen vor die lebenslange Aufgabe gestellt sieht, ein bewegliches Gleichgewicht zwischen verschiedenen Anforderungen herzustellen. Ich-Identität erscheint hier als ein prozessuales Geschehen, als ein „in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen im Hinblick auf die jeweils unterschiedliche Identität

4 Im Poststrukturalismus wird der Autor nicht mehr als Subjekt freier Rede, sondern als Objekt verschiedener Diskurse gesehen, die sich durch ihn äußern. Vor diesem Hintergrund hat Roland Barthes die Autorität des Verfassers über seinen Text vehement infrage gestellt. Für diese Relativierung hat er das Schlagwort „Tod des Autors“ (Barthes, 2000, S. 185–193) geprägt.

von Handlungs- und Gesprächspartnern zu leistender kreativer Akt“ (Krappmann, 1982, S. 11), der zwischen Anpassung und Selbstbehauptung vermittelt. Entscheidend hierfür ist die Fähigkeit, zu den unterschiedlichen Rollen und Teilidentitäten auf Distanz gehen zu können. Nicht zuletzt aufgrund der hierfür notwendigen Dimension des *Als-ob* wird ein Bezug zwischen Identität und Ästhetik hergestellt.

Diese Überlegungen zeitigen insofern Einfluss auf die Literaturdidaktik, als Vertreter:innen einer identitätsorientierten Literaturdidaktik betonen, dass die lesende und schreibende Auseinandersetzung mit Literatur einen entscheidenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben kann (Kepser & Abraham, 2016). Dabei verweist Spinner, der seinen Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung eng an Fragen der Identitätsentwicklung anbindet, insbesondere auf das identitätsbildende Potenzial von Literatur, die dazu anrege, „über sich selbst nachzudenken. Deshalb kann man von reflektierter Subjektivität beim literarischen Lesen sprechen. Ein Unterricht, der diesen Aspekt ernst nimmt, kann zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen“ (Spinner, 2022a, S. 132). Dies ist möglich, da für die Identitätsentwicklung neben einer Nähe zu sich selbst auch (Rollen-)Distanz erforderlich ist. Zur Distanzgewinnung bedarf es meist eines Anstoßes von außen, der eine Offenheit erzeugt, welche die Basis für transformierende Prozesse bildet. Ein solcher Impuls kann nicht zuletzt aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Identität und Ästhetik von Kunst ausgehen, wobei vor allem fragmentarische Kunst wegen ihres hohen Irritationspotenzials Unbestimmtheitserfahrungen ermöglicht (Lindner, 2017, S. 123) und Veränderungen anstoßen kann. In zahlreichen literaturdidaktischen Ansätzen wird dieses transformative Potenzial als eigentliches Ziel des Umgangs mit Literatur in den Vordergrund gestellt: „Poesie ist und bleibt ohne Nutzen, es sei denn er liege darin, dass wir unser Leben ändern“ (Abraham, 2010, S. 19).

Gerade hierin zeigt sich auch noch einmal der enge Bezug zwischen Literatur und Identität, zumal beide etwas Dynamisches darstellen, das ein Wechselspiel von Nähe und Distanz erforderlich macht (Spinner, 2013, S. 33). Einen wichtigen Beitrag leisten in diesem Zusammenhang produktive literaturdidaktische Verfahren, die ebenfalls nicht nur „emphatisch authentische Subjektivität“ einfordern, sondern stattdessen „ein Spiel mit Verfremdungen, Fiktionalisierungen, Fantasie“ (Spinner, 2008b, S. 101) ermöglichen, das die Schüler:innen „zu Beteiligten macht, ihnen aber freilässt, in welchem Maß sie eigene Erfahrungen einbringen, ob sie sich parodierend oder ernst, distanzierend oder identifizierend verhalten“ (Spinner, 2008b, S. 101). Dabei ermöglicht das kreative Schreiben eine „Selbstobjektivation“ (Spinner, 2008a, S. 41), die wiederum mit der damit einhergehenden Selbstvergewisserung einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung leisten kann (Frederking, 2010, S. 424–425).

5 Unterrichtsbeispiel: Schreiben zu lyrischen Texten im Deutschunterricht einer jahrgangsübergreifenden Grundschulklasse

5.1 Planung: Literaturdidaktische, schreibdidaktische und methodische Überlegungen

Der folgende Unterrichtsvorschlag verdeutlicht die Überlegungen zum transformativen Potenzial literarischer Texte, indem ein Gedicht als literarischer Schreibimpuls genutzt wird. Das didaktische Potenzial von Gedichten ergibt sich aus den lyrikspezifischen Charakteristika. Demnach weist Lyrik durch ihre relative Kürze meist eine fragmentarische Gestaltung auf, die zum Um- und Weiterschreiben anregt. Unbestimmtheit entsteht zudem durch die künstlerische Sprache, sodass aufgrund der damit einhergehenden Mehrdeutigkeit die Wahrnehmung und Sprachaufmerksamkeit der Schüler:innen gefördert werden kann (Wildemann, 2003). Zudem verbindet sich in Gedichten Prägnanz und ästhetische Komplexität, die nach einem genauen Lesen verlangt (Kaulen, 2006, S. 480). Auffällig sind darüber hinaus formale Besonderheiten wie Vers- und Strophenbau. Durch Überstrukturierung und Überdeterminierung wird es schließlich verstärkt möglich, Transformation nicht nur auf inhaltliche, sondern auch auf Formaspekte zu beziehen. Exemplarisch wird dies im Folgenden am Gedicht „Es hat sich gelohnt“ von Josef Guggenmos (1990, S. 181) aufgezeigt.

Es hat sich gelohnt

Nachts.

Nichts.

Nur

Max.

Bei

Baum.

Selbst

Baum.

Kein

Schnauf.

Passt

auf.

Knacks!

Max

zuckt.

Guckt.

Dachs trittet vorbei.

Dieses Gedicht bietet sich insofern als Schreib Anlass an, als es neben einer prägnanten Formstruktur einen geheimnisvollen Duktus aufweist: Wer trittet da eigentlich vorbei? Die dazu passende sprachliche Gestaltung eignet sich für Transformationsprozesse:

Kennzeichnend sind neben einer elliptischen Satzstruktur kurze Verse, die – mit Ausnahme des letzten – aus einsilbigen Wörtern bestehen. In lautlicher Hinsicht fallen überdies zahlreiche Alliterationen und Assonanzen auf. Im Hinblick auf die Wortarten überwiegen Verben und Nomen sowie Eigennamen. Passend zur inhaltlichen Entwicklung erfolgt ein Spannungsaufbau durch Enjambements und Interpunktionszeichen, der am Ende überraschend aufgelöst wird: Der letzte Vers bietet eine harmlose, aber unerwartete Pointe. Analog zum Dachs, der gemächlich vorbeitrottet, entschleunigt der letzte vergleichsweise lange Vers das bis dahin charakteristische Tempo des Gedichts.

Beim Einsatz literarischer Texte zum Um- und Weiterschreiben ist zu bedenken, dass transformierende Schreibaufgaben grundsätzlich sehr voraussetzungsreich sind:

Jede Transformation verlangt eine Fülle von Entscheidungen: Was wird transformiert? Welche Aspekte werden ausgewählt? Welche werden vernachlässigt? Den Entscheidungsprozessen, die sowohl bewusst wie auch unbewusst ablaufen, liegt die Analyse von Merkmalen zugrunde – einzelne Merkmale, die sich für die Transformation eignen, werden herausgefiltert und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Dieser Vorgang der Analyse und Selektion von Merkmalen bedeutet, dass die komplexe Merkmalsdichte reduziert wird. Ästhetische Transformationen beruhen also auf der Reduktion von Komplexität (Brandstätter, 2013, S. 140).

Vor diesem Hintergrund eröffnet gerade das Bestreben, Literatur- und Schreibdidaktik im Sinne integrativer Deutschdidaktik zusammenzubringen, schon ab der Primarstufe Differenzierungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen. Um transformierende Schreibprozesse zu initiieren, bietet es sich an, literaturdidaktische Schreibaufgaben mit produktionsorientierter Ausrichtung als Scaffolding für die Textproduktion der Schüler:innen zu verwenden (Berner & Gottschlich-Kempff, 2024, S. 33–34): Insofern literaturdidaktische Konzeptionen wie die Produktionsorientierung die Rezeption literarischer Texte ins Zentrum stellen und dabei das Ziel verfolgen, literarische Bewusstheit zu fördern, ermöglichen produktionsorientierte Schreibaufgaben auch ungeübteren Schreiber:innen, sich inhaltlich und formal noch eng am lyrischen Ausgangstext zu orientieren. Diesbezüglich sind zwei prinzipielle Varianten denkbar: Zum einen kann die Lehrkraft die Schreibaufgabe an „vom Textsystem erzeugte Unbestimmtheitserfahrung“ (Lindner, 2017, S. 174, Hervorh. i. Original) anknüpfen; zum anderen können Unbestimmtheitserfahrungen durch die Schreibaufgabe selbst erzeugt werden – indem die Schüler:innen z. B. einen unvollständigen Textauszug zum Weiterschreiben erhalten. Hierbei handelt es sich um „künstliche, d. h. didaktisch motivierte Eingriffe in das Textsystem, die den Originaltext verändern und auf diese Weise Unbestimmtheitserfahrungen entstehen lassen“ (Lindner, 2017, S. 174–175). Im Folgenden steht die zweite Variante im Vordergrund.

5.2 Studiendesign

Das oben beschriebene Unterrichtsarrangement wurde in einer Familienklasse einer Freiburger Grundschule erprobt, in der die Jahrgänge 1–4 gemeinsam lernen. Den Produkten der Kinder wurden rein bildnerische Bearbeitungen schon vorab entnom-

men; die verbleibende Stichprobe ($n = 16$) ist somit deutlich zu klein, um belastbare und generalisierbare Ergebnisse zu gewinnen.

Den Schüler:innen wurde der letzte Vers des Gedichtes und damit die auflösende Pointe bewusst vorenthalten, um ein eigenes Ende zu verfassen. Der literaturdidaktische Arbeitsauftrag lautet: *Was hat geknackt? Was hat Max gesehen? Schreibe das Gedicht zu Ende*. Erleichternd wirkt hierbei gerade für ungeübtere Schreiber:innen, dass die „Entscheidungsprozesse von vornherein“ (Brandstätter, 2013, S. 140) etwas gelenkt werden, was die Komplexität verringert. Für geübtere Schreiber:innen empfiehlt sich eine ergänzende schreibdidaktisch ausgerichtete Aufgabe: *Nun weißt du, was Max erschreckt hat. Wie geht es weiter?* Hierdurch werden die Lernenden darin unterstützt, die Charakteristika des lyrischen Ausgangstexts in den eigenen (umfangreicheren) Textproduktionen zu transformieren und weiterzuentwickeln. Wie oben (3.) ausgeführt, kann dies wiederum zu erhöhter Sprachaufmerksamkeit und somit zu einer Transformation der schreibenden Person beitragen.

Die vorliegenden Texte wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) unterzogen. Als datenreduzierendes Verfahren zur Erfassung von Textbedeutungen eignet sich diese Herangehensweise besonders für die Untersuchung komplexer Gegenstände, bei der neben sprachlich manifestierten Textmerkmalen auch latente Bedeutungsaspekte Berücksichtigung finden (Heins, 2018, S. 303–307). Die Kategorien, die zur Explizierung der relevanten Textmerkmale dienten, wurden auf Grundlage der oben ausgeführten literatur- und schreibdidaktischen Überlegungen und weiterführender Beobachtungen bei der Analyse der Texte gemischt deduktiv-induktiv entwickelt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102), wobei sowohl inhaltliche als auch sprachlich-formale Kriterien Anwendung fanden. Auf inhaltlicher Ebene wurde untersucht, ob es den Schreiber:innen gelang, den Text in Aufgabe 1 nicht nur stimmig fortzuführen, sondern auch – gemäß Aufgabenstellung – die in der gekürzten Textfassung vorhandene Unbestimmtheitsstelle aufzulösen. Kodiert wurden hier somit Textstellen, die eine Antwort auf die in der Aufgabenstellung enthaltenen Fragen („Was hat geknackt? Was hat Max gesehen?“) enthielten. Die zu Aufgabe 2 erstellten Fortsetzungen wurden auf inhaltliche Kohärenz mit dem Ausgangstext überprüft.

Des Weiteren wurde die sprachliche Gestaltung der Schüler:innen-Texte einer genaueren Betrachtung unterzogen. Dabei wurden in Aufgabe 1 alle Produkte als sprachlich-formal passende Fortsetzungen kategorisiert, die elliptisch geprägt waren (durch Verzicht auf Artikel, Präpositionen oder andere syntaktisch eigentlich obligatorische Elemente) und/oder durch einen Reim lautlich ans Original anschlossen. Bearbeitungen von Aufgabe 2 wurden – zusätzlich zu den genannten Elementen (elliptischer Charakter oder Auftreten von Reimen) – auch dann als sprachlich-formal passend eingeordnet, wenn eine Versstruktur gewählt wurde und das Schreibprodukt somit als lyrischer Text erkennbar war.

5.3 Ergebnisse: Ein Blick auf die von den Kindern produzierten Texte

Angesichts des geringen Umfangs der Stichprobe ($n = 16$) ist zu betonen, dass die Untersuchung keine generalisierbaren Ergebnisse liefern kann, sondern vor allem zur strukturierten Erfassung von Beobachtungen dient, die die Formulierung weiterführender Annahmen oder Hypothesen ermöglichen. Ein Blick auf die Daten zeigte zunächst, dass alle Kinder in Aufgabe 1 eine inhaltlich passende Fortsetzung fanden und dass es ihnen auch fast durchgängig gelang, die im Ausgangstext enthaltene Unbestimmtheitsstelle auf inhaltlich stimmige Weise aufzulösen. So wurde in Abbildung 1 ein Eichhörnchen als Verursacher der Geräusche eingeführt, wodurch es dem Kind gelang, den Text inhaltlich schlüssig abzuschließen, ohne aber die sprachliche Gestaltung des Ausgangstextes weiterzuführen.

Im Kontrast dazu standen Versuche wie in Abbildung 2, die unverkennbar eine Orientierung an der formalen Gestaltung auf der syntaktischen und lautlichen Ebene angesichts der Kürze und des im Abschlussvers enthaltenen Reims zeigten. Die inhaltliche Auflösung folgte hier allerdings erst in der zweiten Aufgabe – interessanterweise schien es dieser Schreiberin zunächst wichtiger zu sein, sich auf der sprachlichen Ebene am Ausgangstext zu orientieren. Insgesamt war eine solche Orientierung in Aufgabe 1 bei 75 % der Produkte erkennbar.

Bei einigen Kindern zeigte sich die in den Abbildungen 3 und 4 wahrnehmbare Tendenz, über die Gestaltung des abschließenden Verses hinaus auch bei der zweiten Aufgabe, die angesichts des Layouts des Arbeitsblattes und der Arbeitsanweisung („Wie geht deine Geschichte weiter?“) eigentlich eine Bearbeitung in Prosaform nahelegte, dennoch sprachliche Merkmale des literarischen Ausgangstextes beizubehalten oder zu variieren. Deutlich wurde dies in diesen und anderen Fällen an der elliptischen Struktur (u. a. durch den Verzicht auf Artikel, mitunter auch auf Kopulaverben und andere Elemente), wodurch die Produkte fast nahtlos ans Originalgedicht anschlossen. In etwas mehr als 50 % der Kindertexte zu Aufgabe 2 war eine solche Orientierung am Ausgangstext erkennbar, wobei hier die älteren Kinder (Klassenstufe 3 und 4) anteilig etwas häufiger vertreten waren – ein Befund, der angesichts der geringen Stichprobengröße allerdings mit Vorsicht zu behandeln ist.

Max
zuckt.
Guckt.

Da hab da wannurein eichhörnchen pu hast pu michersprekt

Abbildung 1: Mädchen Kl. 1

Max
zuckt.
Guckt.

ER SCHLUCKT.

Aufgabe 2:

Nun weißt Du, was Max erschreckt hat.
Wie geht Deine Geschichte weiter?

ER SCHLUCKT ER GUCKT SICH UM
BAM BAM DANN KNACKS KLACKST
DANN BAM BAM BAM KOMMT
IM, DU DU SCHAU.

Abbildung 2: Mädchen Kl. 2

Baum.
Kein
Schnauf.
Passt
auf.
Knacks!
Max
zuckt.
Guckt.



Max sieht Gespenst Gespenst kommt

Aufgabe 2:

Nun weißt Du, was Max erschreckt hat.
Wie geht Deine Geschichte weiter?

Max sieht Gespenst Gespenst kommt
Kraut sich Max Max hat schreck starke
Gespenst zieht Max mit sich in ein
Horror Schloss Gespenst zieht
Max in Grusel Grotte da steht
Vampir Vampir heißt Max
Max auch Vampir Max fliegt
in Stadt Max saugt Blut aus
andere Vampire helfen Max.

Abbildung 3: Junge Kl. 4

Max
zuckt.
Guckt.

Nachts, Nichts. Nur Max. Bei Baum. Sekst Baum. Kein
Schrauf. Passt auf. Knachs! Max zuckt. Guckt.

Aufgabe 2:

Nun weißt Du, was Max erschreckt hat.
Wie geht Deine Geschichte weiter?

Max. Sieht Wolf. Wolf Rolf essen. Rolf. Max
Freund. Max schreit.

Abbildung 4: Mädchen Kl. 4

6 Diskussion: Zum Potenzial des Schreibens zu literarischen Texten

Die beschriebenen Befunde verdeutlichen das große Potenzial des Schreibens zu lyrischen Texten für Kinder im Grundschulalter. Es gibt auch sehr jungen Schreiber:innen die Möglichkeit, literarische Texte zu transformieren und in diesem Zuge die eigene Identität zu formen. Es kann, wie die sprachlich-formalen Anpassungen der Kinder-
texte andeuten, zu einer Weiterentwicklung von Literatur- und Sprachbewusstheit führen; zugleich werden die Lernenden in die Lage versetzt, ihre Schreibkompetenz – insbesondere die Formulierungskompetenz, je nach unterrichtlichem Setting auch die Überarbeitungskompetenz – auszubauen.

Entscheidend für den Erfolg ist nicht nur die Vorgehensweise im Unterricht, sondern auch die Textauswahl und die Passung von literarischem Gegenstand und Schreibaufgabe. Das schlichte Zu-Ende-Schreiben eines vorliegenden Textes – ein häufig und mitunter unreflektiert eingesetzter Klassiker des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – bietet hier aufgrund der Eigenheiten des Originals zugleich Freiraum (durch die inhaltliche Offenheit) und Rahmen (durch die leicht adaptierbare und variierbare sprachliche Gestaltung). Ähnliche Effekte lassen sich möglicherweise durch das Schreiben eines Paralleltextes zu einem geeigneten Gedicht erzielen, unter Variation des Inhalts bei möglicher Adaption oder Variation der sprachlichen Struktur.

Angeichts des explorativen Charakters der Untersuchung sind die folgenden Überlegungen als erste Annahmen zu verstehen, die auf den oben zusammengetragenen Beobachtungen basieren und denen in weiteren Studien nachgegangen werden kann. Das Design unserer Untersuchung erlaubt noch keine genaueren Aussagen über die transformatorische Wirkung der Aufgabenstellung und über den Umgang verschiedener Gruppen von Lernenden mit derselben. Ein Vergleich solcher Gruppen (z. B. jüngere vs. ältere Schüler:innen, Lernende mit Deutsch als Erstsprache vs. DaZ-Lernende) erforderte, wie oben ausgeführt, eine deutlich größere Stichprobe sowie ein klassisches Pre-Post-Test-Design mit Kontrollgruppe. Zu überprüfen wäre beispielsweise, ob die

Wahrnehmung, Übernahme und Variation von sprachlichen Mustern des Ausgangstexts tatsächlich älteren bzw. geübteren Schreibenden häufiger gelingt, während Noviz:innen stärker auf die Abarbeitung inhaltlicher Aspekte, beispielsweise das Füllen von Unbestimmtheitsstellen, fixiert bleiben. Deutlich wurde jedenfalls, dass der offene Charakter der Schreibaufgabe in Kombination mit einem dem Scaffolding-Konzept entlehnten Stützangebot durch den Originaltext einen Einsatz in altersmäßig heterogenen oder auch inklusiven Lerngruppen nahelegt.

Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden sind hingegen nicht zu erwarten: Es ist davon auszugehen, dass auch in einer größeren Untersuchungsgruppe das Schreiben zu lyrischen Texten für Zweitsprachlernende ebenso zugänglich ist wie für monolinguale Kinder und dass somit auch die Ergebnisse sich nicht abhängig von der Sprachbiografie unterscheiden werden. Neben den hier dargelegten Beobachtungen sprechen hierfür auch aktuelle Untersuchungen (z. B. Schäfer, 2025), denen zufolge im Hinblick auf narrative Texte bei Berücksichtigung sozioökonomischer Einflussfaktoren keine signifikanten Unterschiede zwischen Erst- und frühen Zweitsprachlernenden erkennbar waren.

Zu berücksichtigen ist letztlich auch, dass es sich um einen einmaligen Schreibimpuls handelte. In weiteren Studien sollte folglich untersucht werden, ob ein wiederholter Einsatz ähnlicher Aufgabenstellungen dazu führen kann, dass auch ungeübtere Schreiber:innen beispielsweise sprachliche Merkmale expliziter benennen, häufiger einsetzen oder variieren können.

Die Transformation, die *durch* das Schreiben zu literarischen Texten stattfindet, ist der direkten Beobachtung nicht zugänglich und muss daher nach Möglichkeit aus den an der Oberfläche wahrnehmbaren Textmerkmalen abgeleitet werden. Dabei soll nicht nur, wie unter 4.1 gezeigt, der Umgang mit Literatur zur Identitätsbildung der Lernenden beitragen (Spinner, 2022a). Angelehnt an die Argumentation Ingendahls (1972) ist auch anzunehmen, dass das kreative Schreiben zu literarischen Texten Kindern eine Möglichkeit bietet, in einem geeigneten Rahmen ästhetisch ansprechende Texte bzw. Textteile zu produzieren, dabei die Formulierungskompetenz weiterzuentwickeln, schreibend Erfolgserlebnisse zu sammeln und somit letztlich ein positives Selbstkonzept als schreibende Person zu entwickeln.

Literatur

- Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Hg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 9–22). Schneider.
- Barthes, R. (2000). Der Tod des Autors. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez, & S. Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 185–193). Reclam.
- Berner, H., & Gottschlich-Kempf, S. (2024). Lyrik als Schreibenanregung. Literarische und sprachliche Bewusstheit differenziert fördern. *Deutsch differenziert*, 4, 32–38.

- Boettcher, W., Firges, J., Sitta, H., & Tymister, H.-J. (1973). *Schulaufsätze: Texte für Leser*. Schwann.
- Böttcher, I. (2013). Methoden des kreativen Schreibens. In dies. (Hg.), *Kreatives Schreiben* (10. Aufl., S. 22–28). Cornelsen.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Derrida, J. (1983). *Grammatologie*. Suhrkamp.
- Derrida, J. (1986). Semiologie und Grammatologie. In ders. (Hg.), *Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta* (S. 52–82). Böhlau.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528090>
- Frederking, V. (2010). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Medien-didaktik* (S. 414–451). Schneider.
- Guggenmos, J. (1990). Es hat sich gelohnt. In ders. (Hg.), *Oh, Verzeihung, sagte die Ameise. Mit Bildern von Nikolaus Heidelberg*. Beltz.
- Haas, G., Menzel, W., & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21(123), 17–25.
- Heins, J. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In J. Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2. Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 303–322). Schneider.
- Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838559414>
- Ingarden, R. (1968). *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Niemeyer.
- Ingendahl, W. (1972). *Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation*. Schwann.
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In R. Warning (Hg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 228–252). Wilhelm Fink.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (4. Aufl.). Wilhelm Fink.
- Kammler, C. (2010). Intertextuelle Literaturdidaktik. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik* (S. 299–310). Schneider.
- Kaulen, H. (2006). Lyrik. In H.-J. Kliever & I. Pohl (Hg.), *Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1: A–L* (S. 475–482). Schneider.
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Erich Schmidt.
- Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (6. Aufl.). Klett-Cotta.
- Kristeva, J. (1972). Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In J. Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II* (S. 345–375). Athenäum.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

- Lindner, A. (2017). *Lesen was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung*. Schneider.
- Schäfer, J. (2025). *Schriftliches Erzählen von ein- und mehrsprachigen Schüler*innen*. Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Schultz-Pernice, F. (2019). *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektkonstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04866-0>
- Spinner, K. H. (1996). Kreatives Schreiben. Praxis Deutsch Sonderheft Schreiben: Konzepte und schulische Praxis, 82–83.
- Spinner, K. H. (2008a). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts (1980). In ders. (Hg.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (S. 35–47). Klett Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2008b). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht (1993). In ders. (Hg.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (S. 96–108). Klett Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik* (S. 311–325). Schneider.
- Spinner, K. H. (2013). Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 37(3), 29–37.
- Spinner, K. H. (2022a). Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 112–142). Klett Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2022b). Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 60–77). Klett Kallmeyer.
- Wildemann, A. (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Peter Lang.
- Zabka, T. (2010). Ästhetische Bildung. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik* (S. 452–469). Schneider.

Reflexives Schreiben zur Personal- und Organisationsentwicklung an Schreibzentren

VERENA FINGERLING & NORA HOFFMANN

Abstract

Durch die kontinuierliche Anpassung an sich verändernde Kontexte entwickeln sich Schreibzentren im Modus des Collaborative Learning beständig weiter und betreiben hierbei Institutionalisierungsarbeit zur eigenen Stabilisierung und Legitimierung. In diesem Transformationsprozess gehen individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse Mitarbeitender Hand in Hand mit Organisationsentwicklung. Als eine Maßnahme, um diesen Transformationsprozess zu stärken, verfassen alle Mitglieder des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt regelmäßig Reflexionstexte über die eigene Weiterentwicklung durch ihre Arbeit und tauschen sich darüber aus. Der Beitrag stellt die Ergebnisse von Gruppendiskussionen im Schreibzentrumsteam über diese Maßnahme sowie von Analysen der Reflexionstexte zweier Mitarbeitender vor. Er verortet das reflexive Schreiben mit Austausch im Konzept der Qualitätskultur und diskutiert dessen Bedingungen, Auswirkungen und Grenzen als Maßnahme der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung für Schreibzentren.

In adapting to changing contexts, writing centers are constantly evolving and engaging in institutional work in order to stabilize and legitimize themselves. This transformation process is driven by collaborative learning, so that individual learning and development processes of employees go hand in hand with organizational development. To strengthen this transformation process, all members of the writing center at Goethe University Frankfurt regularly write reflective texts about their own development through their work and discuss them. This paper presents the results of group discussions within the writing center team regarding this measure, as well as the analysis of two members' reflective texts. It relates reflective writing to the concept of quality culture and discusses its conditions, effects, and limitations as a measure of personnel, team, and organizational development for writing centers.

1 Einleitung

Schreibzentren sind als Institutionen eingebettet in kontinuierliche Veränderungen: in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, in Veränderungen der Hochschulpolitik, der Rahmenbedingungen an der eigenen Hochschule und schließlich in Veränderungen innerhalb des Schreibzentrums selbst, etwa durch Personalfuktuation und Entwicklun-

gen der schreibwissenschaftlichen Forschung. Als Teil ihrer Institutionalisierungsarbeit, die nach Girgensohn (2017, S. 134) darauf zielt, ein Schreibzentrum nach außen zu legitimieren und nach innen zu stabilisieren, passen sie sich beständig an diese Veränderungen an und entwickeln sich dabei weiter. Möglich ist ihnen dies, indem ihre Mitglieder eine Grundhaltung als „*Collaborative Learning Practitioners*“ (Girgensohn, 2017, S. 133) in alle Arbeitsbereiche einfließen lassen. Konkret bedeutet das, dass sie „andere AkteurInnen als ExpertInnen wahrnehmen, von denen sie annehmen, dass sie von deren Expertise lernen können und mit deren Expertise sie ihre eigene Expertise so zusammenbringen können, dass beide Seiten neues Wissen generieren, von dem beide profitieren“ (Girgensohn, 2017, S. 133). Zugleich profitiert auch das Schreibzentrum als Institution, denn ein solches „Lernen in und von Unternehmen stellt einen Transformations- und Verdichtungsprozess von individuell gelebten sowie kollektiv geteilten Werten, Wissensbeständen und Kompetenzen hin zur organisationalen Performanz dar“ (Müller, 2020, S. 28). „Kurzum bilden Personal- und Organisationsentwicklung die beiden Seiten einer Medaille ab“ (Müller, 2020, S. 27). Transformation verstehen wir nach Müller (2020) damit als durch beständige Veränderung angeregte, umfassende Entwicklungsprozesse von Personen und Organisationen durch Collaborative Learning. Hierbei werden implizite individuelle Haltungen, Werte und Wissensbestände nach dem SECI-Modell von Nonaka und Takeuchi (1997, nach Müller, 2020, S. 37 f.) durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch externalisiert und durch Kombinationen miteinander neues, der gesamten Organisation zugängliches, explizites Wissen generiert, das wiederum von einzelnen Mitarbeitenden internalisiert und in der Arbeitspraxis angewandt wird. Damit tragen solche Transformationsprozesse durch die individuelle, gemeinsame und organisationale Weiterentwicklung neben der Institutionalisierung auch zur Qualitätsentwicklung bei.

Um solche Transformationsprozesse zu fördern, wird am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt seit fünf Jahren eine für Schreibdidaktiker*innen naheliegende Maßnahme praktiziert: das Schreiben, konkret in Form der schriftlichen reflection-on-action nach Schön (1983). Diese ermöglicht Erfahrungslernen, indem Reflexion „im Rahmen professioneller Handlungen“ (Schön, 1983, nach Sennewald, 2021, S. 104) „nach deren Abschluss retrospektiv“ (Schön, 1983, nach Sennewald, 2021, S. 105) stattfindet, wobei Handlungen rückblickend bewertet und implizite handlungsleitende Werte bewusst gemacht und weiterentwickelt werden (Schön, 1983, nach Sennewald, 2021, S. 104–106). Reflexives Schreiben ist durch Entwicklungsportfolios in der Schreibtutor*innen-Ausbildung an vielen Schreibzentren fest verankert (Spiellmann, 2017, S. 88). Diesen Ansatz haben wir ausgeweitet, sodass alle Mitarbeitenden (studentische, wissenschaftliche, technisch-administrative und Leitung) jedes Semester einen Reflexionstext über ihre durch die Schreibzentrumsarbeit angeregten Lern- und Entwicklungsprozesse im letzten halben Jahr verfassen. Diese werden statusgruppenübergreifend im Team gelesen und besprochen, wodurch sie neben der individuellen Reflexion auch institutionelle Entwicklungsprozesse in der Schreibzentrumsarbeit anregen. Damit dienen sie dem Verwirklichen von Qualitätskultur als Form der individuellen und kollektiven Weiterentwicklung durch Reflexion, Kommunikation und Partizipation (vgl. Mörth & Pel-

lert, 2013; Sonntag & Sattler, 2015) und zugleich der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren.

Der vorliegende Beitrag diskutiert Bedingungen, Auswirkungen und Grenzen dieses reflexiven Schreibens mit Austausch als transformative Maßnahme der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung für Schreibzentren. Dafür stellen wir zunächst die konkrete Umsetzung vor und ordnen sie vor dem theoretischen Hintergrund des Qualitätskultur-Konzepts von Sonntag und Sattler (2015) ein, das wir um das reflexive Schreiben erweitern. Weiter beschreiben wir das methodische Vorgehen zur Analyse der Auswirkungen von Reflexionstexten und deren Besprechung im Team und erläutern die Datengrundlage. Den Kern des Beitrags bildet anschließend die Darstellung der Effekte des reflexiven Schreibens auf Individual-, Team- und Institutions-ebene, die separat für das Schreiben und den Austausch über die Texte behandelt werden. Im Fazit reflektieren wir Chancen und Grenzen des reflexiven Schreibens als Maßnahme zur Personal- und Organisationsentwicklung sowie zur Förderung von Qualitätskultur und Institutionalisierungsarbeit an Schreibzentren.

2 Theoretischer Hintergrund: Reflexives Schreiben als Beitrag zu Qualitätskultur

Reflexives Schreiben wird in diesem Beitrag als Bestandteil von Qualitätskultur (Mörth & Pellert, 2013, S. 2) verstanden. Das Konzept der Qualitätskultur ging aus der kritischen Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagementmaßnahmen hervor, die von Hochschuleseite vorgegeben sind und meist auf quantitativen Evaluationsmethoden basieren. Diese werden von Hochschulmitarbeitenden vielfach als nicht passend für individuelle Anliegen empfunden und bewirken daher oftmals eher Abwehrreaktionen statt Weiterentwicklung (Mörth & Pellert, 2013, S. 2). Das von Sonntag und Sattler (2015) entwickelte Modell (Abb. 1) stellt Qualitätskultur dagegen als Möglichkeit dar, durch kooperative Führung, offene Kommunikation und die Förderung von Partizipation eine Brücke zwischen solchen Top-down-Maßnahmen des Qualitätsmanagements und Bottom-up-Prozessen zu bilden. Letztere sind als organisationspsychologische Elemente unterteilt in Merkmale auf der Ebene des Individuums, das Verantwortung für Qualität übernimmt und sich hierfür engagiert, und Merkmale auf der Ebene der Gemeinschaft, die sich durch geteilte Werte und Vertrauen auszeichnet.

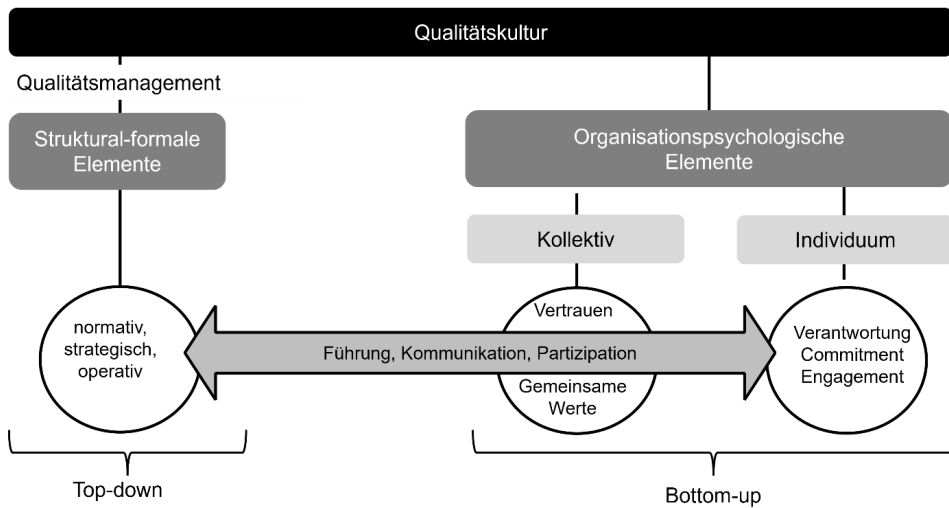


Abbildung 1: Qualitätskultur-Modell nach Sonntag und Sattler (2015), S. 123.

Reflexives Schreiben als reflection-on-action ist im Modell der Qualitätskultur zunächst der Individualebene zuzuordnen und bedeutet, eigene arbeitsbezogene Haltungen, Handlungsweisen, Wissen und Entwicklungen im Rückblick zu identifizieren, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Die Reflexionstexte zielen darauf ab, sich mit fremd- oder selbstgesteuerten Anregungen und daraus gewonnenen Lernerfahrungen auseinanderzusetzen, um das eigene Handeln danach auszurichten, hierfür Verantwortung zu übernehmen und Selbstständigkeit zu entwickeln (Spielmann, 2017, S. 47). Diese Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Erwartungen und Handlungsaufforderungen trägt zur Konstruktion der eigenen beruflichen Identität bei, da sich nach Bosančić „Berufsrollen“ durch „die diskursiven Aushandlungsprozesse darüber, wer das ‚Wir‘ ist“ (2016, S. 109) bzw. welche „Identitätserwartungen“ (Bosančić, 2016, S. 109) für bestimmte Rollen im Arbeitskontext vorliegen, konstituieren. Das reflexive Schreiben fördert durch diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, Haltungen und Rollenerwartungen auf Individualebene die im Qualitätskulturmodell vorgesehenen Werte Verantwortung, Commitment und Engagement.

Zudem sind reflexive Texte sowie der Austausch darüber im Qualitätskultur-Modell auch der kollektiven Ebene zuzuordnen, die Vertrauen und gemeinsame Werte fördert, sowie dem verbindenden Element Führung, Kommunikation und Partizipation. Als Grundlage interaktiver Prozesse stehen individuelle Wissensbestände im Dialog mit institutionell übergreifenden, kollektiven Wissensbeständen, die innerhalb der Institution als gemeinsamer Deutungshorizont fungieren. Durch das Teilen reflexiver Texte eröffnen sich Einblicke in gewonnene Lernerfahrungen und Wissen sowie Ziel- und Wertvorstellungen einzelner Teammitglieder, die durch den Austausch wiederum reflektiert und weiterentwickelt werden können. Zwar werden spezifische Wissensbestände nicht von allen Teammitgliedern gleichermaßen geteilt, schaffen aber doch geteilte Perspektiven etwa auf das Schreibzentrum als Teil der Hochschule sowie auf

dort vertretene schreibdidaktische Ansichten, zugrundeliegende Haltungen und Werte. Durch den Austausch findet auch Institutionalisierungsarbeit statt (Girgensohn, 2017, S. 43–52), da er Werte, Wissen, Vorgehensweisen und Strukturen der Institution sichtbar und bearbeitbar macht und so Impulse zu ihrer Legitimation, Weiterentwicklung und Stabilisierung setzt.

3 Umsetzung des reflexiven Schreibens und Austauschs am Schreibzentrum

Am Ende jedes Semesters verfassen alle Mitarbeitenden einen reflexiven Text über ihre Entwicklung im letzten halben Jahr, in dem sie entscheidende Erkenntnisse bzw. ‚Lernmomente‘ dokumentieren, analysieren, daraus persönliche Schlüsse ziehen und Vorsätze fassen. Als Lernmomente gelten dabei Erfahrungen, welche die eigene Entwicklung nachhaltig geprägt und neue Erkenntnisse ermöglicht haben. Definiert werden Lernmomente im Anleitungstext zum reflexiven Schreiben für Peer Tutor*innen in Ausbildung folgendermaßen:

„Du stellst zehn Lernmomente zusammen, an denen du zeigen kannst, was für dich während der Ausbildung zum/zur Peer Tutor*in für Schreibberatung besonders wichtig war, dich inspiriert hat, dir etwas deutlich gemacht hat etc. Du darfst gerne kreativ sein bei der Auswahl solcher Lernmomente. Einige Beispiele für Lernmomente sind Texte (z. B. Arbeitsblätter, Schreibstationen-Texte, Beratungsprotokolle, Protokolle von Teamtreffen, Schreibübungen, Sekundärliteratur etc.) oder bestimmte Erfahrungen (z. B. bei der Tandem-Beratung, bei der Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten etc.).“ (Anleitung zum reflexiven Schreiben für Peer Tutor*innen in Ausbildung, siehe Anhang)

Die Aufgabenstellung für Reflexionstexte unterscheidet sich je nach Statusgruppe, von einer stark vorstrukturierten, leitfragengestützten Portfolio-Form bei Peer Tutor*innen (PTs) in Ausbildung bis zur freien Gestaltung bei hauptberuflich Tätigen (Tab. 1, zu konkreten Aufgabenstellungen siehe die Anleitungen im Anhang).

Tabelle 1: Umfang und Gestalt der Reflexionstexte nach Statusgruppe.

Statusgruppe	Inhalt	Seiten	Arbeitsstunden	Anhänge
PTs in Ausbildung	10 Lernmomente	7–10	10	z. B. genutzte Arbeitsblätter, Beratungsprotokolle
erfahrene PTs	frei wählbare Anzahl an Lernmomenten	3–5	5	Beratungsprotokolle, Veranstaltungsreflexionen
Hauptberufliche	Arbeitsaufgaben, eigene Weiterentwicklung	2–3	3	keine

Die Texte werden in zwei Team-Kontexten besprochen: Erstens findet ein einstündiger Austausch im gesamten Team statt. In Dreiergruppen – möglichst mit je einem*r PT in Ausbildung, einem*r erfahrenen PT und einem hauptberuflichen Teammitglied – werden die Texte gegenseitig gelesen, Leseindrücke geteilt und Rückfragen an die Verfasser*innen gestellt. Da die ursprünglich eingeplanten 20 Minuten für das Lesen während der Treffen oft als zu knapp empfunden wurden, werden sie aktuell im Vorfeld zu Hause gelesen. Nach dem Austausch in Dreiergruppen werden zentrale Ergebnisse im gesamten Team geteilt.

Zweitens besprechen Hauptberufliche ihre Reflexionstexte in einem separaten zweistündigen Treffen. Nachdem bei den ersten Umsetzungen vorbereitend jeder*m Mitarbeitenden je zwei Texte zufällig zugeteilt wurden, werden aktuell alle Texte vom gesamten Team hauptberuflicher gelesen. Im Treffen wird dann jeder Text nacheinander besprochen, indem Leseindrücke geteilt werden und die Verfassenden darauf reagieren. Wenn die Texte Querschnittsthemen aufweisen, werden diese anschließend vertieft. Bei einer Besprechung zeichneten sich derart starke Überschneidungen ab, dass ohne vorige individuelle Besprechungen direkt eine thematische Austauschrunde stattfand.

4 Methode

Zur Erfassung individueller und kollektiver Effekte des reflexiven Schreibens mit Austausch nutzten wir eine Kombination von Daten und Auswertungsmethoden: Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie die Teammitglieder diese Effekte einschätzen, führten wir als ersten Schritt der Datenerhebung im Sommer 2022 zwei Gruppendiskussionen (vgl. Kühn & Koschel, 2018) durch, einmal im PT-Team und einmal im Team hauptberuflicher Mitarbeitender. Initiiert wurden die Gruppendiskussionen jeweils durch den Impuls, über eigene Erfahrungen mit dem Verfassen und Besprechen der Reflexionstexte zu erzählen, danach wurden die Gespräche nicht mehr gelenkt, um die Entwicklung gruppenspezifischer Themen und Gesprächsdynamiken zuzulassen. Zentrale Ergebnisse wurden während des Diskussionsverlaufs in Beobachtungsprotokollen festgehalten. Wörtliche Rede wurde dabei nur in Ausnahmefällen, in denen exakte Formulierungen bedeutsam schienen, notiert. Die anschließende thematische Gruppierung dieser Ergebnisse ergab folgende Grobkategorien wahrgenommener Effekte:

1. Bewusstmachen eigener Haltungen im Abgleich von individuellen Werten und Teamwerten;
2. Bewusstmachen des eigenen Lernzuwachses und von Potenzialen zur Weiterentwicklung;
3. Verantwortungsübernahme für die Schreibzentrumsarbeit durch Wahrnehmen des eigenen Beitrags dazu;
4. Erweiterung von Schreibberatungskompetenz durch das Verfassen einer neuen Textsorte und das Teilen eines vertraulichen Texts;

5. Auseinandersetzung mit der Arbeit des gesamten Schreibzentrums (Aufgabenspektrum, Arbeitsbereiche, -prozesse, -strukturen, -material) und Stärken und Schwächen einzelner Bereiche;
6. Bewusstmachen von Teamrollen und damit verbundenen Erwartungen;
7. Transfer didaktischen Wissens durch Einblick in von anderen eingesetzte Methoden und Strategien sowie deren Erfahrungen.

Diese Ergebnisse dienten als Ausgangskategorien für die als zweiter Schritt durchgeführte exemplarische Analyse aller Reflexionstexte zweier Mitarbeiterinnen. Die Analyse zielte zum einen darauf, in den Gruppendiskussionen besprochene Effekte des reflexiven Schreibens anhand konkreter Textstellen nachzuweisen. Zum anderen sollte sie die Entwicklungen der Texte und der Mitarbeitenden über mehrere Semester nachvollziehen. Von Jana (SS20 – WS24) und Lea¹ (SS22 – WS24) lagen jeweils alle statusgruppenspezifischen Reflexionstexte vor, da beide als PTs in Ausbildung die Arbeit am Schreibzentrum begannen, im Weiteren Reflexionstexte als erfahrene PTs verfassten und schließlich Stellen als wissenschaftliche Mitarbeitende (WiMi) mit Führungsverantwortung für PTs übernahmen und entsprechend Reflexionstexte als Hauptberufliche schrieben. Aus den sechzehn vorliegenden Reflexionstexten wurden in der Analysesoftware MAXQDA Textpassagen, an denen sich Veränderungsprozesse zeigen, nach inhaltlichen Kriterien codiert. Die auf Basis der Gruppendiskussionen gebildeten Kategorien bildeten dabei erste Anhaltspunkte und wurden im Verlauf der Textanalyse durch textspezifische Analysekategorien ergänzt (beispielsweise Bezug auf andere Portfolios, Portfolio als Kommunikationsmittel, Tätigkeitsbeschreibung, Beschreibung des Umgangs mit Herausforderungen, unangenehme Erfahrung durch Schreiben).

Die im folgenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse stammen sowohl aus den Gruppendiskussionen als auch aus den Textanalysen. Ergänzend fließen stellenweise uns persönlich geschilderte Erfahrungen einzelner Teammitglieder ein. Sofern nicht explizit andere Quellen benannt werden, sind wörtliche Zitate im Folgenden den Reflexionstexten entnommen. Dabei wird jeweils angegeben, aus welcher Phase der Entwicklung einer Mitarbeitenden sie stammen (PT-Ausbildung = am Ende der PT-Ausbildung; PT = erfahrene PT; neue WiMi = nach dem ersten Semester als WiMi; WiMi = erfahrene WiMi).

5 Effekte des reflexiven Schreibens und des Austauschs über die Texte

5.1 Effekte des reflexiven Schreibens

In Reflexionstexten, Gruppendiskussionen und persönlichen Gesprächen schildern Mitarbeitende häufig, dass die Schreibaufgabe zu Beginn des Schreibprozesses als

1 Namen geändert. Die Mitarbeitenden haben der Nutzung ihrer Texte für Forschungszwecke zugestimmt.

schwierig empfunden wird und Widerstand auslöst; wörtlich etwa in zwei Reflexionstexten:

- „Dieses Semester habe ich das Schreiben des Portfolios so lange wie möglich vor mir hergeschoben. [...] [D]er Grund für meine Prokrastination [ist] [...] die Scheu vor dem Verschriftlichen meiner Reflexion“ (Lea WS24, neue WiMi);
- „Dieses Semester lade ich verspätet ein sehr kurzes Portfolio hoch. Die Gründe dafür sind vielfältig: [...] Hadern damit, was ich aus diesem Semester erinnere und teilen möchte“ (Jana WS24, WiMi).

Die Auseinandersetzung mit sich selbst, der eigenen Entwicklung, aber auch erlebten Grenzen und Herausforderungen wird laut Gruppendiskussionen zum einen als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung und Reflexion ernst- und wahrgenommen,² zum anderen aber als etwas empfunden, das Kraft und Überwindung kostet. Im Schreibprozess wird das anschließende Teilen des Texts im Team mitgedacht, der das doppelte Ziel der Reflexion zunächst für sich selbst, dann aber für andere verfolgt. Dabei stellen sich Mitarbeitende laut Gruppendiskussionen und persönlichen Gesprächen die Frage, wie viel von sich sie im Arbeitskontext hierarchieübergreifend in schriftlich fixierter Form preisgeben möchten und welche Wirkung auf das Team es haben kann, aus ihrer Rolle heraus offen eigene Denk- und Handlungsweisen, Entwicklungen, Emotionen und Lernmomente zu kommunizieren. Sie reflektieren damit zugleich über sich und das Team sowie ihre Verortung und Rolle darin.

Solche Überlegungen betreffen Tätige aller Hierarchieebenen. Teamleitungen haben dabei laut persönlichen Gesprächen eher Bedenken, ihre Mitarbeitenden durch zu große Offenheit beim Ansprechen eigener Schwierigkeiten zu verunsichern, sie durch Teilen erlebter Hindernisse zu überfordern oder zu starke Kritik zu äußern. Mitarbeitende stehen vor der Frage, inwieweit sie Vorgesetzten Einblicke in eigene Schwächen geben wollen. Einige geben in persönlichen Gesprächen an, diese Doppelaufgabe zu lösen, indem sie zunächst einen Text für die eigene Gedankenentwicklung schreiben und dann eine zweite Textversion zum Teilen verfassen, in der sie Inhalte oder Formulierungen anpassen und sich teils sogar gezielt ans Team wenden. Dieser Prozess der doppelten Reflexion und Adressierung löst ein Bewusstwerden und damit Transformation auf mehreren Ebenen aus: zum einen über die eigenen, individuellen Lernerfahrungen, zum anderen darüber, wie diese innerhalb der Erwartungen, Werte und Auf-

2 Das begeisterte Einlassen auf das reflexive Schreiben bezeugt auch folgende Passage eines Reflexionstexts: „Es ist nur wenige Minuten her, seit ich mit dem Erstellen einer Mind-Map für dieses Portfolio fertig wurde. Obwohl bei mir zwischen der Planungsphase und der Schreibphase eines Projekts normalerweise einige Tage liegen, musste ich mich dieses Mal direkt von der einen in die andere Phase stürzen. Als meine Finger die Tastatur berührten, um die erste Seite zu füllen, wurde mir auf einmal bewusst: ich bewege mich gerade auf einer totalen Meta-Ebene. Ich wende genau die Methoden an, die mir in der Ausbildung am Schreibzentrum in den vergangenen Monaten so oft begegnet sind. Und das, um eben diese Ausbildung zu reflektieren.“ (Jana SS22, PT-Ausbildung)

gabenbereiche des Schreibzentrums einzuordnen sind und auf welche Weise im Team darüber kommuniziert werden kann – oder auch nicht:

- „Ich habe [...] das Gefühl, dass ich über diese konkreten Wachstumsprozesse (noch) nicht viel schreiben kann und möchte“ (Jana SS24, WiMi);
- „Bei allen Zweifeln und Unsicherheiten [...] waren die Workshops mit euch immer wieder die Momente, in denen ich dachte: [...] das ist es doch alles irgendwie wert“ (Jana SS24, WiMi).

Neben den Beschreibungen solcher Lernmomente und Wachstumsprozesse haben hauptberufliche Mitarbeitende den Auftrag, das eigene Verantwortungs- und Aufgabenprofil darzustellen (siehe die Anleitung im Anhang), und einige erfahrene PTs, die sich auf besondere Aufgaben spezialisieren, beschreiben diese ebenfalls. Indem Schreibende einen Überblick über ihr Aufgabenspektrum und dessen Veränderung über den Semester- und Jahresverlauf erstellen und zugleich überlegen, auf welche Weise sie diese Inhalte anderen Teammitgliedern vermitteln können, werden sie zur Reflexion angeregt: Welche Inhalte ihres Arbeitsbereichs können sie als bekannt voraussetzen, worin zeichnet sich ihr spezieller, individueller Beitrag aus und wie können sie diesen für andere nachvollziehbar aufbereiten?

Entsprechend der Aufgabenstellung nimmt auch die Beschreibung von Lernmomenten in Kombination mit beruflichen Herausforderungen viel Raum in den Texten ein. Mitarbeitende erläutern in den Reflexionstexten und in Gruppendiskussionen, dass sie sich ihren Lernzuwachs oft erst durch den Schreibprozess bewusst machen. In den Texten stellen sie dar, wie sie mit anspruchsvollen Situationen umgegangen sind, wie sie ihre eigenen und die Anforderungen des Schreibzentrums dabei umgesetzt haben, welche Widersprüche von Werten und inneren Konflikte dabei ggf. aufgetreten sind, und welche Lernerfahrungen sie daraus ziehen. Dabei bewirkt der Schreibauftrag den Impuls, herausfordernde Momente rückblickend als Erfahrungsgewinn wahrzunehmen, da die Schreibenden nicht bei der Schilderung negativer Erlebnisse stehen bleiben möchten. Diese Form der Reflexion findet sich bei Dewey 1933 beschrieben als „reflexives Denken“, das „durch eine Stockung in einer Handlung, ein ‚Problem‘, oder eine Aufgabe, deren Lösung nicht offensichtlich ist“ (vgl. Sennewald, 2021, S. 100) ausgelöst wird und darauf zielt, „aus Erfahrung Bedeutung zu generieren, um das eigene Wissens- und Handlungsspektrum zu erweitern“ (vgl. Sennewald, 2021, S. 102). Diese Reflexion ist bei Dewey ein „Problemlösungsprozess“ (vgl. Sennewald, 2021, S. 100), bei dem folgende Schritte ablaufen können: Nachdem man mit einem Problem konfrontiert wurde, entwickelt man kurzfristig Lösungsansätze, analysiert dann das Problem, bildet Hypothesen, begründet diese argumentativ und testet sie durch entsprechende Handlungen (vgl. Sennewald, 2021, S. 100–102). Diese Schritte können sich in Schleifen wiederholen, etwa wenn Hypothesen nicht durch Handlungen bestätigt werden, sodass man sie revidiert und erneut handelnd prüft (vgl. Sennewald, 2021, S. 102). Eine Umschreibung dieser Lernerfahrungen in einem Portfolio lautet „die herausfor-

dernden, unangenehmen Wachstumsprozesse“ (Jana SS24, WiMi), welche folgende Textpassagen beispielhaft schildern:

- „Dennoch blicke ich auf dieses Semester mit einem positiven Erfolgs-Gefühl zurück. Meine ursprüngliche Angst, der Rolle als PT nicht gerecht zu werden, löste sich mit jeder Beratung, jedem Teamtreffen, jedem SiT [seminarintegriertem Training] und jedem Workshop immer weiter auf. Stattdessen gewann ich mehr Vertrauen in mich selbst und meine Arbeit als PT“ (Lea WS22, PT);
- „Ich frage mich, woher ich weiß, welche Entscheidung die richtige oder falsche ist. Ob ich auf meine eigene Expertise bauen kann. [...] Mit diesen Fragen hadere ich weiterhin. Gleichzeitig wachse ich an ihnen bisher am meisten“ (Lea SS24, neue WiMi);
- „[D]ie erste Beratung war recht herausfordernd für mich, [...] Gleichzeitig ist diese Beratung einer der Momente, die in mir die Lust auf den Ausbau meines Wissens machen“ (Jana WS22, WiMi).

Auch die folgenden Auszüge zeigen das Wahrnehmen der eigenen Entwicklung, wobei positive Lerneffekte stärker betont werden als die als weniger zufriedenstellend wahrgenommene Ausgangssituation, die nur im Hintergrund mitschwingt:

- „Schön war für mich, [...] dass ich [...] in relativ kurzer Zeit eine relativ deutliche Entwicklung bei mir wahrnehmen konnte. Während ich in den ersten Gesprächen noch sehr passiv war und vor allem zugehört habe, habe ich mich an den späteren Gesprächen deutlich aktiver beteiligt und habe auch selbst Rückfragen gestellt“ (Jana WS22, WiMi);
- „Ich merke, dass ich mich in der Rolle als Workshopleitung immer wohler fühle und dass über die letzten Semester mein Vertrauen in mein Wissen und meine Kompetenzen im Bereich Schreibzentrumsarbeit so gewachsen ist, dass ich mit einer Ruhe in Workshops gehe, die ich früher nicht empfunden habe“ (Jana SS24, WiMi).

Mit dem Niederschreiben und anschließenden Teilen von Lernmomenten geht auch laut Gruppendiskussionen die Selbstbestätigung und Wertschätzung der eigenen Entwicklung einher, wodurch Mitarbeitende sich selbst Impulse zur eigenen Weiterentwicklung bzw. wörtlich „Lust aufs Lernen und das Mich-Weiterentwickeln“ (Jana WS22, WiMi) geben:

- „Insgesamt stärken die Erfahrungen, die mir Vertrauen in mein Wissen und meine Kompetenzen gegeben und meine eigenen Entwicklungsprozesse für mich sichtbar gemacht haben, den Wunsch, weiter mutig zu sein, Neues zu lernen“ (Jana WS22, WiMi).

Der Schreibanlass hilft dabei, sich Erfolge zu vergegenwärtigen, die im Berufsalltag sonst vielleicht untergehen würden, und bietet damit nicht nur Raum, sich Lern- und

Kompetenzzuwachs zu vergegenwärtigen, sondern trägt auch selbst zum Wachstum bei:

- „Zweifelsohne hat auch die bewusste Reflexion der Lernmomente im Rahmen dieses Portfolios [...] dieses Lernen vertieft“ (Jana SS20, PT-Ausbildung.)

Zusätzlich gibt die Textsorte Motivation, indem vielfach auch Freude an der Arbeit jenseits von positiven Impulsen durch Lernmomente verschriftlicht wird:

- „Die Zusammenarbeit mit den Lehrenden hat besonders gut funktioniert. Es hat mir viel Spaß gemacht, in Absprache mit ihnen die Trainings auf die Bedürfnisse der Seminarteilnehmenden anzupassen“ (Lea SS22, PT);
- „Ich genieße die konzeptionelle Arbeit an dem Workshop“ (Jana SS22, WiMi).

Bei der Einordnung der Lernmomente und positiven Erfahrungen ist zu bedenken, dass mit Blick auf die eigene Außenwirkung Effekte sozialer Erwünschtheit hineinspielen können. So ist insbesondere in Texten neuer Mitarbeitender beobachtbar, dass sie ihren Umgang mit herausfordernden Situationen und ihre Lerneffekte als besonders positiv beschreiben und/oder kritische Äußerungen mit einem positiv abschließenden Kommentar versehen, um sie abzumildern: „Trotz allem waren meine Erfahrungen mit den Schreibberatungen in diesem Semester aber sehr positiv“ (Lea WS22/23, PT). Schilderungen eigener Herausforderungen sowie auch Äußerungen von Kritik und Wertschätzung werden in späteren Portfolios dann differenzierter und offener, zum einen aufgrund der wachsenden Erfahrung, dass Authentizität im Team geschätzt wird und explizierte unangenehme Erfahrungen als Anlass dienen, gemeinsam über Verbesserungen nachzudenken. Zum anderen steigt mit der Ausübung verantwortungsvoller Rollen das Selbstbewusstsein, sodass im Bewusstsein eigener Stärken auch Schwächen eher kommuniziert werden können:

- „Schön war für mich [...] zu sehen, dass alles in allem alles gut geklappt hat, die Studierenden dankbar für die Veranstaltung waren, die Organisator*innen zufrieden und ich ein kleines bisschen selbstbewusster“ (Jana SS22, WiMi).

Durch die Reflexion machen sich Mitarbeitende neben ihren Lernmomenten laut Gruppendiskussionen auch ihre Haltungen in Auseinandersetzung mit den Werten und Rahmenbedingungen des Schreibzentrums – sowie bei hauptberuflichen Mitarbeitenden der Hochschule – bewusst und setzen sich damit auseinander, wie sich die eigenen Werte durch neue Impulse in der Schreibzentrumarbeit verändern bzw. zur „Re-Kalibrierung meines Habitus“ (Lea WS24, WiMi) beitragen:

- „[D]er Begriff der Teamfähigkeit [wurde] einer der prägendsten für mich in der Ausbildung, [...] ein Synonym für die gegenseitige Unterstützung und Wertschätzung am Schreibzentrum“ (Lea SS22, PT-Ausbildung);
- „Hierbei entstand ein erster und zentraler [...] Lernmoment des Wintersemesters: ein Einsatz von 100 % ist nicht immer zu verwirklichen, manchmal müssen 70 % einfach ausreichen. Obwohl ich diese Erkenntnis immer noch äußerst ernüchternd finde, weiß ich nach diesem Semester auch, wie wichtig es ist, mich nicht gegen sie

zu sträuben. Seien es die strukturellen Rahmenbedingungen der Universität, in der sich eine perfektionistische Haltung wie meine schnell negativ auf die mentale und körperliche Gesundheit auswirkt, oder die konkreten Umstände am Schreibzentrum“ (Lea WS24, WiMi).

Auch Führungskräfte nutzen die Texte, um ihre Perspektive und innere wie äußere Faktoren, die Einfluss auf ihre Entscheidungsprozesse und Haltungen haben, zunächst für sich auszuloten und dann gezielt zu kommunizieren, um zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beizutragen:

- „[I]ch merke, dass ich mit dem Euch-auf-Rückmeldung-warten-Lassen deutlich schlechter leben kann. Ein erster Schritt, damit umzugehen, war für mich dieses Semester, mit Wartezeiten zumindest transparent zu sein“ (Jana WS24, WiMi);
- „Besonders schwer fiel es mir, die Balance zwischen meiner Verantwortung als Vorgesetzte und meiner wohlwollenden Haltung als Vertrauensperson zu finden“ (Lea WS24, WiMi).

Teils drücken Führungskräfte dabei explizit an das Team adressierte Wertschätzung und Dank oder Kritik aus und nutzen die Reflexionstexte gezielt als Kommunikationsmedium. Dabei implizieren sie im Falle kritischer Rückmeldungen eine Aufforderung zum Bewusstwerden über Missstände und zum Anstoßen von Veränderungen:

- „Danke für eure Offenheit in der Zusammenarbeit und für euer Engagement in den verschiedensten Aspekten der Schreibzentrumsarbeit!“ (Jana WS24, WiMi).
- „Auch in meiner Rolle als Koordinatorin [...] frustrierte [...] [mich], wenn es an Verbindlichkeit oder Kommunikation mangelte. Ich muss zugeben (obwohl es mir recht unangenehm ist), dass mich ausgebliebene Antworten auf Mails oder das unkommentierte Nichterscheinen bei (Team-)Treffen manchmal sogar aktiv nervten“ (Lea WS24, WiMi).

Lea gab auf persönliche Nachfrage nach den im Rückblick erinnerten Auswirkungen dieser Mitteilung auf das Team an, dass PTs in der Kleingruppe Verständnis dafür gezeigt haben, da sie Ähnliches in der eigenen Arbeitskommunikation mit anderen erlebt haben, dass das Thema aber nicht Teil der Plenumsbesprechung wurde. Inwiefern sich aus dem Teilen Veränderungen im Team ergeben haben und ob weitere PTs ihren Text gelesen haben, konnte Lea nicht benennen, da sie das Thema auch in einem Teamtreffen angesprochen hat, aber sie gab an: „Ich kann mir trotzdem gut vorstellen, dass der Zugang zu meinem Portfolio und meiner Reflexion dazu beigetragen hat, besser zu verstehen, welche Auswirkungen die Haltung der PTs auf mich in der Rolle als Teamleitung haben.“ Allein das Bewusstsein, kritisches Verhalten und dessen Auswirkungen auf einen selbst für alle zugänglich gemacht zu haben, hat bei Lea zu einem selbstbewussteren Umgang damit geführt.

Diese Prozesse des Lernens und der Entwicklung gemeinsamer Haltungen und Werte beziehen sich meist nicht nur auf ein Semester, sondern umspannen einen längeren Zeitraum der Schreibzentrumsarbeit. Viele Texte stellen Verbindung zu früheren

Texten und Erlebnissen her und schildern als Konsequenz aus gewonnenen Beobachtungen über die eigene Entwicklung Vorhaben, Lerneffekte weiter zu nutzen und die eigene Entwicklung im folgenden Semester aktiv zu gestalten. Mitarbeitende nutzen das Lesen des letzten Reflexionstexts teils zum Einstieg in den neuen Text, um sich in Erinnerung zu rufen, wo sie sich am Ende des vergangenen Semesters gesehen haben und ob ihre aktuelle Entwicklung an Erkenntnisse und Vorhaben aus dem letzten Reflexionstext anschließt:

- „Auch dieses Semester habe ich in mein letztes Portfolio geschaut, als Inspiration und Orientierung. Unter „Ausblick“ schreibe ich dort, dass ich auf Ruhe und Routinen hoffe“ (Jana WS24, WiMi).
- „[E]twas Gutes ist [...] wieder beim Schreiben des Portfolios rumgekommen: der Blick auf die Momente, die mir Kraft gegeben haben und mich ermutigt haben, mich weiter Wachstumsprozessen auszusetzen“ (Jana SS24, WiMi).

Insbesondere Jana setzt sich über die Jahre hinweg regelmäßig Ziele zur künftigen beruflichen und persönlichen Entwicklung. Im Zeitverlauf ist beobachtbar, wie ihr dies gelingt. Zu Beginn ihrer WiMi-Tätigkeit beschreibt sie beispielsweise das Vorhaben, in ihre Rolle hineinzuwachsen, und stellt zwei Jahre später fest, wie viel wohler sie sich darin nun fühlt, sodass sie sich zutraut, sich neuen Herausforderungen zu stellen:

- „[A]ktuell versuche ich, [...] geduldiger mit mir zu sein und mir Zeit zu geben, in mein Verständnis und meine Ausgestaltung dieser Rolle [WiMi] hineinzuwachsen“ (Jana SS22, neue WiMi).
- „Ich merke, dass [...] mein Vertrauen in mein Wissen und meine Kompetenzen im Bereich Schreibzentrumsarbeit so gewachsen ist, dass ich mit einer Ruhe in Workshops gehe, die ich früher nicht empfunden habe“ (Jana SS24, WiMi).

Im Schreibzentrumskontext erfüllen die Texte neben den bisher genannten Aspekten laut Gruppendiskussionen auch die berufsspezifische Funktion, die eigene Schreib- und Beratungskompetenz zu erweitern. Indem Mitarbeitende mit Reflexionstexten eine ungewohnte, anspruchsvolle und von außen eingeforderte Textsorte bearbeiten, erleben sie eine ähnliche Situation wie viele ratsuchende Studierende beim Verfassen von Haus- und Abschlussarbeiten, sodass sie deren Perspektive und Erfahrungen besser nachempfinden können. Auch das anschließende Teilen und Besprechen eines eigenen, persönlich bedeutsamen Texts im Team erlaubt es den sonst als Beratende Tätigen, selbst eine ähnliche Rolle wie Ratsuchende zu erleben, deren Texte von anderen gelesen und kommentiert werden. Dies stärkt das Bewusstsein für die Vulnerabilität, in die Ratsuchende sich begeben, wenn sie noch nicht ausgereifte Gedanken teilen, um gemeinsam daran zu feilen.

5.2 Effekte des Austauschs über die Texte

Die Reflexionstexte werden, wie in Abschnitt 3.1 dargestellt, zum einen im gesamten Team besprochen, zum anderen innerhalb des Teams Hauptberuflicher, also wissenschaftlicher Mitarbeitender, Verwaltungskraft und Leitung.

Die Besprechung im Gesamtteam zielt vor allem darauf, Personen aus verschiedenen Statusgruppen und Arbeitsbereichen miteinander in Austausch zu bringen. Hierdurch werden unterschiedliche Arbeitsfelder und verschiedene Perspektiven auf die gemeinsame Arbeit deutlich und zugleich Teamstrukturen, -rollen und damit verbundene Erwartungen und zugrundeliegende Werte sichtbar, wie die Gruppendiskussionen zeigen. Teammitglieder entwickeln ein Verständnis für die teils sehr unterschiedlichen Arbeitsabläufe und -kontexte und können dadurch eigene Einschätzungen über und Anforderungen an diese relativieren. Konkret wird beispielsweise für Vorgesetzte sichtbar, welche Detailaufgaben Mitarbeitende für einzelne Tätigkeiten ausführen, bedenken, abwägen und organisieren, wie viel zeitlicher Aufwand damit verbunden ist und welche mentalen oder emotionalen Herausforderungen sie dabei bewältigen – beispielsweise als Schreibberatende, die sich vielfach mit den Themen Grenzziehung und Verantwortung auseinandersetzen. Häufig werden auch Lebensumstände erfahrbar, in denen diese Aufgaben stattfinden, beispielsweise bei PTs meist als Nebenjob neben einem vollen Stundenplan, bei Hauptberuflichen dagegen eher als eine Lebensaufgabe, die große Teile der eigenen Zeit und Gedanken einnimmt. Dies macht deutlich, welchen Stellenwert die Tätigkeit am Schreibzentrum entsprechend (nicht) einnehmen kann. Mitarbeitende erhalten Einblicke in die Strukturen, Anforderungen und Rahmenbedingungen, unter denen ihre Vorgesetzten arbeiten, und welche Aspekte diese jenseits der einzelnen Aufgaben bedenken müssen, für die Mitarbeitende zuständig sind, beispielsweise Vorgaben der Hochschule oder Drittmittelgebender. Durch diese Einblicke in die unterschiedlichen Lebens- und Arbeitswirklichkeiten von PTs und Hauptberuflichen entstehen gegenseitiges Verständnis und Offenheit als Basis für eine wertschätzende Zusammenarbeit, in der widersprüchliche Perspektiven angesprochen und gemeinsam Lösungen gefunden oder auch weniger angenehme Führungsentscheidungen oder Verhaltensweisen Mitarbeitender akzeptiert werden können.

Auch der Austausch zwischen Mitarbeitenden derselben Statusgruppe auf unterschiedlichen Erfahrungsstufen ermöglicht Perspektivwechsel und gegenseitige Würdigung und Wertschätzung. PTs in Ausbildung erhalten die Rückmeldung, dass auch erfahrene und souverän wirkende Kolleg*innen zu Beginn ihrer Tätigkeit ähnliche Unsicherheiten wie sie erlebt haben, und profitieren von bestärkendem Feedback zu ihren positiven Lernerfahrungen und Anerkennung für ihre Entwicklung. Erfahrene Tutor*innen versetzen sich zurück in die Lage ihrer neuen Kolleg*innen und können sich so die eigene Entwicklung bewusst machen und zugleich sensibel dafür werden, wie sie neue PTs unterstützen können.

Das gemeinsame Innehalten, Sich-Öffnen und Miteinander-Teilen fördert damit über Hierarchiestufen hinweg Verständnis sowie emotionale Bindung, Wertschätzung und Vertrauen der Teammitglieder untereinander. Aus Sicht vieler Mitarbeitender stellt dieser Austausch daher den bedeutendsten Mehrwert der Reflexionstexte dar, für den die vorangegangene individuelle Verschriftlichung letztlich „nur“ als Grundlage dient, wie eine PT in einer Gruppendiskussion äußert: „Der Austausch über die Reflexion ist für mich sehr viel lehrreicher als die Reflexion selbst“ (PT, SS22).

Im Austausch werden zudem konkrete Arbeitssituationen oder didaktische Fragen besprochen und Wissen hierzu weitergegeben oder gemeinsam erarbeitet. Laut Gruppendiskussionen machen Erfahrungsberichte über Stärken und Schwächen bestimmter Arbeitsprozesse, -strukturen und -materialien diese für andere sichtbar, und im Abgleich verschiedener Perspektiven und Ansätze wird eine Vielfalt von Methoden und Strategien erfahrbar. So finden kollektive Lernprozesse anhand eigener und fremder Erfahrungen statt und individuelle sowie kollektive Wissensbestände werden erweitert. Beispielsweise werden häufig einzelne Schreib- oder Beratungsstrategien oder Arten der Arbeitsorganisation thematisiert und von anderen als Impuls aufgegriffen. Teils bleibt dies im Rahmen der Kleingruppe, teils zeigen mehrere Texte oder Gespräche, dass bestimmte Arbeitsinhalte zu ähnlichen Schwierigkeiten oder Lösungsansätzen führen, sodass ein umfassenderer Bedarf nach Änderung oder Rücksprache im größeren Team deutlich wird. Konkret führte etwa der im Austausch geäußerte Wunsch von PTs nach mehr Präsenzlehre zu deren Steigerung, und das Format der seminarintegrierten Trainings, dessen Herausforderungen in mehreren Texten und Gesprächen deutlich wurden, wurde anschließend in kollegialen Fallberatungen in den regelmäßigen Teamtreffen besprochen. Auch geäußerte Bedarfe nach mehr Information zu bestimmten Teilaspekten führen regelmäßig zu entsprechenden Inputs in Teamtreffen.

Zeitlich umfangreicher und inhaltlich intensiver als der Austausch im gesamten Team ist die Besprechung der Reflexionstexte im Team der hauptberuflich am Schreibzentrum Tätigen. Deren Reflexionstexte sind inhaltlich dichter, weisen stärkere Überschneidungen auf und sind aufgrund der höheren Bedeutsamkeit von Schreibzentrumsarbeit als zeitlich umfangreicher und bewusst gewählter Teil der Lebensgestaltung von größerer Relevanz für das Kleinteam. Die Texte und Gespräche thematisieren vielfach Aspekte der Zusammenarbeit, die Verteilung oder Veränderung von Arbeitsaufgaben und besonders ausgeprägt die eigene Weiterentwicklung im Arbeitskontext, die vielfach darüber hinausgehende Persönlichkeitsentwicklungen durch die eigene Rolle betrifft. Besprochen werden zudem Schwierigkeiten, denen Schreibende begegnet sind und die noch nicht individuell gelöst wurden, sondern des Austauschs im Kleinteam und anschließender Veränderungen von Arbeitsstrukturen oder -abläufen bedürfen. Die Teamzusammenarbeit sowie die Aufgaben einzelner werden dann in einem längeren Prozess rekaliert, der durch die Reflexionstexte initiiert und durch den Austausch letztlich ausgelöst wird, in dem gemeinsam zu bearbeitende Themen festgelegt werden. Diese finden weiter Eingang in Mitarbeiterentwicklungsgespräche, Teamtage und Jour-fixe-Termine.

6 Fazit: Chancen und Grenzen

Die Aufschlüsselung der Effekte von Reflexionstexten zeigt, dass sowohl das Verfassen als auch der Austausch in einem Schreibzentrum als Mittel der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung zu Qualitätskultur und Institutionalisierungsarbeit beitragen können. Schreibzentrumsmitarbeitende machen sich hierdurch ihren eigenen

Lernzuwachs ebenso bewusst wie arbeitsbezogene Haltungen, Arbeitsanforderungen und Entwicklungspotenziale und festigen Erkenntnisse im Austausch. Dieser macht greifbar, wie gemeinsame Werte von Teammitgliedern getragen und umgesetzt werden, wo Überschneidungen liegen und wo Gesprächs- und Änderungsbedarf besteht. Durch die wechselseitigen Einblicke in die Arbeits- (und teils Lebens-)wirklichkeit der Teammitglieder unterschiedlicher Aufgabenbereiche und Hierarchieebenen entwickelt sich ein Verständnis für das Team als Ganzes, dessen gemeinsame Arbeitsbereiche, Leistungen und Herausforderungen sowie den eigenen Beitrag dazu. Dadurch erhält das Schreibzentrum auch auf institutioneller Ebene Impulse für Veränderungen durch die Auseinandersetzung mit seinen Werten, Arbeitsfeldern, Lerneffekten und Weiterentwicklungsbedarfen. Reflexive Texte und der Austausch darüber tragen somit dazu bei, Transformation an Schreibzentren zu fördern, wenn man diese nach Müller (2020) als durch Collaborative Learning verwirklichte Entwicklungsprozesse Mitarbeitender und Organisationen fasst, die kontinuierlich durch Veränderungen initiiert werden.

Im Qualitätskultur-Modell nach Sonntag und Sattler (2015, vgl. Abb. 1) lassen sich Reflexionstexte und der Austausch darüber folgendermaßen verorten: Verantwortung, Commitment und Engagement entstehen auf Individualebene durch die schriftliche Auseinandersetzung mit eigenen Lernerfahrungen im Arbeitskontext des Schreibzentrums, da Mitarbeitende ihre Arbeitsaufgaben, Entwicklungen und Haltungen mit den Anforderungen der Institution und des Teams abgleichen und sich und ihren Beitrag innerhalb der Schreibzentrumsarbeit positionieren. Die Maßnahmen erzeugen hohe intrinsische Motivation und beinhalten die drei von Deci und Ryan (1993) als hierfür zuträglich beschriebenen Merkmale: 1. das Erleben von Kompetenz oder Selbstwirksamkeit durch den Rückblick auf die eigene Kompetenzentwicklung und das Erleben, dass das eigene Schreiben und Sprechen Veränderungen im Team und der Institution anstoßen kann; 2. das Erleben von Autonomie oder Selbstbestimmung, da die Lernprozesse zwar in die Institution eingebunden und von ihr gefördert, aber dabei selbstgesteuert verlaufen, und 3. das Erleben sozialer Eingebundenheit durch die Wertschätzung von Leistungen ebenso wie das gemeinsame Angehen von Änderungen.

Auf kollektiver Ebene entstehen durch den Austausch über die Reflexionstexte Vertrauen und gemeinsame Werte sowie Lerneffekte zur Weiterentwicklung einzelner Mitglieder des Teams und der Institution. Im Sinne einer kooperativen Führung eröffnet die Kommunikation Räume für Partizipation und Weiterentwicklung der Institution. Anhand individueller Eindrücke werden übergreifende Entwicklungsbedarfe sichtbar und bearbeitbar. Die Teammitglieder können erfahren, dass ihr Beitrag nicht nur wertgeschätzt wird, sondern Veränderung anregen kann. Durch das Mitwirken von Führungskräften können in diesen Diskurs auch struktural-formale Elemente des Qualitätsmanagements und Informationen zu institutionellen Anforderungen eingespeist werden. Dadurch werden diese für das Team sichtbar und in der Folge hinterfragbar, sodass solche Bestandteile oder Rahmenbedingungen der Arbeit nicht als externe, von der eigenen Tätigkeit abgekoppelte Zwänge bestehen, sondern als Teil der eigenen Arbeit wahrnehm- und verhandelbar werden. Kollektive Wissensbestände innerhalb der Institution werden ge-

nährt und weiterentwickelt, sodass die Institution in ihrer Gesamtheit lernt und Institutionalisierungsarbeit geleistet wird.

Reflexives Schreiben und der Austausch darüber dienen innerhalb von Qualitätskultur damit sowohl der Personal- als auch der Team- und der Organisationsentwicklung. Sie machen Entwicklungen und Entwicklungsbedarfe transparent, fördern Teamzusammenhalt und Arbeitsmotivation und stoßen Prozesse der Weiterentwicklung an (Müller, 2020, S. 33).

Verstärkt kommen diese Aspekte im Kontext von Schreibzentren zur Geltung, da das reflexive Schreiben und das Sprechen über Texte auch inhaltlich mit der Schreibzentrumsarbeit verbunden sind und sowohl auf spezifischen Kompetenzen für die (Beratungs-)Tätigkeit an Schreibzentren aufbauen als auch diese erweitern.

Neben diesen zahlreichen positiven Auswirkungen von Reflexionstexten in der Personal- und Organisationsentwicklung sind auch deren Voraussetzungen und Grenzen zu bedenken. Reflexionstexte intensivieren eine offene, wertschätzende und motivierende Arbeitsatmosphäre, bedürfen dieser aber bereits in einem gewissen Ausmaß als Ausgangsbasis, damit das Niederschreiben authentischer Texte und das Sprechen darüber möglich sind. Schreibzentren sind hierfür prädestiniert als Orte des Collaborative Learning (vgl. Girgensohn, 2017, S. 96–107), die vielfach Beratungs- und Austauschformate anbieten und auf die Förderung lebenslangen Lernens zielen. Dennoch hängt die Übertragbarkeit der Maßnahmen für ein spezifisches Schreibzentrum – oder auch andere Arbeitskontexte – von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab. Dies beginnt bei der Möglichkeit, hierfür umfangreiche Arbeitszeit nutzen zu können und als Institution die Entscheidungsfreiheit zu haben, Teamentwicklung ergänzend zum Anbieten von Serviceangeboten zur Schreibförderung einen Raum einzuräumen (vgl. Hoffmann & Freise, 2024).

Da es sich um einen Arbeitskontext mit hierarchischen Abhängigkeiten handelt, kann auch bei günstigen Rahmenbedingungen nicht ausgeschlossen werden, dass soziale Erwünschtheit das Sichtbarwerden von Entwicklungsbedarfen verhindert, und stattdessen beschönigte Darstellungen einzelner, des Teams und der Institution transportiert werden. Auch in diesem Fall würde zwar durch den Austausch ein Gefühl des Zusammenhalts kreiert, doch dessen Basis dürfte nicht stabil sein und zudem entfele das Potenzial für gemeinsame Weiterentwicklung und Transformation, die auch aus Reibung hervorgehen und diese erzeugen kann.

Abschließend möchten wir die Einladung aussprechen, diesen Weg der Transformation an der eigenen Institution auszuprobieren, Erfahrungen damit zu sammeln und sie entsprechend den Möglichkeiten und Erfordernissen vor Ort zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bosančić, S. (2016). Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive: Methodologische Überlegungen. In S. Bosančić & R. Keller (Hg.), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung* (S. 95–119). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13610-9_6
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dewey, J. (1933). *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath & Co.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004629w>
- Hoffmann, N., & Freise, F. (2024). Rollen und Einflussmöglichkeiten von Schreibzentren an deutschen Hochschulen: Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage zu Rahmenbedingungen und Aktivitäten von Schreibzentren. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 64, 253–270.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>
- Mörth, A., & Pellert, A. (2013). Wege zur Qualitätskultur. In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (C.2.1.). Raabe Verlag.
- Müller, M. F. (2020). Von der Performance zur Persönlichkeit: Potenziale ganzheitlicher Lernprozesse für nachhaltigen Unternehmenserfolg in einer agilen Arbeitswelt. In K. Keller (Hg.), *Arbeitsintegriertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung: Verschiedene Perspektiven aus Praxis und Theorie* (S. 19–56). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60926-2_3
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Campus.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004771w>
- Sonntag, K., & Sattler, C. (2015). Qualitätskultur ist weit mehr als Qualitätssicherung: Das Qualitätskulturinventar (QKI). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?* (S. 120–130). Freie Universität Berlin.
- Spielmann, D. (2017). *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung: Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft: Bd. 2*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004550w>

Anhang: Anleitungen zum reflexiven Schreiben für unterschiedliche Statusgruppen

Anleitung zum Portfolio für PTs in Ausbildung³

Neue Peer Tutor*innen schließen ihre Ausbildung mit der Erstellung eines Portfolios ab. Das Portfolio enthält folgende drei Bestandteile:

1. Zehn Lernmomente
2. Eine knappe Begründung zur Auswahl dieser zehn Lernmomente
3. Eine sieben- bis zehnsseitige Reflexion über den eigenen Lernprozess

Zu 1.: Du stellst zehn Lernmomente zusammen, an denen du zeigen kannst, was für dich während der Ausbildung zum/zur Peer Tutor*in für Schreibberatung besonders wichtig war, dich inspiriert hat, dir etwas deutlich gemacht hat etc. Du darfst gerne kreativ sein bei der Auswahl solcher Lernmomente. Einige Beispiele für Lernmomente sind Texte (z. B. Arbeitsblätter, Schreibstationen-Texte, Beratungsprotokolle, Protokolle von Teamtreffen, Schreibübungen, Sekundärliteratur etc.) oder bestimmte Erfahrungen (z. B. bei der Tandem-Beratung, bei der Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten etc.).

Zu 2.: Du begründest deine Auswahl in einem oder mehreren Sätzen pro Lernmoment.

Zu 3.: Du verfasst eine zehnsseitige Reflexion (Arial 12, 1 1/2 Zeilen Abstand) über deine Beschäftigung mit dem eigenen Schreiben, mit Schreibstrategien, Schreibmethoden, wissenschaftlichem Schreiben und Schreibberatung.

Aus deinem Portfolio mit zehn Texten wählst du fünf Lernmomente aus, auf die du dich in der Reflexion beziehst. Das sollten die Lernmomente sein, bei denen du deine größten Aha-Effekte hattest. Die fünf für die Reflexion ausgewählten Lernmomente sollten die wichtigsten Zäsuren in deinem Lernprozess darstellen. Wir möchten von dir keine wissenschaftliche Hausarbeit, sondern eine persönliche Reflexion über deinen Lern- und Erkenntnisprozess.

An folgenden Fragen kannst du dich orientieren – du bist jedoch auch dazu aufgefordert, selbst welche zu entwickeln! Wie bin ich beim Schreiben des Textes/bei der Übung/bei der Beratung vorgegangen? Wieso ist dieser Text/diese Übung/diese Methode/diese Erfahrung besonders wichtig für mich? Wie habe ich das gemacht und welche Wirkung hat es? Was war mir neu, was war mir bereits bekannt? Was habe ich

³ Diese Anleitung wurde mit Veränderungen übernommen von Nadja Sennewald, der vorigen Co-Leiterin des Frankfurter Schreibzentrums. Während sie ursprünglich eine Zusammenstellung von 10 Texten erbeten hatte, modifizierten nachfolgende Mitarbeitende des Schreibzentrums diese zu Lernmomenten, da Gespräche mit Tutor*innen verdeutlichten, dass viele Lernanlässe in der Ausbildung nicht nur durch Texte angeregt waren, sondern auch durch konkrete Situationen, Gespräche und Erfahrungen.

konkret gelernt? Was ist mir konkret bewusst geworden? Mit welchen Aspekten des Schreibens/des Beratens möchte ich mich gerne noch intensiver beschäftigen? Welche Fragen stellen sich mir noch?

Formalia: Das Layout sollte einheitlich und optisch ansprechend gestaltet sein und der Strukturierung dienen (das bedeutet, dass du Arbeitsblätter und Sekundärtexte sinnvoll ins Layout einbinden solltest). Schaffe bitte einen kurzen Überblick in Form eines Inhaltsverzeichnisses. Auch eine Reflexion hat eine kurze Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Deine Reflexion sollte inhaltlich gut strukturiert und das Dargestellte nachvollziehbar sein. Mache bitte einen Absatz nach dem Ende eines Gedankenganges! Bitte füge Seitenzahlen ein!

Anleitung zum Reflexionstext für erfahrene PTs

Nach Abschluss der Ausbildung führen alle Peer Tutor*innen das Portfolio fort, indem sie zum Semesterende einen Reflexionstext über ihre Entwicklung im vergangenen Semester schreiben. Dieser Text sollte sich, wie das Ausbildungsportfolio, an besonderen Lernmomenten orientieren und drei bis fünf Seiten umfassen, in denen diese Lernmomente erklärt werden und der Lernprozess reflektiert wird.

Wo es mit Blick auf die Lernmomente sinnvoll ist, kannst du gerne Beratungsprotokolle aus dem jeweiligen Semester sowie deine Workshop- und siT-Reflexionen an das Portfolio anhängen.

Anleitung zum Reflexionstext für Hauptberufliche

Alle WiMis, Verwaltungskraft und Leitung verfassen zum Semesterende einen Reflexionstext von ein bis drei Seiten über ihre konkreten Aufgaben und ihre Lernmomente bzw. ihre Entwicklung im vergangenen Semester. Lernmomente können sich ebenso auf das Schreiben wie auf jegliche andere persönliche Weiterentwicklung im Arbeitskontext beziehen.

Schreiben und Dis/Ability – eine Bestandsaufnahme: Zur Transformation in Richtung inklusiver Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum

ERIKA UNTERPERTINGER & DIJANA SIMIĆ VOM KOLLEKTIV

„SCHREIBEN BARRIEREFREI(ER) GESTALTEN“¹

Abstract

Die deutschsprachige Schreibdidaktik ist durch ihre Methoden und die Perspektive auf Schreiben als Werkzeug, das erlernt werden kann, inhärent inklusiv. In der Praxis zeigt sich jedoch häufig, dass notwendige Anpassungen schreibdidaktischer Übungen an bestimmte Zielgruppen zumeist als Ad-hoc-Lösungen auf die Bedürfnisse individueller Betroffener entstehen. Das Interesse am Thema „Schreiben und Dis/Ability“ steigt: Deshalb beschäftigen wir als interdisziplinäres Kollektiv „Schreiben barrierefrei(er) gestalten“ uns mit der Frage, wie Schreibdidaktik im Hochschulkontext inklusiver gestaltet werden kann. Dabei basieren wir unsere Überlegungen auf Definitionen der Vereinten Nationen (UN) und aus den Disability Studies, aktuellen Studierendensozialerhebungen in Deutschland und Österreich sowie die bereits fortgeschrittene englischsprachige Forschung und machen eine erste Bestandsaufnahme vorhandener Literatur und Materialien zum Thema „Schreiben und Dis/Ability“ im deutschsprachigen Raum. Als Ergebnis unserer Auswertung schlagen wir drei Strategien zur Transformation der Schreibdidaktik in Richtung inklusiver Schreibdidaktik vor. Ziel unseres Beitrags ist es, Peter Elbows „Everyone can write“-Prinzip um den UN-Leitsatz für nachhaltige Entwicklung zu erweitern: „Leave no one behind!“ (LNOB; United Nations, 2025). Auf diese Weise wollen wir nicht nur eine Transformation der Schreibdidaktik, sondern auch eine Transformation der gesamten Hochschule in Richtung Inklusion anregen.

1 Das Kollektiv wurde 2024 gegründet, bewegt sich zwischen Schreibwissenschaft, Disability Studies und Sustainability Studies und umfasst folgende Personen und Institutionen: Erika Unterpertinger (GeWissS – Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben und Center for Teaching and Learning der Universität Wien), Dijana Simić (bis 2024 UniNetZ-Projekt – „Universitäten und nachhaltige Entwicklungsziele“, Universität Innsbruck), Stefanie Preiml (bis 2024 UniNetZ-Projekt, Universität Klagenfurt), Lisa Pfahl (bidok – Plattform für Behinderung, Inklusion und Dokumentation, Universität Innsbruck), Andrea Urthaler (bidok) und Julia Ganterer (bidok). Wir danken unserer Innsbrucker Kollegin Julia Tschuggnall für das anregende Gespräch, aus dem der Begriff des barrierefrei(er)en Schreibens hervorgegangen ist. Besonderer Dank gebührt den Studierenden der Akademie der bildenden Künste Wien, die mit ihrer Frage nach barrierefrei(er)en Schreibübungen die Entstehung des Kollektivs angeregt haben. Aus gegebenem Anlass sei an dieser Stelle zudem mit Sorge angemerkt, dass die Fördermittel für die Plattform bidok im Zuge der aktuellen Kürzungspolitik in Österreich zur Gänze eingestellt wurden. Ob die Plattform durch eine stärkere Integration in die Universität Innsbruck erhalten werden kann, ist im jetzigen Moment unklar.

German-language writing didactics is inherently inclusive. In practice, necessary adjustments to writing exercises for specific target groups are often ad hoc solutions to the needs of individual participants. Interest in the topic of „writing and disability“ is growing. This is why, as the interdisciplinary collective „Making Writing More Accessible“, we are addressing the question of how writing pedagogy in the higher education context can be made more inclusive. Our considerations are based on United Nations (UN) and disability studies definitions, current student social surveys in Germany and Austria, and advanced English-language research.

In this article, we review existing literature and materials on the topic of „writing and dis/ability“ in German-speaking countries and evaluate them. Based on our evaluation, we propose three strategies for transforming writing didactics to make it more inclusive. Our article aims to expand upon Peter Elbow's principle that „everyone can write“ by incorporating the UN's guiding principle for sustainable development: „Leave no one behind!“ (LNOB; United Nations, 2025). Through this, we aim to encourage a transformation not only of writing didactics, but also of the entire university towards inclusion.

1 Einleitung

Peter Elbow, einer der Begründer der prozessorientierten Schreibdidaktik, konstatiert 2000 in der gleichnamigen Essay-Sammlung: „Everyone can write.“ Er betont damit den programmatischen Grundsatz, dass Schreiben ein Handwerk ist, das vermeintlich von allen gleichermaßen erlernt werden kann. Dieser Gedanke ist grundlegend inklusiv, geht allerdings mit Übungen wie dem Freewriting von einer implizit angenommenen ableistischen Norm aus. Doch was, wenn Ratsuchende, Studierende in Lehrveranstaltungen und Teilnehmer:innen von Workshops zum (wissenschaftlichen) Schreiben aufgrund ihrer körperlichen Konstitution nicht mit der Hand schreiben oder wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) eine Schreibaufgabe nicht der Anleitung entsprechend umsetzen können?

Universitäre Lehrende für wissenschaftliches Schreiben, Schreibtrainer:innen, Mitarbeitende in Schreibzentren und Schreib-Peertutor:innen sind mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre Methoden im Sinne des sogenannten *universal design for learning* (UDL – Tobin & Behling, 2018) so anzupassen, dass für Studierende mit verschiedenen Formen von Dis/Ability² mögliche Barrieren abgebaut werden bzw. gar nicht erst aufkommen. Schreibdidaktische Angebote unterschiedlicher Art – durchgeführt an Schreibzentren oder in Form curricular eingebetteter schreibdidaktischer Lehre – haben viel Potenzial, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Studierenden einzugehen, wie die Anwesenden im Zuge unseres Weltcafés *Schreiben zur Transformation – Schreiben in Transformation: Barrierefreiheit und Teilhabe als Grundlage einer inklusiven Schreib-*

2 Wir verwenden den Begriff „Dis/Ability“ im Sinne Dan Goodleys (2018), um die Binarität der Begriffe „disability“ und „ability“ aufzulösen, auf ihre gegenseitige Verschränkung sowie die damit in Verbindung stehende Wechselwirkung von Ableismus und Disableismus aufmerksam zu machen.

didaktik im Rahmen der Tagung des Instituts für Schreibwissenschaft (ISW) im November 2024 in Bremen festgestellt haben. Dies liegt unter anderem daran, dass es die personenzentrierten und ressourcenorientierten Ansätze der prozessorientierten Schreibdidaktik – im Gegensatz zu den institutionellen Rahmenbedingungen an Hochschulen – ermöglichen, Studierende individuell zu begleiten (Pany-Habsa, 2023).

Derart notwendige Anpassungen schreibdidaktischer Übungen an bestimmte Zielgruppen entstehen zumeist aber nicht aus systematisiertem Fachwissen um bestehende Strukturen heraus, sondern reagieren als Ad-hoc-Lösungen eben auf die Bedürfnisse individueller Betroffener (Homann, 2022; Miglar, 2024a, 2024b). Die Thematisierung dieser Zusammenhänge auf praxisorientierten Fachtagungen wie der Schreib-Peer-tutor:innen-Konferenz (SPTK) 2024 (Schreib-Peertutor*innen-Konferenz, 2024b) zeigt, dass Bedarf danach besteht, unterschiedliche mit Dis/Ability in Verbindung stehende Bedürfnisse in der Konzeption schreibdidaktischer Übungen von vornherein zu berücksichtigen. Während die Frage danach, wie Schreibdidaktik inklusiver gestaltet werden kann, also durchaus in Einzelfällen berücksichtigt wird, stellt sie für die deutschsprachige Schreibdidaktik als Ganzes ein Praxis- und Forschungsfeld dar, das gerade erst im Begriff ist, erschlossen zu werden.

Im internationalen schreibwissenschaftlichen Diskurs begann seine Erschließung schon früher, was englischsprachige Publikationen wie „Disability and the Teaching of Writing“ (Lewiecki-Wilson et al., 2008) oder „Writing Centers and Disability“ (Babcock & Daniels, 2017) verdeutlichen. In den US-amerikanischen Writing Studies bildet sich bereits seit Ende der 2000er-Jahre ein Bewusstsein für Dis/Ability heraus – dieses zeigt sich in Form von Studien (vgl. Choffel, 2017; Pope et al., 2007; Sumner & Connelly, 2020), Mission Statements wie jenem der Conference on College Composition and Communication (2018), Selbstzeugnissen von Personen mit Dis/Ability zu ihren eigenen Schreibprozessen (Cavar, 2024) sowie Praxisempfehlungen in der Schreibzentrumsarbeit (Daniels et al., 2015).

Von diesen grundlegenden Überlegungen ausgehend nehmen wir im vorliegenden Beitrag eine umfassende Recherche und Bestandsaufnahme schreibwissenschaftlicher Ansätze zum Umgang mit verschiedenen Formen von Dis/Ability bzw. – pointierter ausgedrückt – zum Thema „Schreiben und Dis/Ability“ vor und eruieren systematisch die dazu bestehende Forschung und Praxis mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum entlang der folgenden Fragen:

1. Welche Bereiche sind bereits erforscht?
2. Welche schreibdidaktischen Zugänge gibt es bereits in der Praxis?
3. Welche weiteren Fragen ergeben sich aus dieser Bestandsaufnahme?

Wir sehen unseren Beitrag als Anstoß zur Transformation in Richtung inklusiver Schreibdidaktik, die wiederum einen von mehreren notwendigen Schritten auf dem Weg zur Transformation der gesamten Hochschule im Sinne des bekannten UN-Leitprinzips für nachhaltige Entwicklung darstellt: „Leave no one behind!“ (LNOB; United Nations, 2025). In diesem Zusammenhang verstehen wir Transformation als Übergangsprozess, der mit einem Bedeutungswandel einhergeht und auf diese Weise zu

„Veränderungen im Wahrnehmungshorizont“ (Schäffter, 2009, S. 24) sowie zur grundlegenden Umgestaltung bestehender Strukturen führt. Unsere Beschäftigung mit inklusiver Schreibdidaktik im Hochschulkontext ist demnach im Sinne der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), insbesondere SDG 4 (Hochwertige Bildung), als Ermöglichung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung zu verstehen (United Nations, o. J.).

Im Folgenden gehen wir im ersten Schritt der Frage nach, welche Dimensionen von Diversität eine inklusive Schreibdidaktik überhaupt bedenken muss und welche Rolle Dis/Ability dabei spielt, bevor wir näher auf den systematischen Recherche- und Analyseprozess zur Erarbeitung unserer Bestandsaufnahme eingehen. Im Anschluss daran erörtern wir die Kriterien für die Auswahl der Rechercheergebnisse sowie ihre Zuordnung zu Forschung und Praxis, ehe wir die konkrete, fragengeleitete Analyse der ausgewählten Texte durchführen. Auf Basis dessen diskutieren wir abschließend, was aus unserer Sicht für die Etablierung einer inklusiven Schreibdidaktik notwendig ist.

2 Dimensionen von Diversität und Formen von Dis/Ability an Hochschulen

Als Hauptadressat:innen schreibdidaktischer Übungen an Hochschulen entsprechen Studierende – wie auch viele andere Bevölkerungsgruppen – keiner homogenisierenden Norm, sondern sie sind divers. Ihre Diversität manifestiert sich in einer Vielzahl an Merkmalen wie Geschlecht, Ethnie, Alter, sexueller Orientierung, sozioökonomischem Hintergrund, Sprache(n) etc. (Fembek, 2025, S. 4; Gardenswartz & Rowe, 2003), die miteinander in sogenannter intersektionaler Wechselwirkung stehen. Studierende können deshalb auf ganz unterschiedliche Weisen und durchaus auch mehrfach strukturell benachteiligt, aber auch begünstigt sein.³

Auch Behinderung bzw. Dis/Ability zählt zu den genannten Merkmalen. Folgt man der Definition der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention, bezieht sich die im deutschsprachigen rechtlichen Diskurs gängige Bezeichnung ‚Menschen mit Behinderung‘ auf „Menschen, die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen und wirksamen Teilhabe, gleichberechtigt mit anderen, an der Gesellschaft hindern können“ (BMSGPK, 2008, S. 6). Kurz zusammengefasst: Bei Dis/Ability geht es um verschiedenartige langfristige Beeinträchtigungen, die in Wechselwirkung mit Barrieren stehen und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erschweren.

In Bezug auf Studierende verwenden aktuelle Studierendensozialerhebungen in Deutschland und Österreich auch den Begriff ‚Beeinträchtigung‘, um Dis/Ability zu erfassen, und sprechen von „studienerschwerenden Beeinträchtigungen“ (Deutsches Studierendenwerk, o. J.; Zucha et al., 2023). Damit werden betroffene Studierende sehr

3 Wir verstehen Intersektionalität im Sinne von Kimberlé Crenshaw (2019) als vielschichtige Wechselwirkung unterschiedlicher Dimensionen von Diskriminierung und Privilegierung, die nicht voneinander getrennt zu betrachten sind.

weit gefasst: jene „mit Sinnes- und körperlichen Beeinträchtigungen, mit chronisch-somatischen und psychischen Erkrankungen, aber auch mit Legasthenie, ADHS und Autismusspektrumsstörungen“ (Deutsches Studierendenwerk, o. J.).

Die hier genannten Definitionen bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich unsere schreibdidaktischen Überlegungen bewegen. Mit Rinaldi und Spiegel (2023) ist es aber unabdingbar zu betonen, dass es sich bei Dis/Ability nicht um ein Defizit oder einen Mangel handelt (auch wenn die deutschen Wörter „Behinderung“ und „Beeinträchtigung“ dies zu implizieren scheinen). Vielmehr geht es darum, Dis/Ability als soziokulturelle Identität zu verstehen und auf diese Weise – angelehnt an die Disability Studies – das Verhältnis von Macht und Dis/Ability in der Schreibdidaktik kritisch zu reflektieren.

Die erwähnten Studierendensozialerhebungen in Deutschland und Österreich zeigen, dass die Zahl der Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen zunimmt. In Deutschland lag die Zahl der Betroffenen im Jahr 2021 bei 16 %, also 5 % höher als noch im Jahr 2016 (Poskowsky et al., 2018; Steinkühler et al., 2023). In Österreich stieg die Zahl der Betroffenen von 11 % im Jahr 2015 auf 21 % im Jahr 2023 an (Zucha et al., 2023). Es liegt die Annahme nahe, dass Personen mit den meistgenannten Formen von Dis/Ability, nämlich psychischen Erkrankungen und chronisch-somatischen Beeinträchtigungen, auch am wahrscheinlichsten Unterstützung im Rahmen schreibdidaktischer Angebote suchen. Die Recherche hat allerdings gezeigt, dass diese Zusammenhänge bislang wenig bis gar nicht in der Schreibwissenschaft thematisiert werden.

Zur Konkretisierung und Operationalisierung des bisher Geschilderten, v. a. des Begriffs ‚Dis/Ability‘, ziehen wir in weiterer Folge für unsere Bestandsaufnahme die Kategorien heran, die bei den Studierendensozialerhebungen in Deutschland (Steinkühler et al., 2023) und Österreich (Zucha et al., 2023; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024) zur Klassifikation der betrachteten Beeinträchtigungen erarbeitet wurden. Da die neun Kategorien der österreichischen Erhebung genauer sind als die acht Kategorien der deutschen, fokussieren wir uns auf Erstere (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 79):

- Mobilitäts-/motorische Beeinträchtigung
- Sehbeeinträchtigung
- Hör-/Sprach-/Sprechbeeinträchtigung
- psychische Erkrankung (z. B. Depression, Angststörung)
- Allergie oder Atemwegserkrankung⁴
- chronisch-somatische Beeinträchtigung (z. B. chronische Schmerzen, Stoffwechselstörungen, Post-Covid-Syndrom)
- Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyslexie, Dyskalkulie)
- andere Beeinträchtigungen (Tumorerkrankungen, Beeinträchtigung ohne nähere Angabe)
- Mehrfachbeeinträchtigung⁵

⁴ Allergien und Atemwegserkrankungen werden nur in der österreichischen Studierendensozialerhebung berücksichtigt.

⁵ Mehrfachbeeinträchtigungen wurden nur als solche erfasst, wenn sich verschiedene Beeinträchtigungen „mit gleicher Stärke und in gleichem Ausmaß auf das Studium aus[wirken]“, ansonsten wurden die Daten vereinfacht, d. h. es wurde nur jene Beeinträchtigung gezählt, die laut Selbstaussage der Studierenden den größten Einfluss auf ihr Studierelerbnis hat (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 78).

Im Sinne der weiteren Operationalisierung haben wir diese Kategorien sowie die genannten Beispiele für eine erste Literaturrecherche herangezogen, worauf wir im nächsten Abschnitt genauer eingehen. Die darin erfolgende Bestandsaufnahme zu „Schreiben und Dis/Ability“ verfolgt das Ziel, den derzeitigen Stand von Forschung und Praxis zu erfassen und Schlaglichter auf bereits bestehende Ansätze in der deutschsprachigen Schreibdidaktik zu werfen, um daraus zu eruieren, inwiefern die Schreibwissenschaft inklusiver werden kann.

3 Literaturrecherche für die Bestandsaufnahme zu „Schreiben und Dis/Ability“

In der vorliegenden Bestandsaufnahme orientieren wir uns am PRISMA-Modell (Moher et al., 2009), das als Leitfaden für systematische Reviews entwickelt wurde. Das PRISMA-Modell sieht einen mehrschrittigen Rechercheprozess vor, in dem die vorliegenden Ergebnisse immer wieder anhand vorher festgelegter Kriterien eingeschränkt werden und die ausgewählte Literatur anhand einer Checkliste systematisch analysiert wird. Zu der vorliegenden Auswahl an Materialien und Literatur, die in Tabelle 1 dargestellt ist, sind wir durch die Kombination folgender Rechschritte gelangt:

- grobe Suche entlang der Kategorien der studienerschwerenden Beeinträchtigungen aus den erwähnten Studierendensozialerhebungen unter Einbezug des englischsprachigen Forschungsstands auf Google Scholar sowie in einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken zur Eingrenzung der Stichwörter
- Stichwortsuche mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum über Google Scholar sowie in einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken: die Stichwörter bezogen sich einerseits auf (wissenschaftliches) Schreiben und Schreibdidaktik, andererseits auf unterschiedliche Formen von Dis/Ability auf Basis der Ergebnisse der ersten Recherche
- Recherche auf Websites deutschsprachiger Schreibzentren
- strategisches Prompting in KI-basierten Recherchetools (Perplexity, Elicit)
- Durchsehen der Programme einschlägiger schreibwissenschaftlicher Tagungen im deutschsprachigen Raum und Europa bis Juni 2025 (GewissS, GAL, DACH(L), EWCA, EATAW, ...)
- Empfehlungen von Literatur und Personen aus persönlichen Gesprächen mit Mitgliedern der internationalen und der deutschsprachigen schreibwissenschaftlichen Community⁶

Das Forschungs- und Praxisfeld „Dis/Ability“ als Ganzes ist interdisziplinär gestreut und damit sehr breit. Es reicht von (inklusive) Bildungswissenschaft über Hochschul-

6 Dank gilt an dieser Stelle Michele Zugnoni vom IWCA-Mentoring-Programm 2024, den Kolleg:innen des schreibwissenschaftlichen Online-Kolloquiums der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben sowie unseren Kolleginnen Andrea Scott und Katrin Miglar, die uns viele spannende Hinweise auf schreibdidaktische Praktiken und Forschung gegeben haben.

forschung, Medizin, Psychologie und Soziologie bis hin zu Gender Studies und Disability Studies. Je nachdem, welche Form von Dis/Ability im Fokus steht, finden sich sowohl wissenschaftliche Literatur als auch spezifische Ratgeber zum Thema. Das Schreiben bleibt allerdings in zahlreichen Publikationen unbeachtet.⁷ Keiblingers (2018, S. 46) Untersuchung etwa zeigt, dass Studierende mit Legasthenie an der Universität Wien im Alltag am häufigsten Schwierigkeiten beim Lesen von Texten haben, geht allerdings nicht weiter auf das Schreiben ein. Für den Umgang mit solchen Schwierigkeiten wird zumeist empfohlen, produzierte Texte gegenlesen zu lassen.

Die erste Recherche entlang der Kategorien studienerschwerender Beeinträchtigungen diente zur ersten Eingrenzung der Stichwörter für die weitere Recherche. Uns ging es dabei darum zu prüfen, welche Stichwörter, auch unter Berücksichtigung englischsprachiger Fachliteratur, überhaupt zu Suchergebnissen führen. Dabei hat sich gezeigt, dass körperliche Beeinträchtigungen wenige bis gar keine Suchtreffer ergeben und im Kontext der englischsprachigen Schreibdidaktik auch unter dem allgemeinen Schlagwort „disability“ vor allem Legasthenie und Dyslexie, Autismus und AD(H)S diskutiert werden. Die beiden am häufigsten genannten studienerschwerenden Beeinträchtigungen – psychische Erkrankungen und chronisch-somatische Beeinträchtigungen – werden im Kontext des Schreibens an Hochschulen nicht thematisiert.

Auf Basis dieser Eingrenzung haben wir die Suche auf den deutschsprachigen Raum eingegrenzt und die über die verschiedenen Rechschritte ermittelten Materialien daraufhin geprüft, ob sie aus dem deutschsprachigen Raum stammen und/oder diesen ansprechen sowie auf ihren Bezug zu Hochschule, Schreiben und Schreibdidaktik.

Nachdem sich herausgestellt hat, dass die Zahl der wissenschaftlichen Studien im bzw. zum deutschsprachigen Raum verschwindend gering ist – wir haben lediglich zwei identifiziert (vgl. Tab. 1)⁸ –, haben wir unsere Suche auch auf sog. graue Literatur ausgeweitet. Damit meinen wir Praxisleitfäden ohne Peer Review sowie Materialien von Konferenzen in Form von Ankündigungstexten (z. B. Abstracts in Programmen) und Foliensätzen. Letztere haben wir aufgrund der Annahme in die Auswahl aufgenommen, dass sie Momentaufnahmen aus bestimmten Formaten (z. B. Workshops, Roundtables) und damit (noch) nicht publizierte Impulse zum Weiterdenken darstellen.

Insgesamt haben wir zwölf – in weiterer Folge als Beiträge bezeichnete – wissenschaftliche Publikationen, Foliensätze und Praxisleitfäden mit explizitem Bezug zum Schreiben an Hochschulen in Verbindung mit Formen von Dis/Ability ausfindig machen können; unserer Recherche zufolge machen sie den Forschungsstand zum Thema „Schreiben und Dis/Ability“ im bzw. zum deutschsprachigen Raum aus. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über das erfasste Material.

7 Beispielsweise wird das Schreiben in dem von der Universität Würzburg herausgegebenen Leitfaden „ADHS im Studium“ (Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung (KIS), 2022) nicht thematisiert.

8 Nachdem Keiblinger (2018) das Lesen von Texten zwar erwähnt, aber nicht weiter auf Lese- und Schreibstrategien bzw. das Erleben von Lesen und Schreiben durch Studierende mit LRS eingeht, wurde ihre Studie nicht in die Auswahl mit aufgenommen.

Tabelle 1: Übersicht über die zur systematischen Analyse erfassten Beiträge

Autor:in/nen	Titel	Jahr	Kontext	Zielgruppe(n)	Format/analysiertes Material
Gatschnegg, Sophie Magdalena, Medda, Sandra & Vesen- maier, Franziska	„Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“: Legas- thenie und wissen- schaftliches Arbei- ten an der Universität Wien	2023	zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung	Schreib-Peer- tutor:innen, Schreibwissen- schaftler:innen und -didaktiker:innen	Wissenschaftliches Paper (peer-revie- wed; Länge: 13 S.)
Habeck, Ronja	Neurodivergenz in der Beratung	2024	Schreib-Peertu- tor:innen Konferenz SPTK 2024 zum Thema „Diversität im Schreibzent- rumskontext“, 25.–27.09.2024	Schreib-Peer- tutor:innen	Konferenz- dokumentation: Foliensatz (Länge: 19 Folien)
Heuer, Kathleen, Wedemayer, Car- lotta, Alves, Mia & Plagge, Jordana	Prompt-Labor für eine diversitätssen- sible Schreibbera- tung	2024	Schreib-Peertu- tor:innen Konferenz SPTK 2024 zum Thema „Diversität im Schreibzent- rumskontext“, 25.–27.09.2024	Schreib-Peer- tutor:innen	Konferenz- dokumentation: Foliensatz (Länge: 27 Folien)
Hoffmann, Louise	Diversitätsorientie- rung in der Studien- eingangsphase: (Schreib-)Projekte online und in Prä- senz individuell unterstützen	2019	Tagung der FH Wien der WKW zum Thema „Vielfalt und Diversität im Schreiben. Schreib- prozesse individuell begleiten“, 07.11.2019	Schreibwissen- schaftler:innen, -didaktiker:innen und Lehrende für wiss. Schreiben	Workshop (Dauer: 90 Min.) Material: Abstract, ergänzende Auf- zeichnung der CTL- Lecture auf Basis dieses Workshops (2020) ⁹
Hoffmann, Louise & Seidl, Tobias	Playful learning. Möglichkeiten, mit LEGO® den Schreibprozess zu unterstützen	2021	Beitrag im Sammel- band „Situierendes Lernen im Stu- dium“ (Hg. von Tobias Schmohl)	Schreibwissen- schaftler:innen, -didaktiker:innen und Lehrende für wiss. Schreiben	Praxisorientiertes Paper (peer-revie- wed, Länge: 11 S.) Material: Kapitel 3.2
Homann, Julian	Writing with ADHD: Reaching out to a neurodi- verse target group	2022	EWCA zum Thema „Writing Centers as Spaces of Empow- erment“, 07.–09.07.2022	Schreibwissen- schaftler:innen und Lehrende für wiss. Schreiben	Roundtable (Dauer: 90 Min.) Material: Abstract, Konferenzdoku- mentation: Foliensatz (Länge: 16 Fo- lien)

9 Es liegt eine Aufnahme von Luise Hoffmanns CTL-Talks aus dem Jahr 2019 vor, der zum selben Thema war wie ihr Workshop (Center for Teaching and Learning (CTL), 2020). Sie konnte für die Bereitstellung der Folien nicht mehr kontaktiert werden.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:in/nen	Titel	Jahr	Kontext	Zielgruppe(n)	Format/analysiertes Material
Homann, Julian	Diversitätssensible Schreibzentren. Vorschläge zum Auf- und Ausbau der eigenen und gemeinsamen Awareness	2024	EWCA zum Thema „The future of the writing center“, 11.–14.06.2024 Aussendung über die Mailingliste „Schreiben an Hochschulen“ am 17.07.2024	Mitarbeitende an Schreibzentren	Zine/Folder (Länge: 2 S.) ¹⁰
Király, Rose Sharon	Studierende mit LRS und/oder ADHS: Leitfaden für Mitarbeitende an Schreibzentren und in der Hochschullehre	2025	Ergebnis des Projektes „Lese- und Schreibprozessgestaltung: inklusiv@TUD“, herausgegeben vom Schreibzentrum der TU Dresden, 01.08.–31.12.2024	Mitarbeitende an Schreibzentren und in der Hochschullehre	Praxisorientierter Leitfaden (Länge: 35 S.)
Miglar, Katrin	Interview mit einer Lehrenden: Barrierefrei Schreiben lehren	2024	Wissenschaftsblog „Die Schreibtasche für Schreibdidaktik“	Akteur:innen des wissenschaftlichen Schreibens ¹¹	Interview, Blogbeitrag
Miglar, Katrin	Interview mit einem Studierenden: Mit einer Sehbeeinträchtigung wissenschaftlich schreiben	2024	Wissenschaftsblog „Die Schreibtasche für Schreibdidaktik“	Akteur:innen des wissenschaftlichen Schreibens	Interview, Blogbeitrag
Pohle, Stefanie, Stratmann, Angelina & Holste, Alexander	Chancen und Herausforderungen verschiedener Settings digitaler Schreibberatung	2021	e-teaching.org, Portal des Leibniz-Instituts für Wissensmedien	Personen in der Hochschulbildung	Praxisorientiertes Paper (Länge: 17 S.) Material: Kapitel 5.1.2
Schumacher, Nadja Tamara	LRS im Schreibprozess. Umgang mit betroffenen Ratsuchenden	2024	Schreib-Peertutor:innen Konferenz SPTK 2024 zum Thema „Diversität im Schreibzentrumskontext“, 25.–27.09.2024	Schreib-Peertutor:innen	Konferenzdokumentation: Foliensatz (Länge: 51 Folien)

Abschließend lässt sich also festhalten: Die Liste der Ergebnisse unserer Recherche im Zuge dieser Bestandsaufnahme ist überraschend kurz. Es sind zwölf Vorträge, Leitfäden sowie journalistische und wissenschaftliche Publikationen, die sich im deutschsprachigen Raum mit dem Thema „Schreiben und Dis/Ability“ beschäftigen. Dabei fällt auf, dass die Beiträge (erst) ab 2019 erschienen sind. Dies spricht für ein zunehmendes Be-

10 Der englische Begriff „zine“ (Kurzform von „magazine“) bezeichnet „a DIY* subculture self-publication, usually made on paper and reproduced with a photocopier or printer“ (Barnard College, 2025). Bei Zines handelt es sich um niederschwellig produzierte und ebenso distribuierte Publikationen zu üblicherweise vernachlässigten, subkulturellen Themen. Auf A4-Papier gedruckt und entsprechend gefaltet, werden Zines meist im eigenen Umfeld oder auf Veranstaltungen weiterverteilt.

11 Diese Zielgruppenbeschreibung stammt direkt aus der Selbstbeschreibung der „Schreibtasche für Schreibdidaktik“.

wusstsein für das Thema sowie seine Relevanz in der deutschsprachigen Schreibwissenschaft.

Nur zwei der gefundenen Beiträge sind wissenschaftliche Artikel (Gatschnegg et al., 2023; Hoffmann & Seidl, 2021), die meisten Titel in der ermittelten Auswahl an Beiträgen sind Tagungsbeiträge wie Vorträge und Workshops, deren Dokumentation uns in Form von Foliensätzen vorliegt (Habeck, 2024; Heuer et al., 2024; Hoffmann, 2019; Homann, 2022; Schumacher, 2024). Der Rest der Beiträge ist sogenannte graue Literatur: zwei praxisorientierte Leitfäden (Király, 2025; Pohle et al., 2021), zwei Beiträge in einem Wissenschaftsblog (Miglar, 2024a, 2024b) sowie ein Zine mit aktivistischer Ausrichtung, das in der Ausbildung von Schreib-Peertutor:innen eingesetzt wird (Homann, 2024).

Die meisten der ermittelten Beiträge richten sich nicht an ein spezifisches Publikum innerhalb der breit gefassten Gruppe der Akteur:innen des (wissenschaftlichen) Schreibens im Hochschulkontext; es liegt sehr wohl aber eine Konzentration auf die Gruppe der Schreib-Peertutor:innen sowie Schreibzentrumsmitarbeitenden vor. Diese Konzentration ergibt sich daraus, dass die Schreib-Peertutor:innenkonferenz (SPTK) 2024 unter dem Motto „Diversität im Schreibzentrumskontext“ stand. Die Schreib-Peertutor:innen sind durch das Arbeiten auf Peer-Ebene in besonders engem Kontakt mit Studierenden, was vermuten lässt, dass sie auch besonderen Einblick in deren diverse Bedürfnisse bekommen. Daraus erklärt sich auch die Praxisorientierung vieler Dokumente in der Auswahl – ihre Autor:innen arbeiten in Schreibzentrumskontexten und richten ihre Überlegungen an die schreibwissenschaftliche Community.

Zur weiteren Auswertung der Bestandsaufnahme, die den Forschungsstand zum Thema „Schreiben und Dis/Ability“ in der deutschsprachigen Schreibwissenschaft ausmacht, haben wir entlang der Checkliste des PRISMA-Schemas (Moher et al., 2009, S. 5–6) Leitfragen entwickelt. Auf diese gehen wir im nächsten Schritt ein.

4 Auswertung der ermittelten Beiträge: Auseinandersetzungen mit Dis/Ability in der deutschsprachigen Schreibwissenschaft

Im Rahmen der weiteren Auswertung wurden die genannten zwölf Beiträge angelehnt an die Checkliste des PRISMA-Schemas (Moher et al., 2009, S. 5–6) in Hinblick auf folgende Leitfragen hin ausgewertet:

1. Welche Ziele verfolgen die Beiträge?
2. Welche Form(en) von Dis/Ability wird bzw. werden in den Beiträgen angesprochen?
3. Was bildet den Forschungsstand bzw. die theoretische Fundierung der Beiträge?
4. Wenden die Beiträge empirische Methoden an? Wenn ja, welche? Und mit welchen Ergebnissen?
5. Welche Schlussfolgerungen können aus den Beiträgen für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz gezogen werden?

Diese Fragen werden in weiterer Folge nacheinander behandelt.

4.1 Welche Ziele verfolgen die Beiträge?

Wie beschrieben, lassen sich die zwölf ausgewählten Beiträge verschiedenen Textsorten zuordnen (wissenschaftlicher Artikel, Tagungsdokumentation bzw. Foliensätze, Praxisleitfäden, aktivistisches Zine). Entsprechend verfolgen sie unterschiedliche Zielsetzungen, die explizit in ihren Einleitungen und/oder Schlussfolgerungen angeführt werden:

- Information anderer Akteur:innen im schreibwissenschaftlichen Feld, z. B. Mitarbeitende von Schreibzentren, Schreib-Peertutor:innen oder Lehrende für (wissenschaftliches) Schreiben etc. (alle Beiträge)
- Anregung zur kritischen Reflexion schreibdidaktischer Methoden (Gatschnegg et al., 2023; Habeck, 2024; Hoffmann, 2019; Homann, 2022; Miglar, 2024a, 2024b)
- Anregung zur konkreten Umsetzung inklusiver Schreibdidaktik (Hoffmann & Seidl, 2021; Heuer et al., 2024; Homann, 2024; Miglar, 2024a, 2024b; Schumacher, 2024)
- Bereitstellen konkreter didaktischer Methoden (Hoffmann & Seidl, 2021; Pohle et al., 2021; Király, 2025; Homann, 2024)
- Aufzeigen schreibdidaktischen Handlungsbedarfs und/oder einer Forschungslücke (Gatschnegg et al., 2023; Hoffmann, 2019; Király, 2025)

Alle Beiträge verbinden Information mit mindestens noch einer weiteren Zielsetzung, wobei auffällt, wie stark praxisbezogen das erfasste Material ist. Dies liegt daran, dass es sich dabei zu einem großen Teil um Beiträge von Fachtagungen handelt, bei denen die schreibdidaktische Praxis im Vordergrund stand (z. B. die SPTK 2024 oder das Netzwerktreffen an der FH Wien der WKW 2019). Die meisten Beiträge regen zur konkreten Umsetzung inklusiver Schreibdidaktik an, wobei einige – u. a. Hoffmann und Seidl (2021), aber auch die Praxisleitfäden von Homann (2024) und Király (2025) – auch ganz konkrete Methoden bereitstellen. Hoffmann und Seidl (2021) beispielsweise verbinden das Vermitteln von Information mit praktischen, schreibdidaktischen Überlegungen. Sie stellen die Verwendung von LEGO® zur schreibdidaktischen Erschließung von Intertextualität vor und diskutieren exemplarisch, wie diese Methode adaptiert und im Sinne einer inklusiven Schreibdidaktik umgesetzt werden kann.

Einige Beiträge regen dazu an, den jeweils beschriebenen Status quo im (schreibdidaktischen) Umgang mit Dis/Ability kritisch zu hinterfragen. So untersuchen beispielsweise Gatschnegg et al. (2023) in ihrer explorativen Studie, welche Herausforderungen Studierende mit LRS bei der Aneignung wissenschaftlichen Schreibens erleben. Sie diskutieren dabei einerseits, welche Adaptionen sie an ihrem – zunächst schriftlich konzipierten – Forschungsdesign vornehmen mussten, andererseits regen sie dazu an, die Erfahrungen von Studierenden mit LRS nicht auf Schwierigkeiten beim Lesen von Texten zu reduzieren. Vielmehr zeigen sie Perspektiven für eine inklusive Schreibdidaktik und – weiter gefasst – eine inklusive Universität auf.

Ähnliche Anregungen zur kritischen Reflexion finden sich u. a. auch in den beiden Wissenschaftsblog-Beiträgen der „Schreibtasche für Schreibdidaktik“ (Miglar, 2024a,

2024b), in denen insbesondere im Interview mit einer Lehrenden Kritik an der mangelnden Unterstützung für Lehrende im Umgang mit Personen mit Sehbeeinträchtigung in der Lehre deutlich wird.

4.2 Welche Form(en) von Dis/Ability wird bzw. werden in den Beiträgen angesprochen?

Neben den schwerpunktmäßigen Zielsetzungen unterscheiden sich die ausgewählten Beiträge auch hinsichtlich der darin behandelten Formen von Dis/Ability. Drei der zwölf ausgewählten Beiträge beschäftigen sich generell mit Dis/Ability als Konzept (Hoffmann, 2019; Homann, 2024; Pohle et al., 2021) und nehmen jeweils im Rahmen der Beschäftigung mit Diversität breite Perspektiven darauf ein. Hoffmann (2019, 2020) rahmt ihren Zugang etwa theoretisch durch das Konzept der Heterogenität (Center for Teaching and Learning (CTL), 2020; Scholkmann, 2019), welches „das Vorliegen von Unterschiedlichkeit“ meint, während „Diversität den Umgang mit diesem“ beschreibt (Scholkmann, 2019, S. 72). Einen ähnlich breiten Ansatz wählen auch Pohle et al. (2021) und Homann (2024). Pohle et al. benennen in ihrer Auseinandersetzung mit „Chancen und Herausforderungen verschiedener Settings digitaler Schreibberatung“ auch Chancen zur Inklusion von Menschen mit „körperlichen, psychischen oder sozialen Beeinträchtigungen“ (2021, S. 16), ohne diese Überlegungen weiter auszuführen. In seinem Zine nennt Homann „Behinderung“ und „Neurodiversität“ als „Dimensionen von Marginalisierung“ und betont deren intersektionale Verschränkung (2024, S. 2).

Die anderen neun Beiträge behandeln konkrete Formen von Dis/Ability wie LRS, AD(H)S und Sehbeeinträchtigungen sowie andere körperliche Beeinträchtigungen.

Von den vier Beiträgen, die sich mit LRS beschäftigen (Gatschnegg et al., 2023; Heuer et al., 2024; Király, 2025; Schumacher, 2024), betrachten Gatschnegg et al. (2023) LRS im Kontext von Neurodiversität an Hochschulen. Neurodiversität definieren sie im Rahmen des Neurodiversitätsparadigmas (Walker, 2014). Auf dieses verweist auch Habeck (2024), die sich mit AD(H)S beschäftigt, unter Bezugnahme auf einen Ratgeber für AD(H)S und hochsensible Menschen (Schön, 2024). Die genannte Definition stellt das Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen ins Zentrum: „Menschen, die neurodivergent sind, weichen mit der Funktionsweise ihres Gehirns von der gesellschaftlichen Erwartung ab, wie eine Person zu denken, zu fühlen hat“ (Habeck, 2024, S. 4).

Schumacher (2024, S. 7) beschreibt LRS als „spezifische Lernbeeinträchtigung“. Király (2025) bezieht sich genauso wie Homann (2022) und Habeck (2024) für ihre Definitionen von LRS und AD(H)S auf das Klassifikationssystem International Classification of Diseases (ICD). Alle drei erweitern die medizinische Klassifikation durch weiterführende theoretische Auseinandersetzungen.

Sehbeeinträchtigungen und Mobilitätseinschränkungen werden von den jeweiligen Beiträgen (Hoffmann & Seidl, 2021; Miglar, 2024a, 2024b) als Beispiele im Rahmen didaktischer Überlegungen angeführt. Hoffmann und Seidl (2021) führen Sehbeeinträchtigungen als Beispiel dafür an, wie Studierende mit und ohne Behinderung im Rahmen der Intertextualitätsübung voneinander lernen und durch den Austausch miteinander profitieren können. In Miglars Beiträgen (2024a, 2024b) werden zwei in Wech-

selwirkung stehende Perspektiven in den Vordergrund gerückt: jene eines Studierenden mit Sehbeeinträchtigung sowie jene seiner nicht sehbeeinträchtigten Lehrenden. Hoffmann und Seidl (2021) nennen außerdem als Einzige neben Sehbeeinträchtigung auch Mobilitätseinschränkungen im Rahmen ihrer Überlegungen darüber, wie die Heterogenität von Studierendengruppen in der Umsetzung didaktischer Übungen nutzbar gemacht werden kann. Heuer et al. (2024) greifen eine ähnliche Strategie in ihrer Auseinandersetzung mit LRS auf: Sie definieren LRS nicht als Dis/Ability, sondern führen sie als Beispiel auf. In diesen vier Beiträgen wird das produktive Potenzial betont, das aus dem gegenseitigen Austausch unterschiedlicher Erfahrungen erwächst.

Die Auswertung zeigt: Es scheint keine einheitliche Fachliteraturbasis für die Auseinandersetzung mit „Schreiben und Dis/Ability“ zu geben; die herangezogene Literatur ist vielmehr davon abhängig, womit man sich im Einzelfall beschäftigt. In einzelnen Beiträgen werden medizinische Klassifikationen durch andere Perspektiven erweitert – Homann (2024) geht etwa in seiner Auseinandersetzung mit AD(H)S auf US-amerikanische schreibwissenschaftliche Literatur ein (Batt, 2018).

4.3 Was bildet den Forschungsstand bzw. die theoretische Fundierung der Beiträge?

Zehn der zwölf erfassten Beiträge sind explizit theoretisch fundiert. Ihre theoretische Fundierung variiert stark nach Teilbereich des Arbeitsfeldes „Dis/Ability“, das an verschiedene Forschungs- und Praxisdiskurse anknüpft. Die Blogbeiträge von Miglar (2024a, 2024b) haben aufgrund ihres Genres – es handelt sich um Interviews – keinen Bezug zur Fachliteratur. Bei den Beiträgen der Peertutor:innen im Rahmen der SPTK 2024 fällt auf, dass sie sich in ihren Literaturlisten verstärkt auf Blogs und Sachbücher beziehen, die Praxisratschläge zu den jeweils angesprochenen Formen von Dis/Ability geben.

An der in den Beiträgen referierten Literatur wird das bisherige Fehlen von Forschung zu „Schreiben und Dis/Ability“ im deutschsprachigen Raum deutlich. Die Autor:innen der Beiträge verweisen einerseits auf allgemeine Texte zur Situation von Studierenden mit spezifischen Formen von Dis/Ability (z. B. Kaufmann et al., 2022; Keiblinger, 2018; Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung (KIS), 2022) oder zu inklusiver Hochschuldidaktik (Klein, 2016; Scholkmann, 2019). Andererseits wird allgemein auf deutschsprachige schreibwissenschaftliche Forschung und schreibdidaktische Grundagentexte Bezug genommen (Frank et al., 2007; Huemer et al., 2021; Jakobs & Knorr, 1997; Kruse, 1993). So verortet sich etwa Hoffmann (2019) bildungswissenschaftlich, Pohle et al. (2021) und Homann (2024) referieren Literatur aus Schreibwissenschaft und Diversitätsforschung. Die speziell zum Umgang mit Dis/Ability beim Schreiben bzw. zu inklusiver Schreibdidaktik herangezogenen Texte stammen aus den USA (Babcock, 2015; Babcock & Daniels, 2017; Batt, 2018; Blazer, 2015; Murphy, 2020). Dies liegt zum einen daran, dass in den USA bereits in den späten 2000ern mit „Disability and the Teaching of Writing“ das erste Buch zum Thema „Schreiben und Dis/Ability“ publiziert wurde (Lewiecki-Wilson et al.,

2008) und das Interesse daran sich rund zehn Jahre später intensivierte. Zum anderen ist es damit zu erklären, dass es diesbezüglich im deutschsprachigen Raum nach wie vor kaum Forschung gibt.

4.4 Wenden die Beiträge empirische Methoden an? Wenn ja, welche? Und mit welchen Ergebnissen?

Nur zwei der erfassten Beiträge sind empirisch ausgerichtet. Gatschnegg et al. (2023) beschäftigen sich qualitativ-explorativ mit der Frage, wie Studierende mit LRS sich das Schreiben aneignen und mit welchen Herausforderungen sie im Laufe ihrer Studienzzeit konfrontiert sind. Durch die Methode der Erinnerungsarbeit gibt dieser Beitrag direkten Einblick in die Erfahrungen von vier Studierenden, die sich häufig „vergessen“ fühlen. Darauf aufbauend arbeiten Gatschnegg et al. vier Handlungsfelder für strukturelle Veränderungen aus, die z. B. systematische Weiterbildungen für Lehrende (S. 111–112), alternative Prüfungsmodalitäten (S. 113) sowie partizipative Forschung als Handlungsmöglichkeiten fordern, um Studierende mit LRS adäquat durch das Studium zu begleiten.

Das Schreibzentrum der TU Dresden hat im Rahmen des Projekts „Lese- und Schreibprozessgestaltung: inklusiv@TUD“ eine Umfrage unter Schreibberatenden durchgeführt, an der 46 Personen teilnahmen (Király, 2025, S. 16). Die Umfrage zeigte, dass Schreibberatende an der TU Dresden zwar über geringes Basiswissen zu LRS und AD(H)S verfügen, aber Weiterbildung durchaus für wünschenswert erachten (S. 18). Sie betonten zudem die Wichtigkeit, offen über Diagnosen zu sprechen, um einen adäquaten Umgang zu ermöglichen (S. 17). Interessant ist außerdem, dass die Schreibberatenden in der Dresdner Umfrage im Vergleich zu Schreibberatenden an US-amerikanischen Schreibzentren einen geringeren Bias (d. h. Voreingenommenheit) gegenüber Studierenden mit LRS und/oder AD(H)S aufwiesen (S. 16).

4.5 Welche Schlussfolgerungen können aus den Beiträgen für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz gezogen werden?

Mit Blick auf die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zeigt sich an den erfassten Beiträgen einerseits, dass das Interesse an inklusiver Schreibdidaktik wächst – insbesondere unter Schreib-Peertutor:innen. Andererseits zeigt sich der Bedarf nach Infrastruktur, Materialien und Didaktisierungen für die Hochschullehre, Schreibzentrumsarbeit sowie freie Trainer:innen, die allesamt tiefgreifende strukturelle Änderungen erfordern. Solche Änderungen beinhalten etwa das Bereitstellen niederschwelliger Angebote (Gatschnegg et al., 2023; Király, 2025; Miglar, 2024a) sowie die Flexibilisierung von Formaten, wie z. B. Online-Schreibberatung (Pohle et al., 2021), und systematische Weiterbildungsmöglichkeiten (Király, 2025; Miglar, 2024b). Dies wird aktuell nur von Einzelnen unter großem Aufwand geleistet, etwa wenn Lehrende sich stark eigenständig informieren und weiterbilden (Miglar, 2024b), ist aber notwendig für eine systematische und strukturelle Transformation der Schreibdidaktik.

5 Diskussion und Ausblick: Zur Transformation der Schreibdidaktik in Richtung inklusiver Schreibdidaktik

Rinaldi und Spiegel (2023, S. 15) beschreiben in Bezug auf Dis/Ability im Schreibzentrumskontext: „[F]olks want to help disabled students but *don't know how*“ (Hervorhebung im Original). Betrachtet man die steigende Zahl von Studierenden, die von studienerschwerenden Beeinträchtigungen betroffen sind,¹² sowie die zunehmende Beschäftigung mit dem Thema in der deutschsprachigen Schreibwissenschaft seit 2019, ist durchaus der Schluss zulässig, dass ein Interesse daran besteht, Schreibwissenschaft – insbesondere Schreibdidaktik – inklusiver zu gestalten.

Auch wenn die vorliegende Bestandsaufnahme möglicherweise nicht alle bereits vorhandenen Beiträge im deutschsprachigen Raum erfasst hat, lässt sich dennoch unschwer erkennen, dass „Schreiben und Dis/Ability“ als Thema an Bedeutung gewinnt. Die Analyse der erfassten Beiträge zeigt: Es ist einiges Praxis-Know-how in der deutschsprachigen schreibwissenschaftlichen Community vorhanden, es fehlt allerdings an Forschung. Während es durchaus wissenschaftliche Auseinandersetzungen und Ratgeber allgemein zur Lage von Studierenden mit verschiedenen Formen von Dis/Ability an Hochschulen gibt, wird das *Schreiben* in diesen Arbeiten meist ausgeklammert. Zugleich kann Schreibberatung zwar aufgrund ihrer Personen- und Ressourcenorientierung auf die individuellen Bedürfnisse von ratsuchenden Studierenden eingehen, ist aber aus denselben Gründen in ihrer Breitenwirkung beschränkt. Gängige Schreibratgeber und Publikationen wiederum, in denen schreibdidaktische Settings und Übungen vorgestellt werden gehen bislang nicht auf den Aspekt „Schreiben und Dis/Ability“ ein. Der Beitrag von Hoffmann & Seidl (2021) ist als erstrebenswerte Ausnahme hervorzuheben. Positiv zur Entwicklung einer inklusiven Schreibdidaktik können auch Positionspapiere beitragen. Beispielhaft kann an dieser Stelle das Position Statement der CCCC (Conference on College Composition and Communication, 2018) genannt werden; auch haben Schreib-Peertutor:innen im Rahmen der SPTK 2024 ein Mission Statement entwickelt, das weiter ausgebaut werden kann (Schreib-Peertutor:innen-Konferenz, 2024a).

Die im vorliegenden Beitrag analysierten Beispiele zeigen, dass sich verschiedene Akteur:innen im Feld – Schreibzentrumsmitarbeitende, Lehrende für wissenschaftliches Schreiben, Schreib-Peertutor:innen – bereits mit einzelnen Formen von Dis/Ability im Speziellen sowie mit Diversität im Allgemeinen auseinandersetzen. Um die Transformation hin zu einer inklusiven Schreibdidaktik weiter voranzutreiben, sollten zukünftige schreibwissenschaftliche Forschung und Praxis verstärkt an den hier prä-sentierten (Einzel-)Initiativen anknüpfen sowie diese systematisch und mit Blick auf die bestehenden Strukturen aufarbeiten. Dafür schlagen wir drei Strategien vor:

12 Über die Gründe für diese Entwicklung kann man an dieser Stelle lediglich mutmaßen. Wachsendes Bewusstsein für verschiedene Formen von Dis/Ability und ihre damit einhergehende allmähliche Entstigmatisierung und Enttabuisierung spielen wohl eine bedeutende Rolle.

1) Erfahrungswissen als Erkenntnisquelle

Sowohl die hier erfassten und analysierten Beiträge als auch unser Weltcafé im Rahmen der ISW-Tagung 2024 zeigen, dass das schreibwissenschaftliche Forschungs- und Praxisfeld bereits über viel Erfahrungswissen aus der Auseinandersetzung mit Einzelfällen verfügt – dies macht auch das Interview von Miglar (2024b) mit einer Lehrenden deutlich. Nicht zu vergessen ist, dass auch viele Betroffene selbst an Schreibzentren arbeiten, ihre Dis/Ability in vielen Fällen aber nicht erkennbar machen. Inklusive Schreibdidaktik bedeutet demnach auch das Schaffen von sog. *safe(r) spaces* für Schreibzentrumsmitarbeitende – nicht nur um Repräsentation zu ermöglichen, sondern auch um Erfahrungswissen entsprechend als Erkenntnisquelle anzuerkennen.

2) Partizipative Forschung

Ohne die Gründe dafür explizit zu nennen, zeigen die Ergebnisse der Studierendensozialerhebungen aus Deutschland und Österreich deutlich, dass die Gruppe der von unterschiedlichen Formen von Dis/Ability betroffenen Studierenden steigt bzw. stärker im Hochschulkontext zutage tritt als noch vor einigen Jahren. Um für diese angemessene Angebote zu schaffen und das zuvor unter Verweis auf Allison Hitt beschriebene Gefühl der Überforderung von Lehrenden gar nicht erst aufkommen zu lassen, ist es notwendig, dass Betroffene als (Mit-)Forschende schreibdidaktische Methoden und Settings (weiter-)entwickeln. Dies kann auf unterschiedliche Weisen geschehen: 1. durch explorative Methoden wie bei Gatschnegg et al. (2023), die Einblicke in die Lebensrealitäten von Betroffenen gewähren, 2. durch die aktive Partizipation von Betroffenen als Expert:innen im Forschungsprozess und/oder 3. durch das grundlegende gemeinsame Forschen von Betroffenen und Nicht-Betroffenen sowie Forscher:innen und Lai:innen auf Augenhöhe.

3) Mehr Forschung im bzw. zum deutschsprachigen Raum

Die vom Schreibzentrum der TU Dresden durchgeführte Umfrage zeigt zudem (zwar nicht repräsentativ, aber durchaus exemplarisch), dass sich die Rahmenbedingungen an deutschsprachigen Hochschulen von jenen an englischsprachigen Hochschulen unterscheiden. Um die Situation von Studierenden und Schreibzentrumsmitarbeitenden im deutschsprachigen Raum samt aller Herausforderungen fundierter zu erschließen, mangelt es aktuell an Studien – selbst in den USA, wo die Forschung bereits fortgeschrittener ist, ist der Forschungsstand „meist nicht evidenz-, sondern anekdotenbasiert“ (Király, 2025, S. 16). Es besteht also Bedarf nach systematischen Studien – sowohl zu individuellen Erfahrungen, wie es Gatschnegg et al. (2023) demonstrieren, als auch zu strukturellen Gegebenheiten im Kontext der Schreibzentrumsarbeit, der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens und der Aneignung von Schreibkompetenzen. Solche Studien bilden die Grundlage für eine Transformation in Richtung inklusiver Schreibdidaktik.

Im gegebenen Zusammenhang bedeutet Transformation nicht allein die Anpassung bestehender schreibdidaktischer Methoden, sondern eine grundlegende Neuausrichtung der Schreibdidaktik: weg von defizitorientierten Ad-hoc-Lösungen hin zu ver-

mehrt inklusiven, barrierefreien und partizipativen Konzepten. Schlussendlich müssen Forschende auch ihre eigene Positionalität reflektieren, d. h. die Art und Weise, wie ihre eigenen Identitäten, Erfahrungen und Privilegien ihre Sichtweisen und damit auch ihre Forschung prägen (Boveda & Annamma, 2023; Takacs, 2003) – von den verwendeten Theoremen und Begrifflichkeiten über die gestellten Fragen und die angewendeten Methoden bis hin zu den Ergebnissen. Neben den strukturellen Gegebenheiten beeinflusst die Frage nach der Positionalität maßgeblich, wie das Thema „Schreiben und Dis/Ability“ in der Schreibwissenschaft gerahmt wird. Wenn darin die Grundprinzipien der Schreibberatung – Prozess-, Ressourcen- und Personenorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe und Dialog – bewusster um den Leitsatz „Leave no one behind!“ ergänzt werden, sollten der Transformation der Schreibdidaktik hin zu inklusiver Schreibdidaktik keine größeren Barrieren im Wege stehen.

Literatur

- Babcock, R. D. (2015). Disabilities in the writing center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 13(1). <http://www.praxisuwc.com/babcock-131>
- Babcock, R. D., & Daniels, S. (Hg.). (2017). *Writing centers and disability* (1. Aufl.). Fountainhead Press.
- Barnard College. (2025). *Zine basics*. Barnard Zine Library. <https://zines.barnard.edu/zine-basics>
- Batt, A. (2018). *Welcoming and managing neurodiversity in the writing center*. <http://hdl.handle.net/2152/65594>
- Blazer, S. (2015). Twenty-first century writing center staff education: Teaching and learning towards inclusive and productive everyday practice. *Writing Center Journal*, 35(1). <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1795>
- BMSGPK. (2008). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).
- Boveda, M., & Annamma, S. A. (2023). Beyond making a statement: An intersectional framing of the power and possibilities of positioning. *Educational Researcher*, 52(5), 306–314. <https://doi.org/10.3102/0013189X231167149>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2024* (S. 112). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Cavar, S. (2024). port-man-toes: The aroace – queercrip – transmad – neuroqueer erotics of digital collaboration. 28.2. <http://kairos.technorhetoric.net/28.2/topoi/cavar-bougie/index.html>
- Center for Teaching and Learning (CTL) (Regisseur). (2020, 23. Januar). *Louise Hoffmann über Diversitätsorientierung im Studienalltag* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=5UD11PfN2hQ>

- Choffel, E. (2017). Braving disability in the writing center: A review. *The Peer Review*, 1(2). <https://thepeerreview-iwca.org/issues/braver-spaces/braving-disability-in-the-writing-center-a-review/>
- Conference on College Composition and Communication. (2018, 6. Juni). *Disability Studies in composition: Position statement on policy and best practices*. <https://cccc.ncte.org/cccc/resources/positions/disabilitypolicy/>
- Crenshaw, K. (2019). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Daniels, S., Babcock, R. D., & Daniels, D. (2015). Writing centers and disability: Enabling writers through an inclusive philosophy. *Praxis: A Writing Center Journal*, 13(1), 21–27. <https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/bitstreams/e5c222a3-37b4-4516-850c-9548b419ebff/content>
- Deutsches Studierendenwerk. (o. J.). *Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule. Studieren mit Behinderungen und chronischen Krankheiten*. Abgerufen am 16. April 2025, von <https://www.studierendenwerke.de/themen/studieren-mit-behinderung>
- Fembek, M. (2025). Behinderungsinklusive Beschäftigung, Barrierefreiheit und SDG 8. In N. Fabisch, R. Schmidpeter, G. Schuster, & A. Sihm-Weber (Hg.), *SDG 8: Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum* (S. 1–11). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68327-9_19-1
- Frank, A., Haacke, S., & Lahm, S. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Metzler.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society for Human Resource Management.
- Gatschnegg, S. M., Medda, S., & Vesenmaier, F. (2023). „Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“: Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Wien. *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 9, 103–116. <https://doi.org/10.48646/zisch.230905>
- Goodley, D. (2018). The dis/ability complex. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 5(1), 5–22. <https://doi.org/10.11116/digest.5.1.1>
- Habeck, R. (2024). *Neurodivergenz in der Beratung* [Konferenzpräsentation]. SPTK 2024: Diversität im Schreibzentrumskontext, Frankfurt am Main. https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/159415240/sptk-2024_neurodivergenz-in-der-beratung.pdf
- Heuer, K., Wedemeyer, C., Alves, M., & Plagge, J. (2024). *Prompt-Labor für eine diversitätssensible Schreibberatung* [Workshop]. SPTK 2024: Diversität im Schreibzentrumskontext, Frankfurt am Main. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/162654269/sptk-2024-prompt-labor-fur-eine-diversitatssensible-schreibberatung.pdf>
- Hoffmann, L. (2019, 7. November). *Diversitätsorientierung in der Studieneingangsphase: (Schreib-) Projekte online und in Präsenz individuell unterstützen* [Konferenzpräsentation]. Tagung des Schreibzentrums der FHWien der WKW, Wien.
- Hoffmann, L., & Seidl, T. (2021). Playful learning. Möglichkeiten, mit LEGO® den Schreibprozess zu unterstützen. In T. Schmohl (Hg.), *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 141–152). wbv media. <https://doi.org/10.25656/01:27930>
- Homann, J. (2022). *Writing with ADHD* [Roundtable]. Konferenz der EWCA, Graz/online.

- Homann, J. (2024). *Diversitätssensible Schreibzentren. Vorschläge zum Auf- und Ausbau der eigenen und gemeinsamen Awareness*. StudierendenWERK Berlin.
- Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengscherz, S., Brinkschulte, M., & Mertlitsch, C. (Hg.). (2021). *Schreibwissenschaft – Eine neue Disziplin* (Bd. 2). Böhlau. <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/literatur-sprach-und-kulturwissenschaften/interdisziplinaere-geisteswissenschaft/55621/schreibwissenschaft-eine-neue-disziplin>
- Jakobs, E.-M., & Knorr, D. (Hg.). (1997). *Schreiben in den Wissenschaften*. P. Lang.
- Kaufmann, L., Kucian, K., Aster, M. von, Weiss, E. M., Schweiger-Wachsmuth, D., & Christiansen, H. (2022). Partizipation von Studierenden mit neurokognitiven Beeinträchtigungen am Beispiel von ADHS und spezifischen Lernstörungen. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 33(4), 213–225. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1016-264X/a000364>
- Keiblinger, K. (2018). *Legasthenie bzw. Dyslexie unter Studierenden an staatlichen Universitäten in Wien*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.52971>
- Király, R. S. (2025). *Studierende mit LRS und/oder ADHS: Ein Leitfaden für Mitarbeitende an Schreibzentren und in der Hochschullehre* (Schreibzentrum der TU Dresden, Hg.). Technische Universität Dresden. <https://doi.org/10.25368/2025.004>
- Klein, U. (Hg.). (2016). *Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Beltz.
- Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung (KIS) (Hg.). (2022, Oktober). *ADHS im Studium: Lern- und Organisationsstrategien*. Universität Würzburg.
- Kruse, O. (1993). *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Campus Verl.
- Lewiecki-Wilson, C., Brueggemann, B. J., & Dolmage, J. (2008). *Disability and the teaching of writing: A critical sourcebook*. Bedford/St. Martin's. <http://archive.org/details/disabilityteachi0000unse>
- Miglar, K. (2024a, 25. Juni). Interview mit einem Studierenden: Mit einer Sehbeeinträchtigung wissenschaftlich schreiben [Billet]. *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. <https://doi.org/10.58079/11vw8>
- Miglar, K. (2024b, 28. November). Interview mit einer Lehrenden: Barrierefrei Schreiben lehren [Billet]. *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. <https://doi.org/10.58079/12s8r>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & for the PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339(jul21 1), b2535–b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Murphy, S. (2020). Dyslexia in the writing center: Multimodal strategies. *The Peer Review*, 4. <https://thepeerreview-iwca.org/issues/issue-4-0/dyslexia-in-the-writing-center-multimodal-strategies/>
- Pany-Habsa, D. (2023). Was leistet Nicht-Direktivität? Eine institutionelle Verortung von Schreibberatung an Hochschulen. In K. Wetschanow, E. Unterpertinger, E. Kuntschner, & B. Huemer (Hg.), *Neue Perspektiven auf die Schreibberatung* (Bd. 3, S. 57–80). Böhlau.

- Pohle, S., Stratmann, A., & Holste, A. (2021). Chancen und Herausforderungen verschiedener Settings digitaler Schreibberatung. *e-teaching.org*, 27.
- Pope, D., Whiteley, H., Smith, C., Lever, R., Wakelin, D., Dudiak, H., & Dewart, H. (2007). Relationships between ADHD and dyslexia screening scores and academic performance in undergraduate psychology students: Implications for teaching, learning and assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 6(2), 114–120. <https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.2.114>
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). *Beeinträchtigt studieren—Best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17* [Abschlussbericht]. Deutsches Studentenwerk. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4773/33/2018-report-poskowsky-heissenberg-zaussinger-brenner-beeintraehtigt-studieren-2016.pdf>
- Rinaldi, K., & Spiegel, R. (2023). Disrupting habits: Modifying writing center processes in pursuit of disability justice. *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 47(4), 15–23.
- Schäffter, O. (2009). Stichwort: „Transformation“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16, 20–21. <https://doi.org/10.3278/DIE0904W020>
- Scholkmann, A. (2019). All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik. In L. Brockerhoff & A. Keller (Hg.), *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (S. 71–80). wbv.
- Schön, K. (2024). *Dein Workbook gegen Kopfchaos: Strategien und Methoden für neurodivergente Menschen*. Kösel.
- Schreib-Peertutor:innen-Konferenz. (2024a). *Mission Statement*. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/159415177/sptk-2024-mission-statement.pdf>
- Schreib-Peertutor:innen-Konferenz. (2024b). *Programm SPTK 2024—Diversität im Schreibzentrumskontext*. Goethe-Universität Frankfurt am Main. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/159858285/sptk-2024-programm-mit-hyperlinks.pdf>
- Schumacher, N. T. (2024). *LRS im Schreibprozess* [Vortrag]. SPTK 2024: Diversität im Schreibzentrumskontext, Frankfurt am Main.
- Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., Ehrhardt, M.-C., Isleib, S., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: Best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Sumner, E., & Connelly, V. (2020). Writing and revision strategies of students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 189–198. <https://doi.org/10.1177/0022219419899090>
- Takacs, D. (2003). How does your positionality bias your epistemology? *Thought & Action*, 27, 27–38.
- Tobin, T. J., & Behling, K. (2018). *Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education*. West Virginia University Press.
- United Nations. (o. J.). *Goal 4: Education*. Sustainable Development Goals. Abgerufen am 8. August 2025, von <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations. (2025). *Leave No One Behind*. UN Sustainable Development Group. <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>

- Walker, N. (2014). Neurodiversity—Some basic terms and definitions. *The Autistic UK „Key Texts“ Series*, 5. https://static1.squarespace.com/static/618309342c2ee8376ef9f36e/t/6387e9ca81597b3880147ba0/1669851598123/NickWalker_NEURODIVERSITY-SOME-BASIC-TERMS-AND-DEFINITIONS.pdf
- Zucha, V., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B., Unger, M., & Zaussinger, S. (2023). *Studierenden-Sozialerhebung 2023—Kernbericht*. Institut für Höhere Studien (IHS).

Kurzbiographien Beiträger:innen

Dr. **Hannah Berner** lehrt seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich Deutschdidaktik für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe 1. Als ausgebildete Schreibberaterin interessiert sie sich besonders für Wechselbeziehungen zwischen Literatur- und Schreibdidaktik.

Dr. **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 VK:KIWA verorteten Thinktank „KI-Tools beim wissenschaftlichen Schreiben“. Neben Schreibforschung und Schreibdidaktik sind ihre Arbeitsschwerpunkte Sprachnormenforschung und Medienlinguistik.

Dr. **Verena Fingerling** war viele Jahre an Schreibzentren tätig, wo sie Schnittstellen zwischen Studierenden, Tutor:innen und Lehrenden gestaltete und Entwicklungsprozesse begleitete. Heute ist sie in ihr Heimatfach Ernährungswissenschaften zurückgekehrt und arbeitet als Ernährungsberaterin im Bereich Digital Health.

Dr. habil. **Katrin Girgensohn** ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH University of Applied Sciences, Campus Berlin, und ist Vorstandsmitglied im Institut für Schreibwissenschaft. Sie forscht, lehrt und schreibt zu Schreibdidaktik, kollaborativen Schreibprozessen, Forschendem Lernen und KI, Faculty Learning Communities, Schreiben und Wellbeing und utopischem Schreiben.

Dr. **Simone Gottschlich-Kempf** ist Akademische Oberrätin für Literatur- und Medien- didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich u. a. mit Mehrdeutigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. **Nora Hoffmann** leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Schreib-, Lese- und Hochschuldidaktik sowie der Schreibzentrumsforschung.

Dr. **Andreas Krafft** ist seit 2017 Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik sowie Leiter des Schreibzentrums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich unter anderem mit Zusammenhängen zwischen grammatischem Lernen und dem Erwerb von Schreibkompetenz.

Dr. **Otto Kruse** war als klinischer Psychologe tätig, dann Professor für Psychologie der Sozialen Arbeit, bevor er eine Professur im Bereich der Angewandten Linguistik übernahm und sich auf Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik spezialisierte. Heute im Ruhestand, ist er weiterhin an Projekten im Schnittpunkt von kritischem Denken, wissenschaftlichem Arbeiten und künstlicher Intelligenz beteiligt.

Renate Magnani studierte Philosophie, Bildungswissenschaften sowie biografisches und kreatives Schreiben. Sie ist freiberufliche Schreibdozentin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im biografischen Schreiben, im transgenerationalen Schreibdialog sowie in der Erforschung des transformativen Potenzials von Schreibprozessen im pädagogischen Kontext.

Katrin Miglar gestaltet am Zentrum für wissenschaftliches Schreiben der Hochschule Campus Wien Fortbildungen für Lehrende. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Schreib- und Lesedidaktik, generative KI in der Hochschullehre, akademische Integrität sowie Schreiben als Kulturtechnik und soziale Praxis.

Nora Peters, Schreib- und Glückspädagogin, Trainerin für wissenschaftliches, kreatives und therapeutisches Schreiben. Ihr Forschungsinteresse gilt der Wirksamkeit von Journaling, insbesondere dem kreativen und glücksfördernden Ausdruck im Schreiben. Darüber verfasst sie Bücher und Blogbeiträge: www.schreibdrueber.de

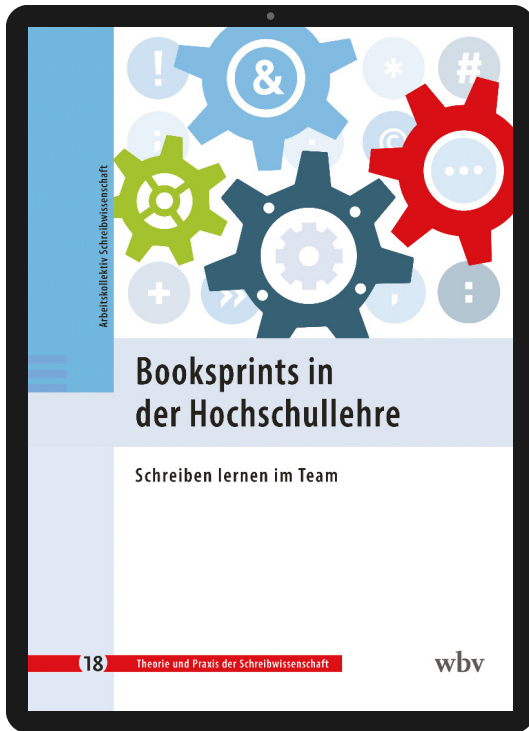
Rosalie Schneegaß ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Im Rahmen ihrer Dissertation untersucht sie, wie generative KI-Tools Schreibprozesse bei der wissenschaftlichen Textproduktion beeinflussen. Zuvor forschte sie zu kollaborativen Lese- und Schreibprozessen an der Universität Hildesheim.

Dr. habil. **Nadja Sennewald** ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH University of Applied Sciences und Vorstandsmitglied im Institut für Schreibwissenschaft. Ihre aktuellen Interessen in Forschung und Lehre richten sich auf Schreibforschung sowie auf Theorien und Praxen der Kreativität.

Dijana Simić ist Literatur- und Kulturwissenschaftlerin an der Universität Innsbruck. Sie forscht und lehrt zu Gender Studies und Slawistik. Im Projekt UniNEtZ (Universitäten und nachhaltige Entwicklungsziele) leitete sie die Arbeitsgruppe zum UN-Nachhaltigkeitsziel „Gender Equality“. Im Zuge dessen widmete sie sich vermehrt der Schreibdidaktik.

Erika Unterpertinger hat Komparatistik an der Universität Wien studiert und ist Mitarbeiterin am Center for Teaching and Learning der Universität Wien. Sie beschäftigt sich mit Fragen rund um Schreiben in Zeiten von KI, Empowerment, inklusiver Schreibdidaktik und promoviert zu studentischen Erkenntnisprozessen beim Schreiben.

Jana Zegenhagen, Literaturwissenschaftlerin, Autorin, Dozentin. War tätig am Lese- und Schreibzentrum und in der Literatur- und Schreibdidaktik der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind wissenschaftliches, persönliches und kreatives Schreiben. Workshops und Buchclubs: www.schreibdrueber.de



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 18
2024, 238 S.
ISBN 9783763976126
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Arbeitskollektiv Schreibwissenschaft

Booksprints in der Hochschullehre

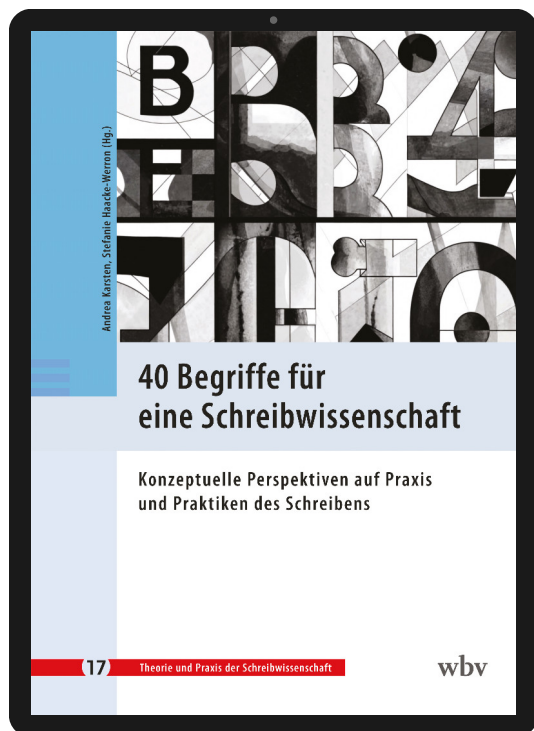
Schreiben lernen im Team

Die Publikation stellt das didaktische Format Booksprint vor, bei dem Studierende in kurzer Zeit gemeinsam veröffentlichungsreife Texte erarbeiten. Durch strukturierte Arbeitsphasen und wechselnde Rollen fördert der Booksprint sowohl Schreib- als auch Problemlösungskompetenzen. Basierend auf den Erfahrungen aus sechs durchgeführten Booksprints und einer umfangreichen Evaluation wird aufgezeigt, wie dieses Format neue Formen des kollaborativen Lernens ermöglicht und erfolgreich in verschiedenen Hochschul- und Fachkontexten eingesetzt werden kann.

Neben einer theoretischen Einführung bietet die Publikation praxisnahe Anleitungen und Materialien zur Durchführung eigener Booksprints, die auch als Open Educational Resources (OER) verfügbar sind.

Zielgruppe sind Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen, die innovative Ansätze in der Lehre einsetzen möchten.

wbv.de/hochschule



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 17
2024, 316 S.
ISBN 9783763976584
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken
des Schreibens

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 die Praxis und Theorien des Schreibens, ohne dabei normative Vorgaben zu setzen.

wbv.de/schreibwissenschaft

Schreiben kann Denkprozesse anstoßen und nachhaltige Veränderung bewirken. Der wissenschaftliche Sammelband untersucht das transformative Potenzial des Schreibens aus interdisziplinärer schreibwissenschaftlicher Perspektive und reflektiert aktuelle Diskurse um Transformation.

Die Beiträge beleuchten individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch Schreiben. Der Band verbindet theoretische Analysen mit empirischen Studien und Praxisreflexionen. Thematisiert werden u. a. kreatives und reflexives Schreiben, Schreibstrategien im KI-Kontext, inklusionsorientierte Schreibdidaktik, Wohlbefinden, Organisationsentwicklung sowie begriffstheoretische Zugänge.

Die Publikation richtet sich an Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aus Schreibforschung und Schreibdidaktik, den Bildungs-, Kultur- und Medienwissenschaften sowie an Lehrende und Verantwortliche in Hochschulen und Schreibzentren.