Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten,
Ingrid Scharlau (Hg.)



Reflexive Schreibwissenschaft

Disziplinäre und praktische Perspektiven

14 Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

wbv

Reflexive Schreibwissenschaft

Disziplinäre und praktische Perspektiven

Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten, Ingrid Scharlau (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 leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen.

Prof.in Dr.in Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.

David Kreitz, M.A., arbeitet als päd. Mitarbeiter in der politischen Erwachsenenbildung an der HVHS Mariaspring und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten.

Prof. Dr. em. Otto Kruse war zuletzt Professor am Department für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften und lehrte wissenschaftliches Schreiben. Er ist derzeit in Projekten involviert, die sich um die Digitalisierung des Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens ranken.

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.

Juliane Strohschein, M.A., koordiniert das Schreibzentrum der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin und forscht zur Entwicklung von Souveränität in Schreibprozessen.

Herausgebende Institution

Gesellschaft für
Schreibdidaktik und Schreibforschung

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 zu den Reihenherausgebenden finden Sie unter:
https://www.wbv.de/theorie-schreibwissenschaft

Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten, Ingrid Scharlau (Hg.)

Reflexive Schreibwissenschaft

Disziplinäre und praktische Perspektiven

wbv

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.

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

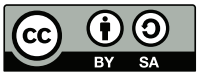
Umschlagmotiv:
Ingrid Scharlau, Julian Bornemeier

ISBN Print: 978-3-7639-7251-7
DOI: 10.3278/9783763972524

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:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/



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

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

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden 9

Einleitung 11

Unsere Fragen und wer sie beantwortet hat 19

Gerd Bräuer
Das Schreiben ist mein Kreisel: Annäherungen an die Schreibwissenschaft 21

Peter Braun
Die Schule der Ethnologie 27

Sarah Brommer
Schreibforschung, Schreibdidaktik, Schreibberatung: Vor allem an den Schnittstellen wird es interessant 35

Anne Christensen
Zwischen Ehrfurcht und Überlegenheit: Was Bibliotheken und Bibliothekar*innen zur Schreibwissenschaft beitragen können 41

Sabine Dengscherz
Schreibprozesse und Textgestaltung: Reflexionen zu Zielgruppen, Kontexten und Textwirkung in Transkultureller Kommunikation und interdisziplinär 47

Katrin Girgensohn
Schreibwissenschaft als Zuhause für meine Begeisterung 53

Ella Grieshammer
Vier Disziplinen und ein Gegenstand: Ein Interview 61

Helmut Gruber
Studentisches Schreiben als Element der Wissenschaftssozialisation: Ein interdisziplinärer Zugang 67

Stefanie Haacke-Werron
Was willst Du sagen? Schreibberatung als Mitdenken 73

Christoph Hoffmann
Die Entstehung von Neuem: Schreiben als epistemisches Verfahren 79

Andrea Karsten
Sprechen, Schreiben, Denken 85

Magdalena Knappik
Life is very big: Von Raum, Zeit und blauliniertem Papier 93

Dagmar Knorr
Über das Schreiben sprechen 99

Sybille Krämer
Schriftszenen: Reflexionen über Schrift, Schreiben und das Alphabet 107

David Kreitz
Schreiben als Handwerk 113

Björn Krey
Nach dem Schreiben 119

Otto Kruse
Abschied vom Kognitivismus: Ein überfälliger Schritt für die Schreibwissenschaft. Aber was kommt danach? 125

Anika Limburg
Mikroskopisch, zyklisch und kooperativ: Schreibgedanken zur Reflexivität einer Schreibwissenschaft 133

Franziska Nyffenegger
Dem Wort ins Bild fallen 139

Doris Pany-Habsa
Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eigentlich eine Hymne schreiben? 145

Ingrid Scharlau
Hundertstelmillimeter 149

Kirsten Schindler
Ich schreib nicht gern: Über Widerstände und Widrigkeiten beim Verfassen von Texten 155

Nadja Sennewald
Über das/mit dem/Schreiben denken 161

Christian Weinzierl
Der Begriff des Schreibprozesses: Mögliche Impulse 169

Autor*innen 175

Personenverzeichnis 181

Vorwort der Reihenherausgebenden

„Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?“ fragen die Herausgeberinnen dieses Bandes, Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten und Ingrid Scharlau, und laden Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen und Schreibende mit dieser und 21 weiteren Fragen dazu ein, zu benennen, was es ist, was jede*r mit dem Schreiben verbindet und was er*sie (die eigene Biografie, Disziplin, Erfahrung usw.) zu einer Schreibwissenschaft beitragen kann. Und das – so viel sei vorweggenommen – ist viel und vielfältig: Da beschreibt die Bibliothekswissenschaftlerin ihr Fach als Hilfswissenschaft, zeigt aber zugleich auf, in wie vielen Momenten im Schreibprozess Fachliteratur (und das Wissen darüber) wirkt, da interessiert sich der Wissenschaftshistoriker für all die Vor- und Zwischenprodukte beim Schreiben (Notizen, Exzerpte, Journale, Korrespondenz) und fragt sich, wie ihnen mehr Beachtung geschenkt werden kann, und da konstruiert eine Schreibberaterin im Rahmen eines fingierten Interviews vierer Disziplinen (angewandter Linguistik, Hochschuldidaktik, Interkultureller Germanistik und Psychologie), worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Untersuchung des Gegenstands liegen. Schreibwissenschaft, so zeigt sich über die unterschiedlichen Beiträge, bietet ein Dach (Haus, Raum) für viele(s).

Haacke-Werron, Karsten und Scharlau wählen für ihren Band einen ungewöhnlichen Zugang. So geht es ihnen weniger um laufende Forschungsprojekte, Herausforderungen in der Implementation hochschuldidaktischer Konzepte und/oder empirische Befunde, es geht ihnen vielmehr um diejenigen, die sich forschend, lehrend und schreibend mit dem Schreiben beschäftigen und ihren je eigenen Zugriff auf das Schreiben entwickelt haben. Die einzelnen Beiträge geraten daher deutlich persönlich und immer individuell perspektiviert. Das betrifft Gegenstand wie Form und sprachliche Umsetzung. Manches ist ungewohnt, über anderes lässt sich trefflich streiten, auch, weil die Beiträge – von den Herausgeberinnen gefordert – kurz und entsprechend pointiert sind; da bleibt dann auch manche Differenzierung aus. In der Einleitung resümieren die Herausgeberinnen, dass eine solche Herangehensweise auch eine Zumutung sein kann bzw. als solche wahrgenommen wurde. Einzelne der angesprochenen Autor*innen haben sich der Aufgabe verweigert und treten im Band nun nicht in Erscheinung. Diejenigen aber, die sich den Fragen gestellt haben, liefern erstaunliche und durchweg sehr lesenswerte Antworten und nebenbei ko-konstruieren sie eine Meta-Disziplin: die Schreibwissenschaft.

Köln, im Juni 2022

Kirsten Schindler

Einleitung

Die Idee dieses Buchs

Gibt es eine Schreibwissenschaft? Wird es eine geben? Oder sollte es gar eine geben? Keine dieser Fragen wird der vorliegende Band beantworten, aber er liefert einen Beitrag zu ihnen.

Wir Herausgeberinnen sind in unterschiedlichen Funktionen an schreibdidaktischen und schreibwissenschaftlichen Institutionen, Unternehmungen und Forschungen beteiligt. Im Laufe unserer langjährigen Arbeit haben wir viele Impulse erhalten, über eine Schreibwissenschaft nachzudenken: die Fülle von theoretischen Folien, unter denen wir unsere Arbeit reflektieren können, die vielen Fragen, die nach Untersuchung rufen, ohne dass wir die Mittel dafür zur Verfügung hätten oder auch nur auf gradlinigen Wegen beantragen könnten, die persistierenden Missverständnisse zwischen Disziplinen (durch die Forschung, praktische Arbeit und Austausch an ganz unerwarteten Stellen behindert werden), zuweilen auch die wechselseitige Abwertung von Disziplinen, die unklaren Karrierewege in der Schreibdidaktik, auch und gerade bezüglich der Promotionsmöglichkeiten, und vieles andere mehr.

Uns eint der Wunsch nach einer Schreibwissenschaft, an der sich Forschende und Denkende, Lehrende und Schreibende beteiligen können, ohne ihre Herkunftsdisziplinen oder ihr Praxisfeld notwendigerweise verlassen zu müssen. Um sich jedoch mit denen zu verständigen, die mit anderen methodischen und epistemischen Vorverständnissen an schreibwissenschaftlichen Diskursen teilnehmen, bedarf es unserer Ansicht nach eines kritisch-selbstbewusst-neugierigen Blicks auf die eigene(n) Disziplin(en) und die Art, wie Themen und Fragen hier bearbeitet werden. Solche Reflexionen anzuregen und öffentlich zu machen, ist das Ziel unseres Buches.

Insgesamt scheint uns Wissenschaft, gerade weil sie dem Ideal nach ein ‚Reich der Freiheit' ist, so zu funktionieren, dass man es sich niemals darin bequem machen darf. Und gleichzeitig sind wir Menschlein so endlich, unsere Zeit und Kraft sind so begrenzt, und zu jedem Moment gäbe es Aufgaben, die mindestens ebenso dringend sind, wie eine Schreibwissenschaft zu begründen, vielleicht sogar viel wichtiger.

Dennoch und deswegen haben wir mit diesem Band versucht, einen Kontext zu schaffen, in dem man anderen gerne zuhört, ohne die Antizipation, dass man schon weiß, was kommt, ohne die Vorurteile, die sich angesichts bestimmter Disziplin- oder Professionszugehörigkeiten einstellen, ohne Ehrfurcht und ohne die Haltung, dass man selber eigentlich besser weiß, worum es geht, ohne die Sorge, dass man Jargon nicht versteht oder Texte unerschließbar sind. Denn das ist – wenn man sich fragt, ob etwas Gemeinsames entstehen kann – vielleicht das Mindeste: aufeinander neugierig sein und zuhören.

Schreiben

Die Texte der Kolleg*innen, die auf unsere Einladung zum Schreiben reagiert haben, zeigen, wie vielfältig das wissenschaftliche und praktische Interesse an den empirischen Phänomenen und Prozessen motiviert ist, die unter dem Wort „Schreiben" verhandelt werden. Denn diese Frage muss eine Schreibwissenschaft explizit oder performativ zu beantworten versuchen: Reden wir eigentlich über dasselbe, wenn wir aus den unterschiedlichen disziplinären und professionsbezogenen Perspektiven über Schreiben (oder Literalität? oder Schreibereien? oder schriftliches Sprechen? oder sprachliches Handeln? oder Textproduktion? oder Textgestaltung? oder Schrift? oder kognitive Prozesse – oder gerade nicht? oder konkrete Praxis? oder kulturelle Praxis? oder Barriere? oder Liebe zur Welt?) sprechen? Es braucht nicht viel Wissenschaftstheorie, um diese Frage zu verneinen – Wissenschaften konstruieren ihre Gegenstände und finden sie nicht einfach vor. Dasselbe mag, vielleicht etwas eingeschränkt, auch für die ‚Gegenstände' professionsbezogener Diskurse gelten. Aber ganz so leicht kann man es sich wohl doch nicht machen; schließlich geht es um *eine* Schreibwissenschaft, nicht um viele Schreibwissenschaften. Haben die verschiedenen Ansätze, die hier versammelt sind, dann jeweils unterschiedliche Perspektiven auf *denselben* Gegenstand, von dem man jeweils nur einen Teil oder Aspekt sieht? Dann müssten sich die verschiedenen Blickwinkel miteinander vereinen lassen, zumindest aber nicht inkongruent oder gar widersprüchlich sein. Auch das scheint uns nicht gegeben zu sein, und die Texte spiegeln das zu einem gewissen Grade wider: Nicht in allen, aber doch in einigen erkennt man, dass die Verfasser*innen sich, manchmal sogar schmerzhaft, der Tatsache bewusst sind, dass sie, gerade weil sie das eine sehen können, etwas anderes und relevantes nicht sehen. Können verschiedene Erklärungen für genau dasselbe gleichzeitig richtig sein, oder wenigstens gleichzeitig aufschlussreich?

Die von uns gestellte ‚Gretchenfrage' („Text oder Prozess?") forderte entsprechend zu einer Positionierung, aber auch Reflexion potenzieller blinder Flecken auf. Einige Autor*innen weisen das „oder" zurück und ersetzen es durch ein „und" – oder ein „als". Und richtig: Es ist naheliegend, Text und Prozess als zwei Seiten desselben Vorgangs zu sehen, wenn man vom Denk-Handeln des schreibenden Individuums aus darüber nachdenkt. Aber aus anderen Forschungsinteressen heraus ist es wichtig, eher auf das eine als das andere zu blicken, z. B. sich auf kognitive Prozesse zu konzentrieren oder auf Texte in ihrer Gestalt. Und es ist ebenso möglich, das Verhältnis des einen zum anderen grundsätzlich auf den Prüfstein zu stellen.

Vielleicht könnte man das Phänomen „Schreiben" mit einer gängigen Metapher als einen Knotenpunkt beschreiben, in dem sich zahlreiche Denkbewegungen und -ansätze nahekommen und kreuzen. Ob daraus eine fruchtbare wissenschaftliche Konversation entsteht, die ein Innen und ein Außen hat – auch gegenüber den Wissenschaften, die sich bereits jetzt und mit oft langer Tradition mit dem Schreiben beschäftigen –, hängt vielleicht davon ab, ob aus dem Knotenpunkt ein stabiles vielstimmiges Feld wird, auf dem aus der Begegnung, dem Zuhören, Erwidern, Diskutieren und gemeinsamen Tun neue Perspektiven und neues Wissen entstehen.

Disziplinen

Den Begriff Disziplin fassen wir nicht allzu eng. Er umfasst im Zusammenhang des vorliegenden Bandes auch Wissenschaften oder Felder, die sich selbst eher als Inter- oder Transdisziplinen begreifen würden, und wir wenden ihn hier auch auf praktische Perspektiven oder Professionen an. Dass er dadurch unscharf wird, nehmen wir in dieser Situation in Kauf. Uns hilft er, die Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was uns wie selbstverständlich trägt, wenn wir innerhalb dieser Gemeinschaften über das Schreiben nachdenken und es erforschen. Dass diese Selbstverständlichkeiten im Alltag disziplinären Forschens oder professionellen Handelns nicht explizit gemacht werden müssen, vielfach auch gar nicht so einfach expliziert werden können, trägt zu den gut bekannten Problemen inter- oder transdisziplinären Arbeitens bei.

Mit unseren Impulsen zur Reflexion geht es uns um die Sichtbarmachung des Verhältnisses der Autor*innen dieses Bandes zu (ihren) Disziplinen. Wir haben dafür bewusst ein unkonventionelles Format gewählt, denn es wäre geradezu gegen unsere Intentionen gewesen, wenn die Befragten die – vermeintlichen – Selbstverständlichkeiten, die ihren Forschungs- und Arbeitsalltag bestimmen, einfach nur benannt und gerechtfertigt hätten. Wir wollten vielmehr Anfragen stellen und Haltungen erzeugen, in denen sie ausführlich beschrieben und kritisiert werden können, Impulse setzen, die Anlass zur Identifikation, Distanzierung und vielleicht sogar zur Befremdung bieten (wie sie übrigens einige der Autor*innen in diesem Band biografisch mitbringen), aber auch zum Spielen mit Gedanken und Texten anregen.

Eine neue Disziplin zu gründen, ist sicher der schwierigste Weg zur Etablierung und Verbreitung eigener Forschung, weil es bedeutet, den Boden und die Community erst zu schaffen, auf dem und in der die eigene Position etabliert werden könnte. Dennoch gibt es im Band nicht wenige Stimmen, die sich dafür stark machen und ihre eigene, institutionell ganz unterschiedlich verankerte Forschungs- und Vermittlungspraxis dieser neuen Disziplin zuordnen. Es gibt aber auch Reflexionen, die eine fachliche Mehrfachzugehörigkeit beschreiben, entweder explizit als Interdisziplinarität oder als individuell biografische Tatsache. Einige adressieren Unbestimmtheit, Offenheit, Gleichgültigkeit oder Unsicherheit im Hinblick auf ihre Disziplinzugehörigkeit, schreiben nur zu ihrer jeweiligen Arbeit und nicht zum disziplinären Ort, von dem aus sie diese Arbeit verrichten, beschreiben sich als nomadisch Forschende oder präsentieren einen Tummelplatz miteinander debattierender Fächer als Reflexion. Zahlreiche Reflexionen beschreiben eine Wanderung von Herkunftsfächern, in denen Sozialisation stattgefunden hat und Laufbahnen begonnen wurden, zu ‚Ankunftsfächern', in denen aktuelle Arbeit und Fachvergesellschaftung stattfindet. Etliche Reflexionen stellen eine Disziplin ins Zentrum und explizieren den Wert ihrer Perspektive für die Forschung zum Schreiben, andere wieder machen eine bestimmte fachliche Sicht auf eine konkrete Theorie- oder Methodenfrage zum Gegenstand ihrer Reflexion, thematisieren aber weniger die Fachlichkeit ‚an sich'.

Wie im Band sichtbar wird, fühlen sich manche Autor*innen endlich in der Schreibwissenschaft angekommen, andere in ihren Disziplinen zu Hause, wieder an-

dere beweglich bis heimatlos. Eine Schreibwissenschaft wäre oder ist also zumindest ein Mehrfachzugehörigkeitenraum, ein fluides Etwas in einem Universum deutlich geordneterer Zugehörigkeiten (oder einer institutionellen Welt, in der die Möglichkeit, sich zuzuordnen, Sicherheit verspricht), einerseits offen für qualifizierte Überlegungen, Formen und Expertisen, die nicht nur im traditionellen Sinn wissenschaftlich oder akademisch sind, und andererseits von Grund auf so angelegt, dass sie institutionentypische Mauerbauten und Dominanzstrukturen nicht fördert und – das ist jetzt aber wirklich ein Wunsch – möglichst gar nicht zulässt. Auch deswegen war es uns wichtig, Menschen von innerhalb, außerhalb und jenseits dieses geordneten Universums einzuladen, öffentlich über das Schreiben (und andere Wissenspraktiken) sowie ihre (forschende) Beschäftigung damit nachzudenken.

Doch das gehört auch dazu: Nicht alle, die wir angesprochen haben, teilen unser Interesse an einer reflexiven Schreibwissenschaft oder an einem offenen Diskurs über die Forschung zum Schreiben über die Grenzen ihres Fachs hinaus. Manche Forscher*innen teilten uns mehr oder minder unverblümt mit, dass kein Interesse und kein Bedarf bestehe, eine weitere Wissenschaft zu gründen; man habe bereits eine Schreibwissenschaft. Mit einem reichen Innenleben gesegnet, sei die Außenwelt für sie nicht notwendig und sie könnten sehr gut ohne diese auskommen.

Um sichtbar bleiben zu lassen, dass sich die Autor*innen, die zu diesem Band beigetragen haben, in unterschiedlichen regionalen, persönlichen und disziplinären Sprachwelten bewegen, haben wir uns ihren Zitations-, Rechtschreib- und Stilpräferenzen gegenüber respektvoll verhalten und so auch auf formaler Ebene Vielfalt einer normativen Einheit vorgezogen.

Praxis

Einige Autor*innen dieses Bandes verstehen sich – auch oder manche sogar in erster Linie – als Praktiker*innen. Ihre Beschäftigung mit Forschung zum Schreiben oder ihre eigene Forschung ist eng verbunden mit der Arbeit in Schreibzentren, in Form von Schreibberatung, -werkstatt oder -unterricht, mit der Unterstützung des Schreibens in aktivistischen und professionellen Kontexten.

In der Praxis hochschulischer Schreibunterstützung – so scheint es – wird Schreibforschung der verschiedensten Disziplinen rezipiert. In den Köpfen der Praktiker*innen laufen Publikationen zum Schreiben aus den unterschiedlichsten Disziplinen zusammen. Und gleichzeitig sind sie in ihrer täglichen Arbeit mit den spontanen Theorien, idiosynkratischen Praktiken, mit den Spannungen zwischen inneren und äußeren Anforderungen und den vielfältigen Kontextbedingungen und Kommunikationen um das Schreiben konfrontiert, die das Leben wissenschaftlich Arbeitender bestimmen.

Im Zentrum der Arbeit der Praktiker*innen hochschulischer Schreibunterstützung stehen Fragen. Allerdings keine Forschungsfragen, sondern Fragen, die – mit dem konkret zu lösenden Problem im Blick (einem Steckengebliebensein im Schreib-

prozess, einer fehlenden Schreibaufgabe für die Lehre, einem inneren oder äußeren Konflikt um die Frage, wie etwas geschrieben werden muss, einer tiefen Abneigung gegen Schreiben) – darauf zielen, ihre Klient*innen dabei zu unterstützen, mit konkreten, spezifischen und situationsangemessenen Lösungsansätzen zu experimentieren. Die Praktiker*innen hochschulischer Schreibunterstützung stellen ihre Fragen nicht für ihre eigene Forschung, sondern um der Lösung von Problemen der jeweils anderen willen. Man könnte sagen, dass ihre Fragen ihr Repertoire, ihr Wissen *sind*. Gleichzeitig wissen sie – gewissermaßen kollateral – umso mehr über das Schreiben, je mehr sie praktizieren.

Fragen

Die sprachliche Form, die für uns die Haltung dieses Bandes charakterisiert, ist ebenfalls die Frage. Fragen zeichnen sich dadurch aus, Gesprächs- und Denkräume zu öffnen. Gleichzeitig grenzen sie aber auch die Möglichkeiten des Antwortens ein. Immer verbinden sie dabei das, was die fragende Person sagt, denkt und tut, mit dem, was die antwortende Person sagt, denkt und tut, und erlauben kein Sich-Herausziehen aus dieser Relationalität. Unser Fragenkatalog ist einer, der jenseits von dieser ‚natürlichen' Relationalität, die bei jedem Fragen entsteht, zu einer Positionierung aufruft und perspektivierte Blicke auf den Gegenstand Schreiben nicht nur hinnimmt, sondern gezielt einfordert. Wir haben versucht, die Fragen so zusammenzustellen, dass sie auch Distanznahme von und Reflexion der gewohnten wissenschaftlichen Referenzrahmen erlauben. Zudem haben wir nach Fragen gesucht, auf die keine disziplintypischen Antwortreflexe zu erwarten sind. Zumindest mit einigen ging es uns auch darum, solche Selbstverständlichkeiten zu ‚heben', die das Arbeiten in einer Disziplin oder einem Praxisfeld tragen, aber selten zur Sprache kommen. Und schließlich lag uns auch einiges an einer zugänglichen und direkten Sprache. Welche der folgenden Fragen die Autor*innen auswählen und wie explizit und in welcher Reihenfolge sie sie beantworten wollten, blieb ihnen selbst überlassen:

1. Das Fach/die Disziplin, für die Sie hier antworten:
2. Ihre Lieblingsschriftstellerin/Ihr Lieblingsschriftsteller, und was es mit Ihrer wissenschaftlichen Forschung zu tun hat, dass genau diese/r Ihr Liebling ist:
3. Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?
4. Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eigentlich eine Hymne schreiben?
5. Was genau hat dieser Text mit Schreiben zu tun?
6. Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?
7. Was macht richtig gute Forschung zum Schreiben in Ihrer Wissenschaft aus? Ist das eher Ideal oder Realität?
8. Was müsste zur Forschung in Ihrer Disziplin noch hinzukommen, damit sie wirklich gut ist?
9. Was tun Menschen beim Schreiben – in der Perspektive Ihrer Disziplin?

10. Hätten Sie lieber ein anderes Fach als Hintergrund, und wenn, welches und warum?
11. Was hat die Forschung in Ihrer Disziplin mit Ihrem eigenen Schreiben zu tun?
12. The next big thing – welche Frage müsste Ihre Disziplin rasch/endlich/bald beantworten, um wirklich voranzukommen?
13. Aus welchen Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben außer der Disziplin? Und warum ist diese Quelle/sind diese Quellen wichtig?
14. Schreiben in Ihrer Disziplin ist einerseits eine Praxis, in der die (Ihre) Studierenden sich (vielleicht sogar mit Ihrer Unterstützung) üben müssen, und die Sie selbst regelmäßig ausüben, – welche Rolle spielen diese Tatsachen dabei, wie Sie als Wissenschaftler*in, Forschende*r oder Berater*in Schreiben konstruieren und/oder untersuchen?
15. Sie sind Vertreter*in eines Schreibzentrums – welchen Einfluss haben die praktischen Ziele, die Sie an Ihrer Hochschule im Hinblick auf das Schreiben verfolgen, darauf, wie Sie als Wissenschaftler*in oder Forschende*r Schreiben konstruieren und untersuchen?
16. Welche Rolle spielt Ihr wissenschaftliches/theoretisches/forschungsbasiertes Verständnis von Schreiben für die praktischen Ziele im Hinblick auf das Schreiben, die Sie als Vertreter*in eines Schreibzentrums oder als Lehrende*r in Ihrer beraterischen und didaktischen Arbeit verfolgen?
17. Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?
18. Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …
19. Wenn Sie Ihrem früheren Ich einen Tipp geben dürften, dann wäre das …
20. Mit einer Million € würden Sie …
21. Welche Titel hätten die Texte zum Schreiben, die Sie gerne noch schreiben würden?
22. Eine wichtige Frage, die nicht gestellt wurde, die Sie aber beantworten möchten:

Als Herausgeberinnen nehmen wir in diesem Band keine neutrale Position ein. Durch unsere Fragen setzen wir nicht nur den thematischen Rahmen, sondern legen auch eine bestimmte Art und Weise nahe (vielleicht sogar: fest), wie die Autor*innen über Schreiben nachdenken sollten. Gleichzeitig ist die Breite und Vielfalt nicht nur der Antworten, sondern auch der epistemischen und rhetorischen Umgangsweisen mit unseren Fragen bemerkenswert.

Spannend ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Autor*innen in unserem Band ja mithilfe unseres Fragenkatalogs selbst befragt haben. Wie oben erwähnt, konnten sie auswählen, welche Fragen sie in welcher Reihenfolge beantworten, ob sie Fragen wörtlich nehmen, uminterpretieren oder ob sie sich durch die Fragen zum schreibenden Denken inspirieren lassen möchten. In allen Fällen sind selbst-reflexive Texte entstanden, in denen die Autor*innen ihre Beziehungen zum Schreiben aus verschiedenen Positionen heraus beleuchten. Manchmal wird dies mehr, manchmal weniger explizit. Die in den Texten aufscheinenden Positionen zum Gegenstand Schreiben, die über die Fragen miteinander in Relation gebracht werden,

umfassen neben den Disziplinen, mit denen die Autor*innen zu tun hatten und haben, Menschen aus der eigenen (Berufs- und Forschungs-)Biografie, einflussreiche Autor*innen, künstlerische, praktische, politische und weitere Rollen und viele mehr.

Jeder Text bildet so schon für sich allein genommen ein Universum an Umgangsweisen und Haltungen zum Schreiben. Zusammen gelesen ergeben die Antworten der Autor*innen darüber hinaus einen Raum, aus dem Leser*innen konvergierende und divergierende Trajektorien einer Schreibwissenschaft ‚herauslesen' und mit ihren eigenen Haltungen, Positionierungen, Verbindungen, Abgrenzungen und neuen Fragen zum Schreiben in Verbindung bringen können. Es ist ein Raum mit Löchern, denn natürlich konnten wir nicht alle ansprechen, die etwas zu sagen gehabt hätten, und einige Menschen, die wir gerne dabeigehabt hätten, haben möglicherweise aufgrund der rhetorisch-epistemischen Situation nicht beigetragen, die wir mit unseren Fragen geschaffen haben. Wir hoffen mit diesem Band und dem Raum, den er aufspannt, eröffnet und lässt, auch unsere Leser*innen anzuregen, Fragen zu beantworten, Fragen zurückzuweisen, Fragen zu stellen – und über Fragen hinauszudenken.

Bielefeld, Paderborn und Altenheerse im Herbst 2022

Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten und Ingrid Scharlau

Unsere Fragen und wer sie beantwortet hat

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Gerd Bräuer																						
Peter Braun																						
Sarah Brommer																						
Anne Christensen																						
Sabine Dengscherz																						
Katrin Girgensohn																						
Ella Grieshammer																						
Helmut Gruber																						
Stefanie Haacke-Werron																						
Christoph Hoffmann																						
Andrea Karsten																						
Magdalena Knappik																						
Dagmar Knorr																						
Sybille Krämer																						
David Kreitz																						
Björn Krey																						
Otto Kruse																						
Anika Limburg																						
Franziska Nyffenegger																						
Doris Pany-Habsa																						
Ingrid Scharlau																						
Kirsten Schindler																						
Nadja Sennewald																						
Christian Weinzierl																						

Das Schreiben ist mein Kreisel: Annäherungen an die Schreibwissenschaft

Gerd Bräuer

Fragen 1, 2, 3, 7, 8, 11, 16

Einleitung

Ich verstehe meinen Schreibauftrag für diesen Sammelband so, dass ich davon berichte, wie ich mich als Wissenschaftler dem Gegenstand SCHREIBEN nähere. Ich werde mich also um eine Draufsicht auf jenes Handeln bemühen, mit dem ich schon seit einigen Jahrzehnten um die Schreibwissenschaft kreise. Einen besonderen Aspekt sehe ich in meiner Interaktion mit anderen Schreibenden außerhalb des Wissenschaftsbetriebs, mit Menschen, die ich in Workshops und Schreibberatung erlebe und mit denen ich mich über ihr aber auch (oftmals indirekt) über mein eigenes Schreiben austausche. Dieser Praxisdiskurs hat nicht nur Einfluss auf die Wahrnehmung meiner eigenen Schreibendenbiografie bzw. meines aktuellen Schreibhandelns, sondern auch darauf, welche Fragen dabei für mich unbeantwortet bleiben und die ich deswegen gerne an die Schreibwissenschaft richte.

Mein Handeln als Schreibwissenschaftler ist also stets praxismotiviert und -orientiert, wobei ich, über längere Zeit betrachtet, zwei Facetten ein und desselben Handlungsantriebs zu beobachten meine: Grundsätzlich wende ich mich der Schreibwissenschaft zu, um Erklärungsmuster für konkrete Phänomene in der Praxis Schreibender zu finden. Das kann *bedarfsorientiert* geschehen (ich möchte einer ratsuchenden Person besser helfen) oder *interessensorientiert* (ich beobachte schon länger ein bestimmtes Phänomen bei Ratsuchenden, von dem ich fasziniert bin). Was sich vielleicht auf den ersten Blick nach extrinsisch und intrinsisch motiviertem Erkenntnisdrang anhört, ist wahrscheinlich eine Mischung von beidem, ein sich wechselseitiges Bedingen, mit unterschiedlichen Ausgangspunkten zwar, aber *mit einem gemeinsamen Zielbereich*: das komplexe Phänomen SCHREIBEN bzw. das der Literalität besser zu verstehen, um es besser unterstützen zu können.

Diesen Bezugsrahmen meines Handelns als Wissenschaftler erlebe ich außerdem als Matrix für einen komplexen Arbeitsprozess, der durch das Wechselspiel zwischen Praxisbezug und Wissenschaftsdiskurs ein Lernen ermöglicht, von dem ich in meiner Arbeit zu profitieren scheine. Was in der angelsächsischen Schreibdidaktik seit den 1970er-Jahren unter dem Begriff *writing to learn* praktiziert wird, rezipierte ich zwar bereits Anfang der 1990er-Jahre, ein vertieftes, nachhaltig wirkendes, *handlungsrelevantes* Verstehen des Phänomens setzte aber erst 1996 ein: durch das Schreiben eines Exposés für einen Konferenzbeitrag an der University of Southampton (UK).

Zwar hatte ich bereits vorher über das schreibdidaktische Konzept von *writing to learn* das Wissen von Peter Elbow (1973), James Moffett (1983), Toby Fulwiler und Art Young (1986) und anderen zusammengetragen und auf die damals verfügbaren kognitionspsychologischen Erklärungsmuster zum Schreiben von Janet Emig (vgl. u. a. 1977), Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (1987) und James Britton et al. (1975) bezogen. Aber es richtig zu verstehen, im Sinne von *meaning making* – des Sich-Erschreibens einer eigenen Sicht auf den Gegenstand –, war mir erst durch eine konkrete schreibpraktische Erfahrung möglich.

Den Kreisel des Erkennens schreibend in Bewegung setzen

Ein Geflecht von Schreibanlässen setzte für mich eine Art „Kreisel des Erkennens" in Bewegung: Als Reaktion auf den *call for papers* für die Tagung „Second Language Acquisition and Writing: A Multi-Disciplinary Approach" 1996 in England schrieb ich dem Tagungsorganisator eine E-Mail, in der ich mein Interesse zum Ausdruck brachte, aber auch meine Befürchtung, den von mir vermuteten Qualitätsstandards nicht gerecht werden zu können. Daraufhin ermutigte dieser mich und gab mir einen Schreibberater zur Seite, der mich in meiner englischsprachigen Textproduktion mit vielen Verständnisfragen begleitete. Das Ergebnis war ein Exposé, das mir einen Platz im Tagungsprogramm sicherte, aber auch das Gefühl gab, einiges von dem, was ich hier vereinfachend als „angelsächsische Schreibkultur" bezeichnen möchte, besser verstanden zu haben: a) das Lernpotenzial, das in *writer-based prose* und *reader-based prose,* aber vor allem im Übergang von der einen zur anderen Arbeitsphase steckt; b) die hilfreiche Begleitung in diesem Übergang durch authentische Verständnisfragen und Motivieren zur Textrevision: *„Got it! Copy your answer to my question and paste it into your draft. Great stuff!"*. Unser E-Mail-Austausch nahm die Funktion von dem an, was ich später als „Hilfstext" bezeichnen würde (vgl. Bräuer & Schindler, 2011), und mit dem Exposé selbst erlebte ich die Funktion eines „Transfertextes" (vgl. ebenda), eines Brückenschlags hin zum „conference poster" und zum „abstract", der schließlich überarbeitet als „summary" im Tagungsband erschien (Archibald & Jeffrey, 1997). Noch wichtiger aber waren für mich die Erkenntnisse zum fremd- und zweitsprachigen Schreiben, die ich so gewann und für die Konzeption meines ersten Sammelbands, *Writing Across Languages* (1999), nutzte.

Diesen Blick auf das Schreiben möchte ich im Folgenden vertiefen. Was ist da noch zu entdecken im Spannungsfeld von individuell „schreibendem Lernen" und produktorientierten deutschsprachigen Schreibkulturen?

Freewriting (1): Schreibend Gebrauchswert konstruieren – *und ihn ausleben!*

Während meines Germanistikstudiums in den 1980er-Jahren wurde viel geredet, vor allem von den Lehrpersonen. Wir Studierenden hörten ehrfürchtig zu, machten uns Notizen, rekonstruierten anhand dieser Mitschriften das von der Lehrperson Gesprochene, um es später erfolgreich präsentieren zu können. Natürlich passierte da noch viel mehr an Schreibarbeit, aber diese Handlungen blieben privat: Was ich während der Veranstaltung in meine Kladde schrieb. Was ich später an Eindrücken, Gedanken und Empfindungen in meinem Tagebuch festhielt. Was sich daraus manchmal in Form von Gedichten, Miniaturen, Kurzgeschichten weiterentwickelte – alles Texte, die hauptsächlich an mich gerichtet waren: *writer-based prose,* Selbstverständigungstexte.

Manchmal ergaben sich Möglichkeiten, für die Lokalzeitung zu schreiben und damit etwas kundzutun von dem, was mich in meinem Studium bewegte bzw. was durch mein Studium in mir in Bewegung kam: Eine Rezension zum neuen Gedichtband eines Autors, dessen Schaffen wir in der Vorlesung kennengelernt hatten, die Ankündigung einer Theater-Aufführung für die Studierendenzeitung oder ein Aufruf zur Mitarbeit an der nächsten Ausgabe dieser Zeitung am Anschlagbrett – alles Texte, die mittels passender Genres an konkrete Adressat*innen gerichtet waren: *reader-based prose*, Mitteilungstexte.

Freewriting (2): Schreiben für mich – *und letztlich für andere!*

Von zwei Lehrenden bekam ich schon recht früh im Studium dafür indirekt Zuspruch: Der eine fragte immer mal wieder in das schweigende Audimax, ob jemand von uns literarisch schreibe. Und fügte an, ohne vom Manuskript aufzuschauen: Diejenigen wüssten sicherlich, was für ein unberechenbares Abenteuer das Produzieren von Literatur sei. Als Beispiel dafür demonstrierte er uns die Unvorhersehbarkeit im Spannungsfeld zwischen Autor, Text und Gesellschaft anhand von Paul Celan und der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte seines Gedichts *Todesfuge*. Die andere Lehrkraft, von der ich mich in meiner eigenen Schreibarbeit besonders angesprochen fühlte, ein leidenschaftlicher Brecht-Forscher, zeigte uns Brechts Werk als fluides Material zwischen Arbeitsjournal, Lyrik, Prosa und Dramatik. Dabei glaubte ich, Parallelen dazu zu bemerken, wie ich selbst arbeitete bzw. auf welchen Umgang mit Texten ich Lust hatte: Gedichte schreiben, um mir „Luft zu machen"; Kurzgeschichten schreiben, um die Gründe für meine Erregung besser zu sehen; dramatische Szenen erarbeiten, um Ursachen und Auswirkungen dessen auszuloten, was mich – und vielleicht auch andere – bewegte. Manchmal prallte der „Kreisel" an eine Bande und bewegte sich wieder zu mir zurück: Eine Theaterszene wurde nachgeschärft, indem ich Prosa-Miniaturen zu einzelnen Protagonist*innen schrieb oder versuchte, den Gestus einer Figur in eine sprachliche Metapher zu gießen. Besonders fruchtbar wurde dieser Genre-„Kreisel", als die Studierendenbühne meiner Hochschule begann, einige

dramatische Texte von mir zu inszenieren. Dann war ich gern als (schweigender) Beobachter bei den Proben dabei oder ich übernahm eine Rolle, um am eigenen Leib zu spüren, was an meinem Text funktionierte und was nicht.

Freewriting (3): Schreibend experimentieren – *einfach mittenrein springen!*

In meiner ersten beruflichen Station in Prag faszinierten mich die minimalistischen Zeichnungen von Franz Kafka, von denen Anfang der 1990er-Jahre nur ein paar bekannt waren und als Quasi-Illustration für diverse Texte (miss-)verstanden und in verschiedenen Ausgaben des Fischer-Verlags auch als solche präsentiert wurden. Ein jüngst erschienenes umfangreiches Konvolut von Zeichnungen (Kafka, 2021), die zum großen Teil lange vor seinen literarischen Werken entstanden sind, zeigt, dass sie für Kafka die Funktion eines Erkundungs- und Experimentier-Mediums hatten. Ich sehe sie als Spuren eines schöpferischen Aktes, in dem sich im Umgang mit Eindrücken und Empfindungen, aber auch als Reaktion auf versiegten Schreibfluss neue Ideen und Erkenntnisse herauskristallisieren – oft durch Figuren und Gesten verkörpert, wobei diese teilweise wieder kritisch hinterfragt oder alternativ überzeichnet bzw. durch eine Abfolge weiterer Figuren weiterentwickelt werden. Der Herausgeber, Andreas Kilcher, schreibt dazu: „Mitunter beginnt die Skizze erst, wenn das Schreiben abbricht" (Kilcher, 2021, S. 238 ff.). Judith Butler vermutet eine Fortsetzung der privaten Arbeitsstrategie Kafkas, mit der er über die Zeichnungen die jeweils erzählende Instanz im Text zu weiteren Erkenntnissen kommen lässt: „Ein anonymer Schreiber trennt sich schließlich von der Figur und nimmt allein die Form des geschriebenen Satzes an, nachdem er den Körper entsorgt hat" (Butler, 2021, S. 278 f.).

Ein Tagebucheintrag Kafkas scheint Butlers und Kilchers Überlegungen zu bestätigen: „Alle Dinge, die mir einfallen, fallen mir nicht von der Wurzel aus ein, sondern erst irgendwo gegen ihre Mitte. Versuche sie dann jemand zu halten, versuche jemand ein Gras und sich an ihm zu halten, das erst in der Mitte des Stängels zu wachsen anfängt" (Kafka, zit. in Butler, 2021, S. 286).

Freewriting (4): Writing to learn – *so lange, bis es „klick" macht*

Eine textbasierte Alternative dessen, was Kafka offenbar mit seinen Zeichnungen gemacht hat, sehe ich im Ansatz des *writing to learn* in dessen ursprünglich angelsächsischer Prägung. Diesen Ansatz nahm ich Anfang der 1990er-Jahre ausschließlich durch die Linse der amerikanischen Wissenschaftsdisziplin *Composition Studies* wahr: Diese sind pragmatisch orientiert und waren lange Zeit mehr daran interessiert, Studierende auf ihrem Weg zu kritisch (schreibenden) Denkenden zu begleiten, als sich im kontroversen Wissenschaftsdiskurs mit *English Studies, Rhetoric* bzw. später *Communication Studies* zu behaupten. Inzwischen ist ihr Wissenschaftsfeld längst defi-

niert und konsolidiert und könnte zur Blaupause ähnlicher Konsolidierungsprozesse in Europa werden (vgl. u. a. Huemer et al., 2021): Das wäre ein faszinierender transatlantischer Transfer, über den ich immer wieder schreibend nachdenke. Dass für ein auch öffentliches schriftliches Nachdenken nicht mehr nur tradierte Textformen und -formate möglich und anerkannt sind, freut mich auch mit Blick auf den vorliegenden Sammelband sehr. Können wir doch auf diesem Weg nicht zuletzt auch unseren Studierenden zeigen, wozu das Schreiben bzw. Schreibende in der Lage sind, wenn es darum geht, neue Erkenntnisse zu gewinnen und adressat*innenwirksam darzustellen.

Die von mir in meiner ersten größeren schreibwissenschaftlichen Publikation (1996) genutzte Frage *Warum Schreiben?* hat sich für mich inzwischen in vielerlei Hinsicht beantwortet: Um sich selbst und die eigene Entwicklung als literale Person besser zu verstehen. Um das Werden und Vergehen von Wissenschaftsdisziplinen und ihren Erkenntnissen nachvollziehen und mitgestalten zu können. Um Neues zu schöpfen, sowohl auf der Ebene des Beschreibens von Phänomenen als auch durch das Gewinnen und Diskutieren von Erkenntnissen und durch die Reflexion der Erkenntnisprozesse, verstanden als Aufbruch in einen neuen Schöpfungsprozess.

Schreiben mit dieser pointierten Erkenntnisfunktion sollte viel öfter und systematischer als bisher in Schule, Hochschule und Beruf genutzt, angeleitet und begleitet werden. Schreibende sollten ermutigt werden, schreibend Risiken einzugehen: Im Austausch mit sich selbst, wobei auch in die eigenen Abgründe des Nicht-Wissens/-Könnens geblickt wird; als Angebot an andere Menschen, verbunden mit der Aussicht auf herausfordernde Kritik oder gar Ablehnung. Art Young, ein Pionier der *writing across the curriculum*-Initiative in den USA hat gezeigt, wie die Erkenntnisfunktion des Schreibens im Spannungsfeld von „writing and thinking" und „discovery and critical understanding" durch kontinuierlich inszenierte, sinnvoll miteinander verzahnte Schreibaufgaben für „writing to learn" und „writing to communicate" gefördert werden kann (vgl. Young, 2006, S. 9).

Um derartige schreibdidaktische Strukturen in Schule, Studium, Ausbildung und Beruf umsetzen zu können, brauchen wir Grundlagenforschung zum Lernpotenzial verschiedenster Schreibarten und Genres, aber auch mehr Forschung und Entwicklung von disziplinspezifischen und fächerübergreifenden Kurskonzepten (vgl. z. B. Decker et al., 2021) und schließlich Wirkungsforschung – im steten Austausch von Theorie und Praxis. Ich verstehe Schreibzentren als ideale Labore für einen durch das Schreiben und von Schreibenden beförderten Wissenschaftsbetrieb (vgl. u. a. Bräuer, 2021; Hoffmann & Knorr, 2021). Hier erkenne ich nicht zuletzt „richtig gute Forschung" (vgl. Fragenkatalog der Herausgeberinnen dieses Bandes) als Ideal und eine herausfordernde Realität, in der Schreibzentrumsarbeit und Schreibforschung immer wieder durch Macht- und Verteilungskämpfe verhindert oder ausgebremst werden (vgl. Bräuer, 2020). An dieser Realität können wir wachsen und scheitern – um auch am Scheitern wieder zu wachsen.

Literatur

Archibald, A., & Jeffrey, G. (Eds.). (1997). *Second language acquisition and writing: A multidisciplinary approach*. The University of Southampton.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.

Bräuer, G. (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Peter Lang.

Bräuer, G. (Ed.). (1999). *Writing across languages*. Ablex.

Bräuer, G. (2020). When the story of the university changes: What happens to the mission of the writing center? In J. Essie & B. McTague (Eds.), *Writing centers at the center of change* (S. 171–187). Routledge.

Bräuer, G. (2021). Schreibzentrumsarbeit als Gegenstand der Schreibwissenschaft: Skizzierung diskursübergreifender Forschungs- und Entwicklungsfelder. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. E. Dengscherz, M. Brinkschulte & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 89–110). Böhlau.

Bräuer, G., & Schindler, K. (Hrsg.) (2011). *Schreiben in Schule, Studium und Beruf*. Fillibach.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11–18)*. Macmillan.

Butler, J. (2021). „Aber was für ein Boden! Was für eine Wand!" Kafkas Skizzen körperlichen Lebens. In F. Kafka, *Die Zeichnungen* (A. Kilcher, Hrsg.) (S. 277–294). Beck.

Decker, L., Guschker, B., Hensel, S., & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II*. wbv.

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press.

Emig, J. (1977). *The composing process of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.

Fulwiler, T., & Young, A. (Eds.) (1986). *Writing across the curriculum: Research into practice*. Boynton/Cook.

Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengscherz, S. E., Brinkschulte M., & Mertlitsch, C. (Hrsg.) (2021). *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Böhlau.

Hoffmann, N., & Knorr, D. (Hrsg.) (2021). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit* [Sonderheft]. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft, 21*(1).

Kafka, F. (2021). *Die Zeichnungen* (A. Kilcher, Hrsg.). Beck.

Kilcher, A. (2021). Zeichnen und Schreiben bei Kafka. In F. Kafka, *Die Zeichnungen* (A. Kilcher, Hrsg.) (S. 211–276). Beck.

Moffett, J. (1983). *Teaching the universe of discourse*. Heinemann.

Young, A. (2006). *Teaching writing across the curriculum* (4th ed.). Pearson.

Die Schule der Ethnologie

Peter Braun

Fragen 1, 2, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 16

Wie mich mein Studium auf Umwegen zum Schreiben führte – Teil 1

Für mein Studium zog ich Mitte der 1980er-Jahre von München nach Hamburg. Ich suchte den Bruch, denn ich wollte endlich mehr Zeit zum Schreiben haben. In meiner Vorstellung sah ich mich nachts am Schreibtisch sitzen, eine einsame Jugendstil-Lampe spendete Licht, draußen legte sich der Nebel über die Stadt, und ich schrieb an raffinierten Essays. Voller Vorfreude und Neugier setzte ich zu einem neuen Lebensabschnitt an.

Meine ersten Erfahrungen an der Universität jedoch ernüchterten mich bereits. In einem Einführungskurs in die Germanistik, meinem Hauptfach, musste ich erfahren, dass die literaturwissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden nur zu sehr begrenzten Erkenntnissen führten. Exemplarisch wurde für den Kurs das Werk von Peter Weiss herangezogen, einem Autor, den ich bis dahin nicht kannte. Er malte vom Expressionismus beeinflusste Bilder, drehte avantgardistische und dokumentarische Filme, schrieb experimentelle und autobiografische Prosa, verfasste politische Theaterstücke und legte schließlich ein dreibändiges Epos über die Arbeiterbewegung und ihren Kampf gegen den Faschismus vor – mit dem damals für mich befremdlich, aber zugleich auch reizvoll klingenden Titel *Die Ästhetik des Widerstands*. Unser Dozent bemühte sich sehr, unsere Diskussionen auf die literarischen Arbeiten von Peter Weiss zu beschränken. Die Verbindungslinien zu den Gemälden und Filmen erwiesen sich jedoch als sehr stark. So blieb das Werk in seiner ganzen Komplexität stets präsent, dem wir, die immer nur einen Aspekt erfassten, nicht gerecht werden konnten. Schon damals ahnte ich, dass die Einteilung in wissenschaftliche Disziplinen eher dem Ordnungsverlangen der Wissenschaft gehorchte als den Gegenständen, die sie erforschen sollte.

So trieb es mich in die Arme meines Nebenfachs Ethnologie. Hier verspürte ich sofort eine vibrierende Atmosphäre. Ich blickte in so viele offene Gesichter, traf auf so viel Bereitschaft, andere Wege zu gehen – eine Situation, von der die drei etablierten Professoren überfordert waren. Sie klammerten sich an ihre alte Lehre, die uns teilweise wie eine Karikatur des Kolonialismus vorkam. Zum Glück unterrichteten auch Jüngere am Institut, die auf Mittelbaustellen saßen oder Lehraufträge erhielten, denn die Zahl der Studierenden war in den Jahren davor immens angestiegen. Die nachrückende Generation, die selbst noch auf ihrem Weg ins Fach war, griff mutig die aktuellen Entwicklungen auf. Der Funke sprang über. Wir organisierten Podiumsdiskussio-

nen, Lesungen, Filmabende – im „Museum für Völkerkunde“ am Rothenbaum oder im kommunalen Kino „Metropolis“ –, wir schlossen uns zu Aktionsbündnissen zusammen, gründeten eine studentische Zeitung oder engagierten uns in der „Gesellschaft für bedrohte Völker“.

Doch auch meine in der Literaturwissenschaft genährte Skepsis fiel hier auf fruchtbaren Boden. Ich erlebte ein Fach, das mit den Fragen, die mich in Unruhe versetzt hatten, offensiv umging. Allem voran wurden in jener Zeit die textuelle Repräsentation fremder Kulturen und damit die ethnologische Schreibpraxis heiß diskutiert. Da der Impuls dazu vor allem aus den USA kam, sprachen wir von der „Writing-Culture-Debatte“, ausgelöst durch den von James Clifford und George Marcus herausgegebenen Band *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* aus dem Jahr 1986 – für uns ein Kultbuch, das in Fotokopien kursierte. Fasziniert las ich, wie hier junge Ethnologinnen und Ethnologen kritisch mit den klassischen Studien ihres Fachs ins Gericht gingen und die vielen rhetorischen Strategien freilegten, mit denen darin Macht zu- und abgesprochen, vor allem aber die Erfahrung von Fremdheit aus dem wissenschaftlichen Text gestrichen wurde. Sie zeigten, wie jene den Eindruck einer kohärenten Kultur erzeugten und dabei ihren ‚Gegenstand‘ nicht nur beschrieben, sondern zugleich auch festschrieben. Schließlich legten sie frei, wie sich jene eine wissenschaftliche Autorität im Text zuschrieben und in kolonialer Manier zu ‚Fürsprechern‘ der von ihnen untersuchten Kultur erhoben. Ohne dass ich es damals begriffen und reflektiert hätte, habe ich so gelernt, wissenschaftliche Texte nicht primär auf ihren Inhalt hin zu lesen, sondern auf ihre Machart: auf die verborgenen ideologischen und politischen Implikationen, auf die Prozeduren der Zuschreibungen und die darin vollzogenen Gesten der Macht und nicht zuletzt darauf, wie sie handwerklich hergestellt worden sind.

Einer der jüngeren Dozenten eröffnete uns, dass die Frage der Darstellung fremder Kulturen auch von einigen fortschrittlichen deutschen Ethnologen seit den 1970er-Jahren aufgegriffen worden sei und verwies dabei auf die Schriften von Fritz Kramer. Ich nahm die Spur auf, las mich durch eine Vielzahl seiner Bücher und Aufsätze und traf auf viele weitere kluge Reflexionen über ethnologische Darstellungen, besonders über imaginäre Wunschprojektionen und das erkenntniskritische Potenzial der Fremdheit. Vor allem jedoch beeindruckte mich Kramers glasklarer, präziser und luzider Stil, den er selbst an der englischen Wissenschaftssprache gewonnen hatte, denn er fühlte sich der britischen Schule der *Social Anthropology* verpflichtet. Diesen Stil nahm ich mir zum Vorbild, an ihm schulte ich mein eigenes Schreiben.

Glück erfüllte mich, als ich am Ende meines Studiums von einer Assistentin am Institut das Angebot erhielt, sie auf ihre Feldforschung nach Südindien zu begleiten. Gemeinsam bereiteten wir einen Forschungsantrag vor. Dafür hielt ich mich für einige Zeit am Südostasien-Institut der Universität Heidelberg auf. Dort stieß ich auf viele wertvolle Funde, unter anderem eine Grammatik und ein Wörterbuch für Kerala, die Sprache, die in der Region, in der wir forschen wollten, gesprochen wurde. Hoffnungsvoll saß ich auf der Rückfahrt im Zug, ich hatte ein Abteil für mich allein, öff-

nete das Schiebefenster, streckte meinen Kopf in den Wind und fuhr einem neuen Lebensabschnitt entgegen.

Was die Ethnologie am Schreiben sichtbar macht

Die Ethnologie erforscht kulturelle Praktiken und versteht diese als komplexe, umfassende Phänomene. Marcel Mauss, der in den 1920er-Jahren in Frankreich vehement für eine empirische Ausrichtung eintrat und damit viele junge Intellektuelle und Kunstschaffende für die Ethnologie begeisterte, verstand kulturelle Praktiken als ein *„fait social total"*, ein „soziales Totalphänomenen". Er bringt damit zum Ausdruck, dass kulturelle Praktiken vielschichtig sind, religiöse, rechtliche, politische, ökonomische, ethische und ästhetische Dimensionen besitzen und zudem nicht als Einzelphänomene isoliert werden können, sondern eine Gesellschaft auf vielerlei Weise durchdringen.

Von daher hat die Ethnologie von ihren empirischen Anfängen an ein ‚feines Gespür' für die Komplexität kultureller Praktiken entwickelt und sich seitdem darin methodisch erprobt, diese Komplexität zu erfassen. Dazu hat sie die Methode der Feldforschung entwickelt und in einer langen Selbstschulung immer wieder reflektiert und ausdifferenziert. Sie stellt selbst ein komplexes Handlungsgefüge aus Beobachten, Befragen, Sammeln, Verschriftlichen und Auswerten dar, das sich in mehreren rekursiven Schleifen wiederholt. Das kostet Zeit. Für ethnologische Feldstudien wird ein Minimum von zwei Jahren angesetzt – um Beziehungen zu knüpfen, Vertrauen aufzubauen, sich in eine fremde Sprache zu vertiefen, um so langsam mit einer fremden Lebens- und Denkweise vertraut zu werden. Oft nehmen sie sehr viel mehr Zeit in Anspruch, da die Forschenden immer wieder in ‚ihr' Feld zurückkehren.

Wie mich mein Studium auf Umwegen zum Schreiben führte – Teil 2

Das Forschungsprojekt in Südindien zerschlug sich. Die Assistentin, mit der ich auf Feldforschung gehen wollte, erlitt während einer Recherchereise in die USA einen schweren Autounfall. Über viele Monate musste sie in einer Rehabilitationsklinik die einfachsten Lebensschritte wieder erlernen. Einige Male besuchte ich sie dort. Dann half ich ihr, sich mithilfe bunter Holzstäbchen die Namen der Grundfarben einzuprägen oder übte elementare Rechenaufgaben mit ihr.

Für meine Promotion musste ich mich umorientieren. Ich suchte nach einem Thema, mit dem ich mich um ein Stipendium bewerben konnte, und verfiel auf die gemeinsamen Arbeiten der Fotografin Leonore Mau und des Schriftstellers Hubert Fichte. Zusammen hatten sie in den 1970er-Jahren die afroamerikanischen Religionen in Mittel- und Südamerika erforscht und in einer künstlerischen „doppelten Dokumentation" festgehalten. Sie bewegten sich also zwischen Ethnologie und Kunst. So konnte ich in meiner Dissertation zwar keine eigene Feldforschung verwirklichen,

aber ich schärfte meine Reflexionen über das Schreiben und die Besonderheiten der wissenschaftlichen Textproduktion. Dadurch erweiterte ich mein analytisches Besteck vor allem um ästhetische Kriterien – also um all jene Aspekte, die durch die bewusste sprachliche Gestaltung in der Form eines literarischen Textes enthalten sind und ihn von anderen pragmatischen Textformen abheben, allen voran der Klang, der Rhythmus und die Bildlichkeit der Sprache. So trieb es mich am Ende meines Studiums zurück zur Literaturwissenschaft, in der ich heute noch neben meiner Arbeit als Schreibberater, Schreiblehrer und Leiter des Schreibzentrums an der Universität Jena tätig bin. Die Schule der Ethnologie, durch die ich gegangen bin, hat ihren Einfluss darauf jedoch niemals verloren.

Wie ich als Literaturwissenschaftler ethnologisch arbeite

Für jedes neue literaturwissenschaftliche Forschungsprojekt schlüpfe ich zunächst in die Rolle eines Ethnologen. Am Anfang steht ein Interesse für ein literarisches oder bildkünstlerisches Werk, dem ich mich bewusst in der Haltung der Fremdheit nähere. Ich suche nicht das Vertraute, was mir spontan entgegenkommt, sondern das, was mir fremd und unverständlich ist. Danach beginne ich, das ‚Feld' zu (re)konstruieren, in dem jenes Werk entstanden ist und in dem seine Urheberin oder sein Urheber agiert hat. In meiner Vorstellung erstatte ich der Künstlerin oder dem Künstler, der meine Aufmerksamkeit erregt hat, einen imaginären Atelierbesuch ab. Ich male mir den Ort aus, die Materialien, die verwendet, die technischen Apparaturen, die eingesetzt wurden. Denn nach meinem ethnologisch geschulten Verständnis stellen Texte oder Bilder die materielle Spur von Handlungen dar, die eine feste oder sogar finale Gestalt nur vorgaukeln. Tatsächlich sind sie immer unterwegs – von und zu anderen Bildern und Texten.

Mit dem eigenen Handeln positioniert sich eine Künstlerin oder ein Künstler zudem zum Handeln Anderer, seien es ebenfalls Künstlerinnen oder Kritiker, seien es Lehrerinnen, Vorbilder oder Weggefährten. Mit manchen führen sie einen regelrechten Dialog, andere beeinflussen sie auf eine subtilere Art. Zudem spielen Traditionen und aktuelle Strömungen eine wichtige Rolle, die wiederum auf gesellschaftlich etablierten – und manchmal auch verdrängten – Erkenntnisweisen und Wissenssystemen beruhen. Auch politische und zeitgeschichtliche Ereignisse üben oftmals einen entscheidenden Einfluss aus und provozieren künstlerische Handlungen. Kurz: Jenes Feld zieht immer weitere Kreise.

Um dieses zu (re)konstruieren bin ich, da ich nicht in eine empirische Feldforschung gehen kann, auf möglichst viele Informationen angewiesen, die wiederum als Text- oder Bildspuren vorliegen – Entwürfe, Ideen, Skizzen, Notizen, Briefe, Vorlagen, Traktate, Interviews, Fotografien, Kritiken und vieles mehr. Diese sind oft abgelegen und schwer zu finden. Oft geben sie die Informationen, die ich mir von ihnen erhoffe, auch nicht von sich aus preis; vielmehr muss ich sie erst aus der Perspektive meiner

Fragen freilegen. Wenn ich darüber wieder einmal verzweifle, entsinne ich mich einer weiteren Lektion, die mich die Ethnologie gelehrt hat: Die Wahrheit braucht Geduld.

Für jedes Forschungsprojekt bin ich zudem wieder von neuem auf der Suche nach einer angemessenen Darstellungsweise. Auch dafür bietet mir die Ethnologie reichlich Anstöße und Ideen. Denn die „Writing-Culture-Debatte" hat als Konsequenz der kritischen Reflexion eine große Lust an alternativen Darstellungsweisen ausgelöst, die mit dialogischen und anderen partizipativen und reziproken Darstellungsweisen experimentieren. Sie hält bis heute an. Immer wieder sind innovative Formen in der Repräsentation ethnologischen Wissens zu entdecken. Von einer besonders experimentierfreudigen Autorin habe ich auch die Leitlinie übernommen, der ich in meinen Arbeiten zu folgen versuche. Sie stammt von der vietnamesisch-amerikanischen Theoretikerin, Filmemacherin und Ethnologin Trinh T. Minh-ha. In einem ihrer Texte schreibt sie: „I do not intend to speak about/Just speak near by".

Was ich mir aus Sicht der Ethnologie für eine interdisziplinäre Schreibwissenschaft wünsche

Die Ethnologie stellt in meinen Augen ein riesiges Reservoir für eine interdisziplinäre Schreibwissenschaft bereit – sowohl im Hinblick auf Konzept und Methode in der Forschung als auch im Hinblick auf Reflexion und Experiment in der Darstellung. Sie konturiert das Schreiben als ein sozial vermitteltes, in soziale Interaktionen eingebundenes und in verschiedenen sozialen Feldern situiertes Handeln. Dieses ist immer eingebettet in gesellschaftliche Institutionen, die wiederum bestimmte Funktionen zu erfüllen haben. Vor allem sind Institutionen aber von Hierarchien durchzogen, in denen Macht akkumuliert wird und Abhängigkeitsstrukturen geschaffen werden. Zugleich wendet die Ethnologie die Sichtweise auf ihre Gegenstände auch kritisch auf ihre eigene Textpraxis – in einer Weise, wie sie kein anderes Fach so weit vorangetrieben hat, obwohl sie für jede Form der Wissenskommunikation zutrifft. Insofern wünsche ich mir von einer interdisziplinären Schreibwissenschaft, dass sie in der Ethnologie einen wichtigen Ankerpunkt besitzt. Sie kann dazu an eine Reihe bereits vorliegender Konzepte und Forschungen anknüpfen. Für kulturwissenschaftliche, textbasierte Vorgehen gibt es die Vorlage der „Schreibszenen-Forschung", deren Vorzug darin besteht, von einem ähnlich komplexen Verständnis des Schreibens auszugehen, wie es die Ethnologie nahelegt. Für sie setzt sich eine Schreibszene aus kognitiven, körperlichen und materialen Elementen zusammen, die sich in einer prekären, störanfälligen Balance befinden.

Allerdings vernachlässigt sie dabei das Schreiben als ein in einem Feld situiertes Handeln mit vielen anderen Akteuren. Hierfür kann jedoch auf erste vorliegende Ansätze zurückgegriffen werden, die „Akteur-Netzwerk-Theorie" von Bruno Latour, ebenfalls einem gelernten Ethnologen, für die Schreibwissenschaft fruchtbar zu machen. Zudem birgt Latours Ansatz eine Provokation, die auch die Schreibwissenschaft herausfordert: Er nimmt darin Impulse aus den *Material Culture Studies* auf, die sich

gegenwärtig um eine Neubestimmung unseres Materiebegriffs bemühen und auch materialen Objekten den Status eines Akteurs und damit Handlungsmacht zugestehen.

Vor allem jedoch wünsche ich mir für die Zukunft eine Vielzahl von empirischen Forschungsprojekten, die den langen und mühevollen Prozess einer Feldforschung auf sich nehmen. Sie sollten sich ganz unterschiedliche Formen des Schreibens vornehmen und ihren Forschungsprotagonistinnen und Forschungsprotagonisten an ganz verschiedene, auch entlegene Orte folgen. Dabei sollten Theorien und Modelle zwar im Forschungsprozess eingesetzt werden, aber in der Darstellung wegfallen. Diese sollte sich vielmehr um eine große Nähe zur Praxis bemühen, auf Fachjargon und abstrahierende Grafiken verzichten und an deren Stelle ein partizipatives, mit Respekt vor den Selbstäußerungen und -reflexionen agierendes Aushandeln von Erkenntnissen setzen, das von allen Beteiligten als ein gemeinsames Ergebnis angenommen werden kann. So würde mit der Zeit ein reiches, forschungsethisch reflektiertes und praxisnahes Wissen entstehen, das Schreiben als ein *„fait social total"* erfasst.

Literaturliste

Behrend, Heike. 2020. *Menschwerdung eines Affen. Eine Autobiografie der ethnografischen Forschung*. Berlin: Matthes und Seitz.

Bennett, Jane. 2019. *Lebhafte Materie. Eine politische Ökologie der Dinge*. Berlin: Matthes und Seitz.

Campe, Rüdiger. 1991. „Die Schreibszene., Schreiben". In *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig, Hrsg. S. 759–772. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Clifford, James, und George E. Marcus, Hrsg. 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Faubion, James D., und George E. Marcus, Hrsg. 2009. *Fieldwork Is Not What It Used to Be. Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*. Ithaca: Cornell University Press.

Gansel, Carsten, Katrin Lehnen, und Vadim Oswalt, Hrsg. 2021. *Schreiben, Text, Autorschaft*. Bd. 1: *Zur Inszenierung und Reflexion von Schreibprozessen in medialen Kontexten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gansel, Carsten, Katrin Lehnen, und Vadim Oswalt, Hrsg. 2021. *Schreiben, Text, Autorschaft*. Bd. 2: *Zur Narration und Störung von Lebens- und Schreibprozessen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Karsten, Andrea. 2014. *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.

Klausmeyer, Bryan, Andrea Krauß, und Johannes Wankhammer, Hrsg. 2021. *Scenes of Writing*. Modern Language Notes. Vol. 136, Nr. 5, December 2021. Comparative Literature Issue. Johns Hopkins University Press. Sonderausgabe zum 30-jährigen Erscheinen des Aufsatzes von Rüdiger Campe – mit einem Beitrag des Autors.

Kramer, Fritz W. 2005. *Schriften zur Ethnologie*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Tobias Rees. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mauss, Marcel. 1990. *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Minh-ha, Trinh T. 1999. *Cinema interval*. New York, London: Routledge.

Narayan, Kirin. 2012. *Alive in the Writing. Crafting Ethnography in the Company of Chekhov*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Stingelin, Martin, Hrsg. unter Mitarbeit von Davide Giuriato und Sandro Zanetti. 2004. "Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum". Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte. Reihe: Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 1. München: Wilhelm Fink Verlag.

Stingelin, Martin, Davide Giuriato, und Sandro Zanetti, Hrsg. 2005. "SCHREIBKUGEL IST EIN DING GLEICH MIR: VON EISEN". Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte., Reihe: Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 2. München: Wilhelm Fink Verlag.

Stingelin, Martin, Davide Giuriato, und Sandro Zanetti, Hrsg. 2006. "System ohne General". Schreibszenen im digitalen Zeitalter. Reihe: Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 32. München: Wilhelm Fink Verlag.

Schreibforschung, Schreibdidaktik, Schreibberatung: Vor allem an den Schnittstellen wird es interessant

Sarah Brommer

Fragen 1, 7, 8, 11, 17, 18, 21

Für welches Fach/welche Disziplin antworten Sie?

Die Denomination meiner Stelle ist „Angewandte Linguistik mit Schwerpunkt Textproduktionsforschung" und aus dieser Perspektive antworte ich. – Die Frage nur mit diesem Satz zu beantworten, wäre allerdings schade, denn sie lädt ein, darüber nachzudenken, was Angewandte Linguistik eigentlich bedeutet und ob Schreibforschung, Schreibdidaktik und Schreibberatung gleichermaßen Tätigkeitsfelder der Angewandten Linguistik sind (1) und warum der mit meiner Stelle verbundene Schwerpunkt *Textproduktions*forschung und nicht etwa *Schreib*forschung heißt (2).

Ad (1): Unter Angewandter Linguistik wird gemeinhin vieles, aber keine Didaktik verstanden. Sichtbar wird dies bspw., wenn man sich die Arbeitsfelder des Instituts für Angewandte Linguistik an der ZHAW, der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, ansieht. Auf der Website des Instituts werden unter Forschung 17 Themenbereiche gelistet – von Angewandter Text- und Gesprächslinguistik über Barrierefreie Kommunikation und Organisationskommunikation bis hin zu Übersetzungswissenschaft –, doch eine didaktische Perspektive ist an keiner Stelle auszumachen. Die Gesellschaft für Angewandte Linguistik ist da schon weiter: Unter den 15 Sektionen gibt es auch eine Sektion zur Sprachdidaktik. Doch auch das ist meines Erachtens wenig, wenn man bedenkt, dass didaktische Fragen quer zu vielen Arbeitsfeldern der Angewandten Linguistik liegen. Vermutlich hängt das Mauerblümchendasein der Didaktik innerhalb der Angewandten Linguistik einerseits mit dem nach wie vor schwierigen Stand der „Fachdidaktik als Wissenschaft" (Kämper-van den Boogaart, 2019) zusammen. In den 1990er-Jahren noch als „Schmuddelkind" der Linguistik deklassiert (Peyer et al., 1996), ist die Sprachdidaktik nach wie vor eine Disziplin zwischen den Stühlen. Der Status als Wissenschaft mag unter dem Umstand leiden, dass man innerhalb der Didaktik immer mal wieder auf Vertreter:innen des Fachs trifft, die sich dezidiert *nicht* als Wissenschaftler:innen (sondern als Praktiker:innen) verstehen. Andererseits ist aber auch festzuhalten, dass kein Konsens besteht, wie überhaupt das „Angewandt" in „Angewandte Linguistik" zu verstehen ist; denn Anwendung kann sich auf Verschiedenes beziehen: a) auf die Art des linguistischen Arbeitens (dann ginge es um empirisches Arbeiten statt theoretischen Arbeitens), b) auf

die Art der zu analysierenden Daten (authentische Sprachdaten, angewendete Sprache soll analysiert werden) und c) auf den beruflichen Alltag (Transfer in die Berufspraxis). Innerhalb der Angewandten Linguistik fristet der Praxistransfer ganz klar ein Schattendasein, das kam auch bei der letzten Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in der Podiumsdiskussion zur Sprache. Hier wäre die Schreibberatung anzusiedeln, in der Erkenntnisse aus Schreibforschung und Schreibdidaktik zur Anwendung kommen. Allerdings ist Schreibberatung meines Erachtens keine Angewandte Linguistik und kann es auch nicht sein: Denn Linguistik bedeutet Sprach*wissenschaft* und Beratung kann zwar wissenschaftlich fundiert sein, sie ist selbst aber keine Wissenschaft, das Wissenschaftliche ist ihr nicht inhärent. (Schreibberatung kann (und sollte!) aber natürlich Gegenstand von Schreibforschung sein, wie es auch geschieht, wenn bspw. im Rahmen von universitärer Schreibberatung studentisches Peer Reviewing untersucht wird.) Anders sieht es mit der Schreibdidaktik aus. Hier ist es perspektivisch auf jeden Fall zu wünschen, dass sich die Schreibdidaktik als Angewandte Wissenschaft weiter profilieren wird. – Was mich selbst betrifft, so umfasst mein beruflicher Alltag sowohl Schreibforschung als auch Schreibdidaktik und Schreibberatung und damit alle drei Arten von Anwendung, wobei die Schreibforschung klar dominiert. Das liegt zum einen daran, dass ich von Haus aus Sprachwissenschaftlerin und keine Didaktikerin bin und damit der Schreibforschung näherstehe als der Schreibdidaktik und der Schreibberatung, zum anderen an dem mit meiner Stelle verbundenen Schwerpunkt, der Textproduktionsforschung.

Ad (2): Warum nun *Textproduktions*forschung und nicht etwa *Schreib*forschung? Vor zwanzig Jahren hätte man wohl gesagt, das wäre einerlei und das Gleiche. Mittlerweile ist klar, dass der Gegenstand Textproduktion anderes – und in meinem Verständnis einiges mehr – umfasst als das Schreiben. In ‚Textproduktion' sind zwei Aspekte enthalten: die Produktion, das Schreiben (und Sprechen?) von Texten, und das Produkt, der Text selbst. Hier haben die technischen Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten dafür gesorgt, dass der Gegenstand sehr viel vielfältiger geworden ist. Dabei sind ältere Formen des Schreibens nicht ausgestorben, sondern uns stehen heute eine Vielzahl an Möglichkeiten zu schreiben zur Verfügung: handschriftliches Schreiben auf Papier oder mit Stift am Touchpad, Tippen mit der Tastatur oder mit dem Touchscreen und auch mündliche Produktion schriftlicher Texte mittels Spracherkennung. Diese Vielfalt wirkt sich auch auf die Texte aus, die wir schreiben. Texte sind heute nicht mehr nur medial schriftliche Einheiten, bestehend aus verbalen Zeichen. Zwar manifestiert sich geschriebene Sprache in Texten und gerade im alltagssprachlichen Verständnis wird unter ‚Text' prototypisch Geschriebenes verstanden, aber ein Text kann sehr viel mehr sein als eine Einheit geschriebener Sprache: Wir haben vielfach multimodale Texte, also Texte, die verschiedene Sinne ansprechen und neben schriftsprachlichen Elementen bildliche und akustische Elemente, also verschiedene Zeichensysteme enthalten. Hinzu kommt: Aus textlinguistischer Perspektive, der auch ich mich anschließe, zählt auch Mündliches zu ‚Text'. Text wird als kommunikative Einheit verstanden, ungeachtet ihrer medialen Realisation. Die Textproduktionsforschung befasst sich also mit Blick auf den Prozess sowohl mit dem Schreiben als auch

mit dem Sprechen und mit Blick auf das Produkt sowohl mit schriftlichen als auch mit mündlichen Texten. Die *Schreib*forschung – wie sie traditionell verstanden wird – ist daher meines Erachtens nur ein Teilbereich der Textproduktionsforschung.

Was macht richtig gute Forschung zum Schreiben in Ihrer Wissenschaft aus? Ist das eher Ideal oder Realität?

Die Schreibforschung verstehe ich als empirische Wissenschaft. Besonders erkenntnisreich ist sie in meinen Augen dann, wenn Produkt- und Prozessforschung Hand in Hand gehen. Leider ist das allzu oft nicht der Fall und scheitert wohl in vielen Fällen an den Kapazitäten, die dafür notwendig wären, sowohl Produktdaten als auch Prozessdaten zu erheben und zu analysieren. Als positives Beispiel möchte ich das ganz aktuelle Forschungsprojekt Medienunterstützte Textproduktion (MuT) meiner Kollegin Dr. Lisa Schüler (Universität Bremen) nennen. Das Projekt untersucht das Potenzial vom Diktieren mit Spracherkennung im Vergleich zum Schreiben mit der Hand oder Tastatur sowie Auswirkungen auf den Schreibprozess und das Schreibprodukt (beispielsweise hinsichtlich Schreibflüssigkeit und sprachformaler Korrektheit der Texte). Das Diktieren mit Spracherkennung kann Schreibende, bei denen das Verschriften noch nicht ausreichend automatisiert ist, entlasten, sodass im Arbeitsgedächtnis mehr Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse der Textproduktion wie Planen, Formulieren, Überarbeiten zur Verfügung stehen. Ziel ist es, Erkenntnisse zu möglichen didaktischen Implikationen zu gewinnen, insbesondere zur Förderung von schreibschwachen Jugendlichen. Die Schreibforschung steht in diesem Fall also auch im Dienste der Schreibdidaktik.

Zwei Aspekte werden an dem genannten Forschungsprojekt deutlich – zum einen: Produkt- und Prozessforschung ergänzen sich und die Prozessforschung liefert Erkenntnisse, die sich auch auf das Produkt beziehen lassen, und umgekehrt liefert Produktforschung Erkenntnisse bezogen auf den Prozess. Wenn man bspw. das Produkt, den geschriebenen Text, analysiert hinsichtlich der Kommasetzung, ist es aufschlussreich zu wissen, ob der/die Schreiber:in ein Komma während des Schreibprozesses gesetzt hat (d. h. integrativ) oder im Nachhinein (nach Vollenden der Satzeinheit oder sogar erst im Zuge des nochmaligen Lesens des Textes). Und es ist für die Zeichensetzungsdidaktik und weitere Förderung aufschlussreich zu sehen, wie die Art der Textproduktion – handschriftlich, mit Tastatur oder durch Diktieren mit Spracherkennung – einerseits mit der Art des Kommasetzens (integrativ oder im Nachhinein) und andererseits mit dem Grad der Richtigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit der Kommasetzung im fertigen Text zusammenhängen. Wenn man andersherum Schreibprozesse analysiert und bspw. vergleicht, wie schreibflüssig die Jugendlichen je nach Produktionsart ihren Text verfassen, ist es lohnend, auch das fertige Produkt in den Blick zu nehmen und zu prüfen, inwieweit Schreibflüssigkeit und Textqualität korrelieren. Richtig gute Forschung zum Schreiben berücksichtigt also Produkt und Prozess gleichermaßen.

Zum anderen ist dieses Forschungsprojekt ein Beispiel für die eingangs beschriebene Vielfalt des Gegenstandsbereichs der Schreib- und Textproduktionsforschung und den Wandel, der in den letzten Jahrzehnten im Zuge der Digitalisierung stattgefunden hat: Wenn das Diktieren mit Spracherkennung als Möglichkeit der Textproduktion aufgefasst wird, könnte man das zum Anlass nehmen, grundsätzlich nicht mehr von *Schreib*forschung zu sprechen, sondern allgemeiner von *Textproduktions*forschung. Oder aber man arbeitet auf eine multimodale Erweiterung des Schreib- und Textbegriffs hin. In diesem Verständnis wäre ‚Schreiben' dann nicht mehr nur auf die Produktion von Schriftsprache begrenzt, sondern würde einerseits auch mündliche Produktion und andererseits andere semiotische Darstellungsformen einschließen, die die Schriftebene ergänzen oder ersetzen können. Beides ist in der digitalen Kommunikation – man denke an Sprachnachrichten, das Einfügen von Emojis, Bildern etc. – längst der Fall.

Was müsste zur Forschung in Ihrer Disziplin noch hinzukommen, damit sie wirklich gut ist?

Der Schreibforschung lassen sich viele Wissenschaftler:innen sowie Arbeitskreise, Forschungsverbünde o. ä. zurechnen, die – meiner Wahrnehmung nach – in einigen Fällen mehr nebeneinanderher als miteinander arbeiten. Von einem stärkeren Austausch würde die Disziplin sehr profitieren. Vielleicht finden die verschiedenen Gruppen und inhaltlichen Strömungen unter dem Dach der Schreibwissenschaft zusammen; ich würde es mir wünschen, und die Forschung würde mit Sicherheit von einem intensiveren inhaltlichen Austausch, der über punktuelle Verbindungen hinausgeht, profitieren.

Ein offenerer Blick über die Grenzen des eigenen Forschungsbereichs hinaus scheint mir auch in einer weiteren Richtung lohnend: Dem Anliegen der didaktisch-empirischen Schreibforschung, mittels unterschiedlichster Daten und deren qualitativer oder quantitativer Auswertung Erkenntnisse zu gewinnen, um Prozesse besser zu verstehen und unterstützen zu können, würde ein stärkerer Austausch mit Lernforschung und Neuropsychologie zugutekommen.

Ich möchte das am Beispiel der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben verdeutlichen. Aus der großen Masse an Titeln habe ich rund 30 Ratgeber, die sich fachübergreifend an Studierende richten, unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert (vgl. Brommer, 2022). Bei der qualitativen Auswertung der didaktischen Aufbereitung wurde deutlich, dass kaum ein Ratgeber leisten kann, was letztlich das Ziel ist: mithilfe des Ratgebers das wissenschaftliche Schreiben zu erlernen. Denn die meisten Ratgeber sind allein fürs Lesen konzipiert, also für eine rein passive Rezeption. Neben Erklärungen zum Wissenschaftsstil finden sich allgemeine oder spezifische Tipps oder Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben, Formulierungshilfen und Redemittellisten sowie kommentierte positive und negative Formulierungs- und Textbeispiele zur Veranschaulichung. Erkenntnisse der Lernforschung und Neuropsycho-

logie zeigen allerdings zum einen, dass sich im Zuge des Lernprozesses auch negative Beispiele im Gehirn festsetzen; daher ist die Verwendung von Negativbeispielen kritisch zu sehen (insbesondere dann, wenn nur ein negatives Textbeispiel angeboten sowie kommentiert wird und nicht zum Vergleich auch ein best practice-Beispiel). Zum anderen haben Studien deutlich gemacht, dass sich prozedurales Wissen nur durch Übung und Transfer erwerben lässt. Doch nur wenige Ratgeber enthalten Übungen, die den/die Leser:in aktiv einbinden und zum „Tun" (konkret: zum Schreiben) anregen. Genau dies wäre aber Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen. Die meisten Ratgeber können daher nur einen Einblick in die Thematik geben und zur weiteren Auseinandersetzung anregen. Doch die Fertigkeit des wissenschaftlichen Schreibens und einen nachhaltigen Lernprozess kann ihre Lektüre nicht auslösen. Würde man nun das Wissen aus der Schreibforschung mit dem Wissen aus Lernforschung und Neuropsychologie zusammenbringen, könnten davon die Schreibdidaktik und die Schreibberatung profitieren. Und möglicherweise ließe sich sogar ein Schreibratgeber entwickeln, mit dessen Hilfe sich tatsächlich wissenschaftliches Schreiben erlernen ließe.

(Damit wäre dann auch die Frage beantwortet, welches Buch zum Schreiben noch geschrieben werden müsste: Trotz unzähliger Schreibratgeber habe ich bislang nur wenige gefunden, die ich empfehlen kann, und keinen Titel, der tatsächlich voll und ganz überzeugt.)

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

Nicht „oder", sondern „und"! Das eine ist nicht ohne das andere zu denken. Daher ist auch Schreibforschung im besten Fall gleichermaßen Text-(Produkt-)Forschung wie auch Schreib-(Prozess-)Forschung (s. o.). – Und stellt man wie bei „Henne und Ei" die Frage nach der Reihenfolge (zuerst der Prozess oder zuerst der Text?), ist die Antwort bei genauem Überlegen weniger klar, als es auf den ersten Blick scheinen mag: Jeder Text wird auf Grundlage eines (mentalen) Textmusterwissens geschrieben, jedem Schreiben ist also ein Lesen (oder bei Kindern ein Vorlesen) vorausgegangen und jedem Schreiben liegt ein mentaler Text zugrunde. Jeder Text ist also das Produkt eines Schreibprozesses und anderer Textprodukte. Selbst wenn die anderen Texte nicht explizit Eingang in den Text finden (indem bspw. Argumente aufgegriffen werden), kann man sich beim Schreiben nicht von der eigenen Lektüreerfahrung und dem individuellen Textmusterwissen frei machen. Daher müsste es in der Gretchenfrage auch treffender „Text*e*" statt „Text" heißen. Ein Text steht nie für sich alleine.

Was hat die Forschung in Ihrer Disziplin mit Ihrem eigenen Schreiben zu tun?

In erster Linie weiß ich dank der Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben als Forschende und Lehrende, wie ich meine eigenen Texte schreiben müsste. Theorie ist aber nicht gleich Praxis; und so muss ich gestehen, dass mein Vorgehen, wenn ich an einem Aufsatz arbeite, wohl eher nicht dem entspricht, was die Ratgeberliteratur empfiehlt. Letztlich ist Schreiben doch ein sehr individueller Prozess.

Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

Ein Text ist nicht fertig, wenn er geschrieben wurde.

Literatur

Brommer, S. (2022). Wissenschaftlich formulieren nach Rezept? Das didaktische Potenzial von Schreibratgebern im Lichte von Lernforschung und Neuropsychologie. In K. Burkhalter & B. Rieder (Hrsg.), *Schreibratgeber für die Hochschule: Eine Buchsorte zwischen Wissenschaft und Markt* (S. 249–273). Peter Lang.

Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Fachdidaktik als Wissenschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. Aufl.) (S. 82–97). Cornelsen.

Peyer, A., Portmann, P. R., Brütsch, E., Gallmann, P., Lindauer, T., Linke, A., Nussbaumer, M., Looser, R. & Sieber, P. (1996). Norm, Moral und Didaktik: Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. In A. Peyer & P. R. Portmann (Hrsg.), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder: Eine Aufforderung zur Diskussion* (S. 9–46). Max Niemeyer.

Zwischen Ehrfurcht und Überlegenheit: Was Bibliotheken und Bibliothekar*innen zur Schreibwissenschaft beitragen können

Anne Christensen

Fragen 2, 4, 6, 13

> „Wann eine Geschichte richtig beginnt und wo eine Geschichte richtig beginnt, ist schwer festzulegen. Denn immer gehört zu einer Geschichte auch etwas dazu, was schon vorher beginnt und was ganz wichtig ist. Vielleicht ist der kunsthonigsüße Blick, mit dem Tante Emma oft in Gretchens Kinderwagen hineingeschielt hat, wichtig. Vielleicht ist sogar der Blick, mit dem Onkel Alfred seinerzeit in den Kinderwagen von Gretchens Mama geglotzt hatte, wichtig. Wahrscheinlich ist überhaupt alles wichtig! Aber einmal muss man ja irgendwo anfangen. Also fangen wir am Montagmorgen an. An dem Montag, wo am Tag vorher das Matura-Treffen von Gretchens Mama gewesen war." (Aus: „Gretchen Sackmeier" von Christine Nöstlinger (1981)[1])

Das Schreiben wissenschaftlicher Texte ist dem literarischen Erzählen nicht unähnlich: Man braucht eine Forschungsfrage – den Anfang der Geschichte. Zu dieser Forschungsfrage gibt es eine Vorgeschichte. Christine Nöstlinger darf diese weglassen, die Studentin, die eine Abschlussarbeit schreibt, hat solche literarischen Freiheiten nicht. Frühere Blickwinkel müssen identifiziert, analysiert, gewichtet und in einen Zusammenhang gebracht werden. Beim Identifizieren der früheren Blickwinkel kommen Bibliothekar*innen und bibliothekarisches Wissen ins Spiel, und zwar bei der Recherche relevanter Literatur in ausreichender Menge und passender Tiefe.

Der US-amerikanische Bibliothekar David Lankes beschreibt in seinem „Atlas of New Librarianship"[2], was Bibliotheken am Schreiben in besonderer Weise sichtbar machen, nämlich wie Wissen durch Konversationen entsteht: sowohl durch formalisierte Gespräche wie Seminare und Vorlesungen oder aber durch persönliche Gespräche zwischen Lernenden, Lehrenden und Schreibenden. Insbesondere im Sinne des Rezipierens von Literatur, aber auch in ihrer Rolle als Lernort auf einem Hochschulcampus sind Bibliotheken Orte der Gespräche. Mit vielfältigen Schulungen zur Recherche, Beschaffung und Verwaltung von wissenschaftlicher Literatur machen Bibliotheken außerdem eigene Gesprächsangebote oder werden als Partner hinzugeholt, zum Beispiel durch Mitwirkung an Lehrveranstaltungen oder als Austragungsorte der beliebten „Langen Nächte der aufgeschobenen Hausarbeiten".

---

1 Die österreichische Kinder- und Jugendbuchautorin ist meine Lieblingsschriftstellerin und beeinflusst mein bibliothekswissenschaftliches Schreiben insofern, als sie mich zu einem liebevollen, aber selbstkritischen Hinterfragen und Verstehen des „War schon immer so" angeleitet und dabei zum Lachen gebracht hat.

2 Lankes, R. David: The Atlas of New Librarianship. MIT Press, 2011.

In meiner langjährigen Berufspraxis als Bibliothekarin habe ich zahlreiche Schulungen, Führungen und Beratungen durchgeführt und diese Aktivitäten immer wieder mit Kolleg*innen reflektiert. Die „Teaching Library" ist ein junges Betätigungsfeld, zumindest gemessen an den traditionsreichen Aufgaben der Auswahl und Katalogisierung von Literatur. Aufgerüttelt durch Studien zum studentischen Informationsverhalten erkannten Bibliothekar*innen vor etwa 20 Jahren, dass Bibliotheken und ihre Ressourcen nur noch nachrangig genutzt wurden und dass Suchmaschinen ihnen den Rang abgelaufen hatten. In der Folge wurden Schulungsprogramme entwickelt, in denen Fähigkeiten zur Benutzung von Katalogen und Datenbanken sowie Literaturverwaltungsprogrammen vermittelt werden sollen. Diese „Vermittlung von Informationskompetenz" ist seitdem ein wichtiger Bestandteil der Serviceangebote und die Vorbereitung auf entsprechende Aufgaben ein fester Bestandteil der einschlägigen Ausbildungswege.

Insbesondere die Veranstaltungen zu Literaturverwaltungsprogrammen bringen uns Bibliothekar*innen in direkten Kontakt mit Schreibenden, wobei die Unterstützung sich in der Regel auf das technische Handling dieser Programme bezieht. Mit darüber hinaus gehenden Fragen fühlen wir uns jedoch in der Regel unwohl – wegen zu wenig eigener Schreiberfahrung oder aus Respekt vor den unterschiedlichen Fachkulturen.

Aber auch bei Schulungen zur Recherche und Bewertung von wissenschaftlicher Literatur ist die Mehrheit der Bibliothekar*innen in meinen Augen oft unnötig zurückhaltend. Kenntnisse zur Auswahl und Bedienung von Katalogen und Datenbanken werden sehr sicher vermittelt. Allerdings wird die Recherche zu oft isoliert von anderen Schritten des wissenschaftlichen Arbeitens betrachtet. So würde die Frage danach, was einen „guten" Artikel ausmacht, sicherlich von vielen Bibliothekar*innen unter Verweis auf die berufsethisch gebotene Neutralität sowie in vielen Fällen auch den Mangel an eigener Expertise zum jeweiligen Thema zurückgewiesen werden. Lebendige und aussagekräftige Diskussionen über Relevanz von einzelnen wissenschaftlichen Werken habe ich vor allem in Kooperation mit Lehrenden bei sogenannten „Stippvisiten" erlebt, zu denen ich als Bibliothekarin in Seminare geladen wurde, um Recherchestrategien für die speziellen Themen zu erläutern. Die gemeinsame Bewertung von Literatur mit Lehrenden habe ich als erfolgreichste „Informationskompetenz"-Veranstaltung meiner Praxis erlebt.

Eine persönliche Erklärung für die bibliothekarische Zurückhaltung habe ich durch den Vergleich meiner eigenen Berufstätigkeit mit der meines Mannes gefunden, der als Intensivmediziner und Anästhesist arbeitet. In seiner Rolle als Anästhesist hat seine Arbeit durchaus Ähnlichkeiten mit der einer Bibliothekarin: Unsere jeweilige Arbeit ist in weiten Teilen eine Art Hilfstätigkeit für Anderes, Größeres: Er sorgt dafür, dass Chirurg*innen operieren können, ich habe über 20 Jahre Studierende und Forschende beim Auffinden von Literatur unterstützt. Unsere tägliche Arbeit ist oft profan: über Narkosen aufklären und diese durchführen, Fachdatenbanken und Fernleihe erklären. Im Idealfall aber sorgen wir mit unserem Handeln irgendwann für etwas Wunderbares: Lebensrettung (er), wissenschaftlicher Fortschritt (ich),

und für uns beide ist diese Mission eine wichtige Triebfeder. Gleichzeitig kennen wir beide das Gefühl von Zweitrangigkeit gegenüber den eigentlichen Protagonist*innen, für die wir an schlechten Tagen zumindest in der eigenen Wahrnehmung nur Handlanger sind.

Die schwierige Kombination aus gleichsam heiliger Berufung einerseits und Ehrfurcht vor der „richtigen" Wissenschaft andererseits ist in Bibliothekar*innen besonders prononciert und immer wieder Gegenstand von bibliothekswissenschaftlichen Forschungen – beziehungsweise von Texten, in denen die bibliothekarische Praxis reflektiert wird.[3] Viel bibliothekswissenschaftliche Literatur im engeren Sinn gibt es nämlich nicht: Die Bibliothekswissenschaft ist klein und war nie völlig unumstritten, wovon das „Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft" an der Humboldt-Universität als einziges seiner Art in Deutschland ein – trauriges – Lied singen kann.

Es kommt nicht von ungefähr, dass ein Großteil des bibliothekarischen Personals auch nicht an ebenjenem Berliner Institut ausgebildet wird, sondern an „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften", die bekanntermaßen erst seit wenigen Jahren überhaupt im Begriff sind, sich auch forschend zu betätigen. Am Berliner Institut haben sich in den letzten Jahren eigene, auf den Sozialwissenschaften basierende Methoden zur Erforschung des Informationsverhaltens etabliert, und der Einsatz von empirischen Methoden wird auch in den Abschlussarbeiten gefordert. Trotzdem sind die „wissenschaftlichen Bibliothekar*rinnen", die das Berliner Studium nach einem grundständigen Studium eines universitären Faches gleichsam als bibliothekarische Sozialisation absolvieren, nach dem Wechsel in die bibliothekarische Praxis in der Regel weder im Herkunftsfach noch in der Bibliothekswissenschaft forschend aktiv.[4]

Dennoch erheben wissenschaftliche Bibliotheken den Anspruch, die Forschungsarbeit zu unterstützen – tatsächlich sind „forschungsnahe Dienste" wie Publikationsberatung oder Archivierung von Rohdaten in den letzten 10 Jahren zu einem zentralen, wenn nicht sogar identitätsstiftenden Bestandteil dieser Bibliotheken avanciert. Diese Forschungsnähe würde auch der „Teaching Library" guttun, denn schließlich spielt die Recherche von Literatur bei der Formulierung von Forschungsfragen oder der Zusammenfassung von Forschungsständen eine wichtige Rolle. Allerdings wird in bibliothekarischen Beratungen und Schulungen bisweilen der Zusammenhang der Recherche mit diesen Forschungsaktivitäten übersehen, denn hier stehen eher handwerkliche Fragen im Vordergrund. Die Literaturrecherche als Möglichkeit dafür zu sehen und zu praktizieren, Erkenntnisprozesse nachzuvollziehen und dazu anzure-

3 Beispielhaft sei hier ein persönlicher Lieblingstext genannt: Ettarh, Fobazi: Vocational awe and librarianship: the lies we tell ourselves. In the Library with the Lead Pipe, 2018 (https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2018/vocational-awe/). Der Essay verdient eine Hymne, weil er einen mutigen und noch nie dagewesenen Blick in die bibliothekarische Seele wirft und damit bisweilen scheinheilige Haltungen identifiziert – die zu selbstausbeuterischem Verhalten führen, das auch in der gesamten akademischen Welt zu beobachten ist.

4 Vgl. Kaden, Ben und Karsten Schuldt: Anmerkungen zur Geschichte der Frage: „Was ist Bibliothekswissenschaft". Einführung in die historische Abteilung. *LIBREAS. Library Ideas*, 34 (2018).

gen, eigene Fragestellungen zu entwickeln und zu schärfen – dies könnten hilfreiche Beiträge zur Schreibwissenschaft sein, die die bibliothekarische Praxis bieten kann.[5]

Um diese Beiträge zu erbringen, wird es nötig sein, die andächtige Ehrfurcht vor der Wissenschaft abzulegen und einen authentischen und offenen Austausch mit den Beteiligten zu führen. Und auch wenn es nicht ganz richtig ist, einem ganzen Berufsstand kollektive Charakterzüge zu unterstellen: Wenn sich zu einer übertriebenen Ehrfurcht noch ein Gefühl der Überlegenheit in Punkto Informationskompetenz gesellt, entsteht eine Schieflage. Dass es ein solches Überlegenheitsgefühl gibt, zeigen u. a. Veranstaltungstitel wie „Googelst du noch oder recherchierst du schon?". Solange Bibliothekar*innen aber annehmen, dass es richtige und falsche Recherchetools und -strategien gibt und sich nicht ergebnisoffen mit dem Informationsverhalten ihrer Zielgruppen beschäftigen, können Beratungs- und Schulungsangebote nicht auf Augenhöhe ablaufen, und die Begleitung in einem so persönlichen Prozess wie dem Schreiben wird ohne dauerhafte Akzeptanz bleiben.

Wie persönlich der Schreibprozess ist, zeigen die in Schreibberatungen oft durchgeführten „Persönlichkeitstests", die Aufschluss über den eigenen Schreibtyp geben und einen Reflektionsprozess über unterschiedliche Herangehensweisen anregen. Diese Reflektionsprozesse sind auch dann gewinnbringend, wenn man nur wenig Schreibaufgaben hat – so wie es bei Bibliothekar*innen in der Regel der Fall ist, weil sie selbst eher wenig forschen und schreiben und auch in den Studiengängen wenig Textproduktion anfällt, wenn man von den sehr formalisierten Abschlussarbeiten absieht. Möglicherweise wäre es hilfreich, die Curricula der bibliothekarischen Studiengänge mit expliziten Schreibaufgaben und ihrer Reflektion anzureichern.

Aktuell steht jedoch zu vermuten, dass der Großteil der Bibliotheksbeschäftigten vornehmlich aus denjenigen Annahmen über das Schreiben heraus agiert, die aus dem Wissen über die Entstehung, die Publikationsprozesse und die Beschreibung von Literatur stammen. Dieses Wissen kann Angebote zur Schreibberatung sinnvoll ergänzen. Idealerweise führt die Schreibberatung verschiedene Sichten und Blickwinkel zusammen: die der Forschung und Lehre, das methodische Schreibwissen und eben auch die bibliothekarische Expertise dafür, wissenschaftliche Diskurse in publizierter Literatur zu identifizieren und zu ordnen. Diese Expertise können Bibliothekar*innen durchaus selbstbewusster vertreten, und auch für die Bibliothekswissenschaft gäbe es hierzu sicherlich interessante Forschungsfragen.

Möglicherweise können Schreibberater*innen und Bibliothekar*innen von einem Austausch über das Beraten an sich profitieren. Das Beraten wird als bibliothekarische Kernkompetenz gesehen, und trotz einschlägiger Verhaltenscodices für das „Auskunftsinterview" ist die Haltung, mit der beraten wird, mitunter recht divers und immer dem Zeitgeist unterworfen. Der erste Bibliotheksbesuch in meinem Leben erfolgte mit dem Ziel der Entleihung von neuem Lesefutter aus der „Hanni und Nanni"-Reihe. Die Bibliothekarin teilte mir unumwunden mit, dass man „so etwas" nicht führe. Das, was ich dadurch als „Schund" zu begreifen lernte, kaufte ich fortan vom

5 Ich spreche hier bewusst von der bibliothekarischen Praxis und nicht von der Bibliothekswissenschaft, da die „Teaching Library"-Aktivitäten aus der Praxis kommen und nur wenig Niederschlag in der Bibliothekswissenschaft finden.

Taschengeld, wurde aber trotz der anfänglichen Scham über den vermeintlichen Fauxpas zu einer eifrigen Leserin von wertvollerer Literatur, unter anderem von der eingangs zitierten Christine Nöstlinger.

Ich habe mich also „emporgelesen" – und bin damit ein erfolgreiches Produkt einer Beratungsethik, die in den 1920er-Jahren den „Richtungsstreit" im deutschen Bibliothekswesen ausgelöst hat. Damals gab es eine „Leipziger Richtung", die genau jenes „Emporlesen" als Ziel bibliothekarischen Tuns in Punkto Bestandsaufbau, -präsentation und Beratung hatte. Die Leser*innen wurden in Gruppen eingeteilt und hatten Leseziele zu erreichen. Diese würden heute in etwa so lauten: Wer mit Rosamunde Pilcher anfängt, sollte es irgendwann zu Jane Austen bringen, wobei Rosamunde Pilcher möglicherweise unter die Schund-Kategorie gefallen wäre, die es gar nicht in den Bestand einer Bibliothek geschafft hätte. Die andere, die „Stettiner Richtung" in dem Streit hatte mit Schund offenbar weniger Probleme, Hauptsache, die Benutzungszahlen stimmten – stark vereinfacht.

Als ich dem Richtungsstreit Mitte der 1990er-Jahre als Studentin des „Bibliothekswesens" („Das kann man studieren?") zum ersten Mal begegnet bin, habe ich sehr geschaudert angesichts des bevormundenden Verhaltens der Leipziger Richtung – und möglicherweise habe ich meine eigene Beratungsethik in Abgrenzung genau dazu entwickelt. Gleichzeitig habe ich im Rahmen meiner späteren Arbeit durchaus immer wieder Dienste konzipiert, denen man genau diesen bevormundenden Charakter vorwerfen kann. Dazu gehört die Idee, allen Erstsemestern einen Gutschein für 5 Fachartikel im Volltext zum Thema ihrer ersten Hausarbeit zu liefern – oder auch der Gedanke, die Sortierung in Katalogen so zu konfigurieren, dass Einführungsliteratur oder Literatur aus bestimmten, gut bewerteten Verlagen weit oben in Trefferlisten kommt.

Unterstelle ich damit nicht auch in gewisser Weise, dass man sich emporlesen muss? Eine etwas positive Interpretation ist die, dass man Menschen zunächst „dort abholt, wo sie sind" und dazu motiviert und dabei begleitet, von einem konsumierenden zu einem reflektierten Informationsverhalten zu gelangen – gerne auch durch Widerspruch zu solchen fertig konfektionierten Angeboten bzw. invasiven Beratungen. Meine Motive wären auch nicht anders als die der Protagonisten des Richtungsstreits: Menschen da abholen, wo sie sind. Und sie dabei begleiten, ihr Informationsverhalten zu reflektieren und dazu einladen, neue Kompetenzen zu entwickeln. Die fertig konfektionierten Angebote wären in diesem Sinne eher Stützräder oder Schwimmflügel, die ab einem gewissen Punkt auch Widerstand erzeugen. Widerstand und Zweifel sind eine gute Ausgangslage dafür, Autonomie und Selbstbestimmtheit zu fördern – sowohl im Informations- als auch im Schreibverhalten.

Über das Ziel guter Beratung hinaus einen die Bibliotheks- und die Schreibwissenschaft ihre Transdisziplinarität und ihre Handlungsorientiertheit. Die aktuellen Forschungsfragen der Bibliothekswissenschaft reichen entweder in die Sozialwissenschaften oder die Informatik hinein – Fragen des Umgangs von Menschen mit Information und deren technische Nutzbarmachung im digitalen Raum. Diese Disziplinen beeinflussen das bibliothekswissenschaftliche Forschen, sie erfordern die Heranziehung von empirischen Methoden oder die Auseinandersetzung mit Prozessen und

Algorithmen für die Analyse von großen Datenmengen.[6] Die Bibliothekswissenschaft ist also meistens transdisziplinär in ihrer Methodik und Ausrichtung – ähnlich wie es die Schreibwissenschaft ist. Eine weitere Gemeinsamkeit beider besteht im Praxisbezug: Sie verdanken ihre Existenz der Notwendigkeit, ein praktisches Handeln, das viele wissenschaftliche Disziplinen adressiert, systematisch und unter Hinzuziehung geeigneter Methoden und Techniken anderer Bereiche zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Damit haben beide Disziplinen einen Platz in einem modernen universitären Fächerkanon und sind mehr als reine Hilfswissenschaften oder Binnendisziplinen der Sozial- oder Literaturwissenschaften. Die Bibliothekswissenschaft kann von einer Schreibwissenschaft lernen, wie methodisches Wissen für einzelne Disziplinen und Kulturen vermittelt wird. Die bibliothekarische Praxis kann ihr Wissen zur nachhaltigen Implementierung von Infrastrukturangeboten für universitäres Forschen und Lernen einbringen und mit Offenheit für organisationale Vernetzung mit ihrem Fachwissen über Formen und Qualitätskriterien für publizierte Literatur einen selbstbewussten und authentischen Beitrag zu einer reflexiven – und transdisziplinären! – Schreibwissenschaft leisten.

Um einige Fragen zum Schluss kann ich nicht umhin: Was, wenn das Schreiben als Form des wissenschaftlichen Outputs zumindest teilweise überholt ist? Werden wissenschaftliche Erkenntnisse nicht zunehmend auch in anderen Formaten als Text kommuniziert? Welche Schreibaufgaben bleiben, welche kommen?

6 Als Beispiele seien hier zwei relativ neue bibliotheks-/informationswissenschaftliche Zeitschriften genannt: „Weave. The Journal of Library User Experience“ mit Publikationen auf Basis von empirischen Forschungen sowie das „Code{4Lib} Journal“ mit Betrachtungen zu Bibliotheksdiensten im Kontext der Digitalisierung.

Schreibprozesse und Textgestaltung: Reflexionen zu Zielgruppen, Kontexten und Textwirkung in Transkultureller Kommunikation und interdisziplinär

Sabine Dengscherz

Fragen 1, 9, 6, 11, 3, 4, 17, 18, 19, 20

Das Fach/die Disziplin, für die Sie hier antworten?

Ich bin gewissermaßen eine Nomadin zwischen Disziplinen. Aus der germanistischen Literaturwissenschaft bin ich über DaF/DaZ zur Transkulturellen Kommunikation gekommen, wo ich nun – an der Schnittstelle zur Schreib- und Kulturwissenschaft – meine Forschung betreibe. An der Transkulturellen Kommunikation interessiert mich nicht zuletzt die Frage, was die Wirkung von Texten auf ihre Leser:innen ausmacht. Professionelles Texten, verstanden als erfolgreiches Texten für unterschiedliche Zielgruppen, ist aus dieser Perspektive ein Versuch, dabei möglichst viele Aspekte der Textwirkung von vornherein mit zu bedenken.

Was tun Menschen beim Schreiben – in der Perspektive Ihrer Disziplin?

Professionelle Textproduktion hat einen hohen Stellenwert in der Transkulturellen Kommunikation. Schreiber:innen, die beruflich in diesem Feld tätig sind, erstellen idealerweise Texte, die funktionieren, mit hohem Qualitätsanspruch. Und das in mehreren Arbeitssprachen. Auf einer Metaebene denken sie über die Qualitäten von Texten nach, über ihre mögliche Wirkung auf andere und die Aspekte, die dabei eine Rolle spielen. Die Transkulturelle Kommunikation ist eng verbunden mit der Translationswissenschaft. Die Grenzen zwischen Übersetzen und Schreiben sind fließend (siehe auch Dam-Jensen & Heine, 2013). In beiden Fällen müssen Textsorten, Adressat:innen und unterschiedliche Aspekte des Textdesigns berücksichtigt werden.

Die Adressat:innen sind wiederum in ihren dynamischen, komplexen sozialen Beziehungsgeflechten zu sehen. Es spielen Machtverhältnisse herein und ästhetische und kulturelle Fragen. Daran kann man sich intensiv abarbeiten. Wenn zum Beispiel beim Schreiben – oder auch in der Forschung – kulturelle Kollektive zu homogen und statisch vorgestellt werden (z. B. auf Sprachgemeinschaften, Ethnien oder Nationalitäten redu-

ziert), dann geht sehr viel verloren. Damit wir einen Text auf eine Zielgruppe zuschneiden können, müssen wir viel mehr wissen … über alles Mögliche, das mit den Interessen und dem Vorwissen der potenziellen Rezipient:innen zusammenhängt. Und wir müssen uns überlegen, wie wir damit umgehen, dass wir manches davon gar nicht wissen *können* …

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?

Textgestaltung ist ein zentraler Aspekt, und so stehen der Text und seine Qualitäten im Mittelpunkt, also das Produkt. Auf den ersten Blick scheint der Prozess eine weniger wichtige Rolle zu spielen. Die Translationsprozessforschung beschäftigt sich aber auch intensiv damit, wie Übersetzer:innen zu ihren Lösungen kommen. Und mein bisher größtes eigenes Forschungsprojekt war auf Schreibprozesse in der Transkulturellen Kommunikation ausgerichtet, darauf, welche Schreibstrategien Wissenschaftler:innen und Studierende einsetzen und wie sie mit den Sprachen in ihrem Repertoire arbeiten. Diese Fragen spiegeln sich auch im Projekttitel: PROSIMS – Strategien und Routinen für Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen.

Im Kontext der Transkulturellen Kommunikation spielt das epistemisch-heuristische Schreiben im wissenschaftlichen Schreiben natürlich eine wichtige Rolle (wie in anderen Disziplinen auch), die Schreibanlässe, mit denen sich die Translationswissenschaft und die Transkulturelle Kommunikation beschäftigen, fokussieren aber eigentlich auf etwas anderes: auf Textqualitäten, die eher im Bereich der Gestaltung liegen. Schreiber:innen stellen sich dadurch zum Teil auch anderen Anforderungen – und eventuellen Herausforderungen.

In meinem PROSIMS-Schreibprozessmodell (Dengscherz, 2019) habe ich deshalb zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension unterschieden. In der *heuristischen* Dimension geht es darum, sich über etwas klar zu werden beim Schreiben, für sich und andere herauszufinden, wie x und y zusammenhängen, wie Hanspeter Ortner das ausgedrückt hat (Ortner, 2000). In die *rhetorische* Dimension gehört wiederum alles, was mit Textgestaltung zusammenhängt, von der zielgruppengerechten Informationsauswahl über den Textaufbau bis hin zu mikrostrukturellen Fragen. Die typischen Schreibaufgaben für Studierende in der Transkulturellen Kommunikation sind auf diese rhetorische Dimension ausgerichtet. Die heuristische kommt vor allem beim wissenschaftlichen Schreiben herein.

Was hat die Forschung in Ihrer Disziplin mit Ihrem eigenen Schreiben zu tun?

Das Texten für bestimmte Zielgruppen spielt auch in meinem eigenen Schreiben eine wichtige Rolle, vor allem in drei Domänen: Journalismus, Wissenschaft und Literatur. Als Journalistin hatte ich mit unterschiedlichen Textsorten zu tun, meistens Rezensionen, aber auch Film- oder Ausstellungskritiken, Interviews, Features, Reportagen oder Glossen. Ich habe es immer interessant gefunden, mir neue Textsorten zu erarbeiten, mir zu erschreiben, wie sie funktionieren. Meine Studierenden machen ähnliche Erfahrungen, nur tun sie das gleich in zwei bis drei Arbeitssprachen. Ich habe als Journalistin immer nur auf Deutsch publiziert. Beim wissenschaftlichen Schreiben ist dann über die Jahre auch Englisch als Publikationssprache dazugekommen.

Außerdem beschäftigt mich das Schreiben für unterschiedliche Zielgruppen in unterschiedlichen Disziplinen. Meine eigenen wissenschaftlichen Arbeiten sind meistens interdisziplinär angelegt. Somit muss ich mich immer wieder neu in Diskursgemeinschaften hineindenken, mich fragen, was ich voraussetzen kann und was ich erklären sollte, und wie ich mich mit welchen Konzepten positioniere. Das sind auch Grundfragen in der Transkulturellen Kommunikation.

Diese Erfahrungen spielen bis in mein literarisches Schreiben herein. Manchmal experimentiere ich mit Mehrsprachigkeit, manchmal mit Textsorten, hybriden Formen, Anspielungen, mit Rhythmus und Klang. Das lustvolle Ausloten von Ausdrucksvarianten und Darstellungsformen ist zum Teil ein Ausgleich, das, was im universitären Alltag nicht in dieser Form Platz hat, zum Teil ist es aber auch inspiriert von all meinen anderen Schreiberfahrungen.

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Es fasziniert mich, wie unterschiedlich Schreiben sein kann und wie es die Kreativität und das (Weiter-)Denken ankurbelt. Ebenso spannend finde ich es, wie individuell verschiedene Schreiber:innen mit Herausforderungen umgehen (z. B. mit inhaltlicher Komplexität oder ästhetischen Ansprüchen) und wie sie sie meistern. Und – noch grundsätzlicher – wie und warum es überhaupt zu Herausforderungen kommt, welche Faktoren und welche Wechselwirkungen zwischen Schreiber:innen und Schreibaufgaben eine Rolle dabei spielen und wie sprachliche Ressourcen eingesetzt werden (können), gerade in mehrsprachigen Kontexten (siehe auch Knorr, 2019).

Auf welchen Text aus der Schreibwissenschaft müsste man eigentlich eine Hymne schreiben?

Es gibt sicher eine ganze Menge von Texten, die das verdient hätten, und eigentlich bin ich keine Freundin von Rankings oder Superlativen; aber es gibt doch eine Monografie, die mich wahrscheinlich ganz besonders inspiriert hat, nämlich die von Ortner (2000). Vor allem seine Überlegungen zur Entwicklung von Gedanken, von einer „synkretistischen Wissensbasis" ausgehend, dieses Entdecken von Zusammenhängen in immer wieder neuen Schleifen, erst noch ganz diffus und dann immer strukturierter. Unter anderem die Metapher des Ping-Pongs zwischen Gesamtgestalt und Detail, durch das sich der Text mit der Zeit aus dem Nebel herausschält, finde ich sehr erhellend. Nach 50 Seiten Exzerpierens wusste ich, dass ich mir das Buch kaufen muss, weil ich es im Wortlaut in Gänze haben und durcharbeiten will und immer wieder hineinlesen. Ortners Ausführungen zum heuristischen Arbeiten, dem Entwickeln von Gedanken während des Schreibens und durch das Schreiben, die das ganze Buch durchziehen, waren mir noch wichtiger als seine Strategietypologie, obwohl ich die auch gut finde. Ich habe das Buch gelesen wie einen Krimi und mich dabei immer wieder gefragt, in welcher Schreibstrategie ich mich wiederfinde.

Das hat zum Teil auch mit meiner eigenen Schreibbiografie zu tun. Ich hatte mich bereits als Schülerin gegen schreibdidaktische „Einmischungen" in meinen Schreibprozess gewehrt und zum Beispiel die bei Erörterungen damals in den 1980er-Jahren vorgeschriebenen Gliederungen total verweigert. In der Schule war ich vor allem eine Drauflosschreiberin, und für die schulischen Schreibaufgaben hat das auch gereicht. Ich wollte den Flow, und ich wollte, dass es spannend bleibt. Wenn wir eine Gliederung mit abgeben mussten, habe ich sie im Nachhinein geschrieben, auf Basis des fertigen Aufsatzes. Aus Trotz. Um mir und anderen zu beweisen, wie sinnlos solche „Vorschriften" sind. Ich war damals zwar unerfahren und hatte nicht viel Ahnung von Schreibstrategien, aber eine Einsicht war schon dabei: dass Schreibprozesse individuell unterschiedlich sind und dass nicht alle das gleiche brauchen. Und dass Schreibstrategien erst dann als sinnvoll empfunden werden, wenn sie auch gebraucht werden (vgl. Bräuer, Brinkschulte & Halagan, 2017).

Ortner hat mir in diesem Punkt natürlich total aus der Seele geschrieben. Und das noch so launig und unkonventionell und mit einer beeindruckenden Reflexionstiefe. Als ich mich mehr ins Feld eingearbeitet habe, habe ich mich von Ortners Zugängen zwar wieder „emanzipiert", aber ich finde das Buch nach wie vor toll und äußerst lesenswert.

Auch wenn die Polemik stellenweise nicht ganz fair ist, etwa was die kognitiv geprägte Schreibwissenschaft der 1980er-Jahre betrifft. In meiner eigenen Arbeit (v. a. in Dengscherz, 2019) habe ich versucht, Brücken zwischen diesen Polen zu schlagen, weil ich finde, dass es da vielleicht auch ein bisschen Vermittlungsarbeit und Zusammenschau braucht.

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

Beides. Und der Zusammenhang dazwischen. Wir können zwar mit fertigen Texten arbeiten ohne den Produktionsprozess zu berücksichtigen, umgekehrt geht das aber nicht so gut. Es entgeht uns viel im Verständnis von Schreibprozessen, wenn wir nicht berücksichtigen, auf welche Art von Textprodukt diese Schreibprozesse ausgerichtet sind. Der Prozess richtet sich ja auf den Text, der entstehen soll.

Auf der Produktebene hingegen sieht es m. E. ein bisschen anders aus. Wenn ein Text gelungen ist und funktioniert, verrät er uns nichts oder nicht viel über den Schreibprozess, in dem er entstanden ist. Da bleiben wir als Schreibwissenschaftler:innen mit unserer Neugier – zunächst – alleine. Andererseits hinterlassen manche Schreibstrategien, vor allem dann, wenn sie nicht so gut funktionieren, durchaus Spuren im Text. Aus Problemen auf der Produktebene lassen sich dann gewisse Rückschlüsse auf Probleme im Schreibprozess ziehen. M. E. ist hier aber Vorsicht geboten. Manchmal steckt etwas anderes hinter den Problemen als vermutet.

Wenn ich mit Studierenden arbeite, dann frage ich deshalb gerne nach. Wenn ich in einem Text bestimmte Gestaltungsprobleme sehe, dann versuche ich zwar schon zunächst zu erraten, wo die herrühren könnten, spreche aber dann auf jeden Fall mit den Schreiber:innen darüber, was sie normalerweise machen und wie es diesmal war. Und überlege mit ihnen gemeinsam, ob sie vielleicht an dem einen oder anderen Schräubchen in ihrem Schreibprozess drehen könnten, damit ihnen das Schreiben leichter fällt und das eine oder andere Problem nicht oder weniger stark auftritt. Nach meiner Erfahrung tun die meisten Studierenden das sehr gerne und sind offen dafür, etwas Neues auszuprobieren, das ihnen helfen könnte. Dabei finde ich es sehr wichtig, die Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen, sie zu fragen, was sie gerne tun beim Schreiben, was ihnen leicht fällt und Spaß macht. Eventuelle Ratschläge sollten auf dieser Basis formuliert werden.

Ziel ist ja, dass die Schreiber:innen ihr eigenes Repertoire an Strategien und Routinen entwickeln, reflektieren und weiterentwickeln. Ich möchte keinesfalls, dass es Studierenden mit einem Ratschlag von mir so geht wie mir selbst damals mit den Gliederungen in der Schule. Schreibprozesse sind eben individuell, und ich finde es extrem wichtig, das zu berücksichtigen. Wir müssen viel über die Schreiber:innen und ihre Voraussetzungen und Vorerfahrungen wissen, um ihren Schreibprozess verstehen zu können. Persönliche Vorlieben und Gewohnheiten werden traditionell aus literaturwissenschaftlicher Perspektive erforscht (vgl. z. B. Bosse, 2020), in anderen Bereichen der Schreibwissenschaft sind die (empirischen) Arbeiten dazu dünner gesät. Hier sehe ich noch das eine oder andere Desiderat.

Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

… das Schreiben so zu gestalten, dass es Freude macht. Und immer wieder mit anderen darüber zu reden.

Wenn Sie Ihrem früheren Ich einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

… der Weg ist das Ziel. Und nicht alles, was auf den ersten Blick wie eine Sackgasse aussieht, ist auch eine.

Mit einer Million € würden Sie …

… möglicherweise noch mehr schreiben.

Literatur

Bosse, A. (2020). Schreibprozesse erforschen und darstellen – literaturwissenschaftliche Zugänge. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengscherz, M. Brinkschulte & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 195–209). Böhlau.

Bräuer, C., Brinkschulte, M. & Halagan, R. (2017). Strategien im akademischen Schreiben: Zum Potential von Schreibstrategien im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu ‚Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach' an Gymnasien. In D. Knorr, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen* (S. 49–71). Peter Lang.

Dam-Jensen, H. & Heine, C. (2013). Writing and translations process research: Bridging the gap. *Journal of Writing Research, 5*(1), 89–101. https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.4

Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.

Knorr, D. (2019). Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24*(1), 165–179.

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.

Schreibwissenschaft als Zuhause für meine Begeisterung

Katrin Girgensohn

Fragen 1, 2, 4, 16, 20, 21

Mit diesem Text folge ich der Einladung, einen persönlichen Text zu schreiben, mit dem ich als Person mit Präferenzen und Besonderheiten sichtbar werde. Im wissenschaftlichen Kontext ist das ganz schön ungewohnt – und ganz schön schön! Ich freue mich über die Einladung und bin gespannt, wohin sie mich führt, wenn ich, wie geheißen, einfach die Fragen herauspflücke, die mich spontan am meisten ansprechen.

Mein Fach

Ich schreibe diese Reflexion aus der Perspektive einer Schreibwissenschaftlerin, die Neuere Deutsche Literatur, Spanisch und Deutsch als Fremdsprache studierte, in Kulturwissenschaften promoviert und in Hochschulforschung (Erziehungswissenschaften) habilitiert ist. Ich habe also verschiedene Fächer kennengelernt und weiß zu schätzen, was ich dort jeweils lernen und an Fachkultur erleben durfte. Aber richtig zu Hause fühlte ich mich in keiner Disziplin – bis sich die Schreibwissenschaft entwickelte, denn das Thema Schreiben begleitete mich über alle Fächer hinweg.

Die Frage, ob Schreibwissenschaft inzwischen wirklich eine Disziplin ist, mag nicht abschließend geklärt sein (vgl. Girgensohn et al. 2020). Aber für mich persönlich ist die Sache so: Ich führe nicht nur ganz offiziell den Titel „Professorin für Schreibwissenschaft", sondern habe auch endlich die fachliche Heimat, nach der ich mich so gesehnt habe. Auf die Schreibwissenschaft bin ich neugierig, über sie möchte ich immer noch mehr lernen, zu ihr möchte ich beitragen. Das Besondere an der Schreibwissenschaft ist für mich erstens, dass es nicht nur um das Schreiben an sich geht, sondern auch um die Prozesse des Förderns und des Nutzens dieser sich stets weiter entwickelnden Kulturtechnik. Zweitens finde ich es fantastisch, dass hier so viele disziplinäre Herkünfte, Herangehensweisen, Denkarten und Methoden zusammenkommen, denn das liegt mir mit meiner Fachbiografie.

Die praktische Heimat, von der aus ich hier schreibe, ist die des Bachelor-Studiengangs Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Das Programm dieses Studiengangs gemeinsam mit Nadja Sennewald zu entwickeln, ist eine wunderbare Aufgabe, denn hier können wir nun alles praktisch umsetzen, was wir uns in all den Jahren schreibwissenschaftlich erarbeitet haben.

Lieblingsschriftsteller*innen

Ich lese viel Belletristik und bin ein großer Fan der Pablo-Neruda-Stadtteilbibliothek in Berlin. Dort leihe ich mir regelmäßig viele Bücher aus, die sich dann in hohen Stapeln bei mir zu Hause türmen. Ich lese sie dann aber keineswegs alle, sondern nehme mir die Freiheit, sie alle anzulesen und nur die ganz zu verschlingen, die mich hineinziehen. Das Hineinziehen passiert oft über die Sprache und die Bilder, aber ich mag auch Geschichten, die mich über eine spannende Handlung fesseln. Der Unterschied zwischen E- und U-Literatur ist für mich genauso unsinnig wie die Frage, ob der Prozess wichtiger ist oder das Produkt. Ich kann ziemlich genau sagen, was ich nicht mag: hölzerne Dialoge, unmotiviert springende Erzählperspektiven, zu viel Klischee, zu viel Sarkasmus, Gemetzelszenen, Vorhersehbarkeit, arrogante Erzählstimmen, Belehrungen, Wahrheitsansprüche. Jenseits dessen bleibt noch so viel, dass es mir schwerfällt, Lieblingsschriftsteller*innen zu benennen. Daher hier Überlegungen zu in letzter Zeit gelesenen Büchern im Hinblick auf die Frage, wo ich Bezüge zu meiner Forschung gesehen habe.

Da war zum Beispiel der Roman „Fleishmann steckt in Schwierigkeiten“ von Taffy Brodesser-Akner (2020), bei dem mich die Erzählperspektive fasziniert hat. Es wird nämlich erst auf Seite 50 oder so zum ersten Mal erahnbar, dass es ein erzählendes Ich gibt. Was dieses Ich für eine Person ist, und wie es mit der Geschichte zusammenhängt, wird erst ganz allmählich klarer. Bezug zur Forschung? Erzählperspektive ist wichtig, macht etwas mit dem Text. Das gilt auch für wissenschaftliche Texte. Wo und wie zeige ich mich als diejenige, die den Text geschrieben hat? Was macht das mit dem Text? Und inwiefern ist das Ich, das ich ggf. im Text zeige, ein anderes Ich als ich, die Autorin? Das sind Fragen, die mich oft beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben umgetrieben haben, besonders, als ich meine Habilitationsschrift (Girgensohn 2017) aufgrund der Fachkultur vom Ich zu befreien hatte, wofür ich mich in meiner Not am Ende mit der Suchfunktion des Textverarbeitungsprogramms verbündete. Was mich wiederum äußerst dankbar für die technischen Möglichkeiten des Schreibens sein ließ, was auch etwas ist, worüber ich öfter nachdenke.

„4 3 2 1“ von Paul Auster (2017) hat mich fasziniert, weil es mich an das Schreibtypen- bzw. Schreibstrategienmodell Hanspeter Ortners (2000) erinnert hat. Das didaktische Material, das ich und andere auf der Basis von Ortners Forschungen entwickelt haben, lädt Schreibende dazu ein, über ihre Vorgehensweisen beim Schreiben nachzudenken (Girgensohn 2007). Der*die Mehrversionenschreiber*in setzt mehrfach an und verfasst immer neue Versionen eines Textteils oder Textes – auch ganzer Romane. Wenn ich in die Runde frage oder die Studierenden einen Schreibtypentest machen lasse, um zu erfahren, wer sich welcher Strategie zuordnet, gibt es selten Mehrversionenschreiber*innen. Doch wenn es sie gibt, freue ich mich immer, da ich selbst auch eine solche bin. Nicht immer, aber oft. Und zwar durchaus auch für buchlange Texte. Und Auster, so bilde ich mir ein, ist halt auch so einer und hat in „4 3 2 1“ dann einfach alle vier Versionen in einem Buch kunstvoll verschränkt.

„88 Namen“ von Matt Ruff (2020) hat mich auf der inhaltlichen Ebene gepackt. Der Bezug zum Schreiben ist hier die Virtual Reality der Videospiele, von der ich im echten Leben überhaupt keine Ahnung habe. Aber das Schreiben fürs Gaming ist etwas, was für die Zunft der beruflich Schreibenden sehr wichtig ist und in unserem Studiengang deshalb auch seinen Platz hat. Lustig war, dass ich als Leserin in diesem Fall nicht einschätzen konnte, was an dem Setting der Geschichte fiktiv und was durchaus möglich ist – das führte bei mir zu unrealistischen Vorstellungen über virtuelle Möglichkeiten für die Online-Schreibberatungsausbildung. Aber das eigentlich Spannende ist die Frage, was Schreibende für Videowelten können müssen und natürlich auch, inwieweit sie dabei von Schreibenden zu Programmierenden werden, und was das mit Autorschaft macht. Fragen, die ziemlich sicher nicht ich beantworten werde – aber hoffentlich andere.

Was ich auch liebe, ist, Einlassungen über Schreibprozesse zu lesen. Beispielsweise mag ich Fay Weldons „Briefe an Alice“ (2018), das mir eine zukünftige Studentin bei der Aufnahmeprüfung für unseren Studiengang empfahl (ich erwähne das, weil ich es so toll finde, selbst in solchen Situationen übers Schreiben und Lesen reden zu dürfen!). Weldon bedient hier das Genre „Ratschläge an künftige Autor*innen“ witzig und klug und ebenso in Briefform wie Juli Zeh in „Treideln“ (2015). Auch „Schreibtisch mit Aussicht“ von Ilka Piepgras (2020) fällt in diese Kategorie: Schriftstellerinnen erzählen über ihre Arbeit, ihre Strategien, ihre Ängste. Großartig! Und für mich motivierender als manch wissenschaftliches Werk. Besonders spannend finde ich hier die Geschlechterfrage: Inwiefern beeinflusst mein Geschlecht die Umstände meines Schreibens? Aktueller Bezug sind da für mich die meist jungen Schreibenden, die sich mit der Vereinbarkeit von künstlerischer Arbeit und Sorgearbeit befassen (Writing with Care/Rage) und Netzwerke gründen wie „other writers need to concentrate“, die Arbeitsbedingungen dokumentieren und ein Bewusstsein für die Bedürfnisse schreibender Eltern schaffen.

Und damit ist für mich der Bogen zurück zur Schreibwissenschaft geschafft: Es sind nämlich auch solche Fragen, die ich wissenschaftlich untersucht wissen will: Fragen nach Kontexten, gesellschaftlichen Bedingungen, aber genauso auch Fragen nach persönlichen Besonderheiten des Schreibens.

Mit einer Million € würden Sie …

… physische Schreibräume schaffen. Für mich und andere Schreibende aus aller Welt. Mir schweben freundliche Schreibhütten an einem Hang am See vor. Selbstverständlich mit großer Gemeinschaftsräumlichkeit in der Mitte, mit Lagerfeuerplatz, exzellenter Küche, Zapfanlage fürs Bier, Kinderhaus und riesiger Bibliothek. Dafür nehme ich gerne auch drei bis sieben Millionen. Denn Schreiben braucht sowohl Rückzug als auch Gemeinschaft. Es braucht das „Zimmer für mich allein“, aber auch die Frage, mit wem es geteilt sein möchte (vgl. Girgensohn und Wolfsberger 2021). Und es sollte auch gefeiert werden (deshalb das Bier), Schreiben darf ein Fest sein, wie Ramona

Jakob und ich schon in unserem allerersten Buch „66 Schreibnächte“ festgehalten haben (2001). Das ist mir bis heute wichtig und ich habe immer noch eine Schreibgruppe, mit der ich das Schreiben ganz regelmäßig zelebriere. Ich liebe es, mich auf diese spontanen Schreibexperimente einzulassen und nicht zu wissen, was am Ende des Abends für Texte entstanden sein werden.

Welche Rolle spielt Ihr Verständnis von Schreiben für Ihre praktischen Ziele als Lehrende oder Beraterin?

Dieses ganze Wissen bestimmt meine Arbeit ständig. Beispielsweise bin ich stark in die Lehre im ersten Semester unseres Studiengangs involviert. Weil ich weiß, wie wichtig der soziale Faktor für die Entwicklung von Schreibkompetenz ist, lege ich sehr viel Wert darauf, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht. Die Studierenden arbeiten und schreiben in wechselnden Gruppen zusammen. In autonomen Schreibgruppen lernen sie einander über ihre Texte und ihre Schreibaufgaben kennen. Wir arbeiten mit Feedbacktechniken (z. B. nach Peter Elbow und Pat Belanoff 1989), weil wertschätzende, spezifische Rückmeldung auf entstehende Texte wichtig ist und weil es gut ist, zu wissen, dass so eine Rückmeldung immer subjektiv ist. Wir befassen uns auch gleich mit den ganzen Unsicherheiten, die Schreibende zwangsläufig erleben. Die gehören zu Schreibprozessen dazu und sind keine individuelle Schwäche, sondern etwas, mit dem Schreibende umzugehen lernen müssen. Auch lasse ich die Studierenden Modelle ihres Schreibprozesses basteln und diese dann zu wissenschaftlichen Texten über Schreibprozessmodelle in Beziehung setzen. Oder sie schreiben über eigene Schreibblockaden und lesen dann wissenschaftliche Texte dazu. Die Prüfungsleistung ist ein Portfolio mit ausführlichen Reflexionen über exemplarische Lernerlebnisse – weil wir wissen, wie wichtig Reflexion für die Kompetenzentwicklung ist. Für die Anleitung zur Reflexion und deren Benotung nutze ich Arbeiten von Gerd Bräuer (z. B. Bräuer 2016). Mein gesamter Unterricht im ersten Semester sind didaktische Arrangements zu all den schreibwissenschaftlichen Grundlagentexten, die mir wichtig sind. Die Reflexionen der Studierenden zeigen mir, dass das Konzept aufgeht, und das freut mich sehr.

Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eigentlich eine Hymne schreiben?

Hier fällt mir spontan der Text „Schreiben als Denken“ des Deutschdidaktikers Fritz Hermanns (1988) ein, weil ein Student in seinem Portfolio sinngemäß tatsächlich schrieb, dass er genau das zu diesem Text am liebsten täte, eine Hymne schreiben – so sehr war dieser Text für ihn ein Schlüsselerlebnis. Hermanns geht darin unter anderem auf die im Deutschunterricht verbreitete Maxime „Erst denken, dann schreiben“

ein, die ihm als jemandem, der stets schreiben muss, um zu denken, fremd ist. Obwohl der Text 1988 erschien – lange, bevor der Student überhaupt geboren wurde – scheint es diese Art von Deutschunterricht noch immer zu geben. Eine Bezeichnung und Legitimation für das schreibende Denken gefunden zu haben, hat den Studenten richtig glücklich gemacht und er setzt das Schreiben mittlerweile bewusst als Denkmedium ein. Mich hat sein Portfolio darin bestätigt, weiter mit dem Text zu arbeiten, obwohl es neuere zu dem Thema gibt. Er ist ein Klassiker für mich.

Welche Titel hätten die Texte zum Schreiben, die Sie gerne noch schreiben würden?

„Collaborative Writing at Creative Work Spaces" – Weil ich gerne eine Studie dazu machen möchte, wie in Arbeitskontexten kollaborativ Texte entstehen. Dabei interessiert mich besonders die Kreativbranche.

„Schreibentwicklung in einem Schreibstudiengang" – Weil ich gerne untersuchen würde, wie sich die oben genannte praktische Umsetzung schreibwissenschaftlicher Theorie in Schreibstudiengängen tatsächlich auswirkt. Mir schweben Langzeitstudien vor. Ich sitze zwar direkt an der Quelle, aber im Moment fehlt mir dafür die Zeit.

„Toni bleibt!" – Das ist der Arbeitstitel eines Jugendbuchs, an dem ich gerade schreibe, in dem es um die Klimaschutzbewegungen und Baumbesetzungen geht. Mein Bezug dazu ist, dass Gerd Bräuer und ich „Write-Ins" für den „Klimaplan von unten" veranstaltet haben, um diese Bewegung dabei zu unterstützen, von den Menschen getragene Vorschläge für das Erreichen der Klimaziele zu machen (gerechte1 komma5.de). Die Art und Weise, wie die Aktivist*innen miteinander umgehen, hat mich tief beeindruckt, und ich habe versucht, das irgendwie festzuhalten. Das ist gar nicht so leicht, ohne ins Romantisieren oder ins Belehren zu verfallen (was so ungefähr die Quintessenz der ersten Rückmeldungen von Probe lesenden Aktivist*innen war). Für dieses Buch einen Verlag zu finden, ist mein großer Traum! Trotz des Ursprungs bei den Write-Ins wäre das allerdings nur sehr indirekt ein Buch zum Schreiben, doch es spielt durchaus eine Rolle. Denn es war auch die unentwegte und vielfältige Pressearbeit der Aktivist*innen, die 2018 im Hambacher Forst zum Stopp der Rodungen beitrug.

Schlussgedanken

Nun sind am Ende der veranschlagten Zeichenmenge nicht nur Gedanken angestoßen, die durchaus weiterzudenken wären, sondern auch viele Fragen offen, über die ich auch noch gerne nachgedacht hätte – nicht zuletzt die Frage, wo denn bloß die Million herkommen könnte. Oder die Frage, ob in der Zukunft Schreiben den künstlichen Intelligenzen überlassen werden und nur noch in ausgewählten Geheimschu-

len gelehrt werden wird. Ich fühle mich ein bisschen wie in Gesprächen mit anderen Schreibenden über das Schreiben: Wenn ich erstmal angefangen habe, dann kann ich die ganze Nacht weitermachen. Diesen Effekt hat kein anderes Thema bei mir in diesem Maße. Warum das so ist, weiß ich nicht. Aber es ist schön.

Literatur

Auster, Paul (2017): 4 3 2 1. Roman. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rororo, 27113).

Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. 2., erweiterte Auflage. Opladen, Toronto, Stuttgart: Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH (Kompetent lehren, Band 6).

Brodesser-Akner, Taffy (2020): Fleishman steckt in Schwierigkeiten. Roman. Deutsche Erstausgabe. München: dtv.

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

Girgensohn, Katrin; Jakob, Ramona (2001): 66 Schreibnächte. Anstiftungen zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Eggingen: Edition Isele.

Girgensohn, Katrin (2007): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Hg. v. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus). Online verfügbar unter https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen, zuletzt geprüft am 10.02.2022.

Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Girgensohn, Katrin; Haacke, Stefanie; Karsten, Andrea (2020): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art". In: Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine E. Dengscherz, Melanie Brinkschulte und Carmen Mertlitsch (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven. 1. Auflage. Wien: Böhlau Wien (Schreibwissenschaft, Band 002), S. 25–47.

Girgensohn, Katrin; Wolfsberger, Judith (2021): „With whom are you going to share it?" Gemeinsame Räume für das Schreiben. In: Fridrun Freise, Mascha Jacoby, Lukas Musumeci und Mirjam Schubert (Hg.): Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Media (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft), S. 131–144.

Hermanns, Fritz (1988): Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht (IV/1988), S. 69–82.

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 214).

Piepgras, Ilka (Hg.) (2020): Schreibtisch mit Aussicht. Schriftstellerinnen über ihr Schreiben. Zürich, Berlin: Kein & Aber.

Ruff, Matt (2020): 88 Namen. Roman. Frankfurt am Main: FISCHER Tor.
Weldon, Fay (2018): Briefe an Alice. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag (rowohlt repertoire).
Zeh, Juli (2015): Treideln. Genehmigte Taschenbuchausg., 1. Auflage. München: btb (btb, 74814).

Vier Disziplinen und ein Gegenstand: Ein Interview

Ella Grieshammer

Fragen 3, 6, 7, 8, 15, 16

Das folgende imaginierte Gespräch findet zwischen den Disziplinen statt, die didaktische Praxis und Forschung der Autorin berühren. Anwesend sind neben der Vertreterin des fiktiven Journals für Reflexive Schreibwissenschaft die Interviewpartnerinnen Angewandte Linguistik, (Fremdsprachen-/Hochschul-)Didaktik, Interkulturelle Germanistik und Psychologie.

Journal für Reflexive Schreibwissenschaft (JfRS): Schön, dass Sie vier sich gemeinsam Zeit für dieses Gespräch genommen haben. Es ist ja nicht selbstverständlich, dass man Sie alle gemeinsam treffen kann. Wie ich höre, gibt es unter Ihnen durchaus Meinungsverschiedenheiten und Konflikte.

Angewandte Linguistik (AL): Das müssen Sie falsch verstanden haben. Die Didaktik, die Interkulturelle Germanistik und ich, wir verstehen uns sehr gut. Nur mit der Psychologie ist es manchmal ein bisschen schwierig.

JfRS: Umso besser. Wie Sie wissen, soll es ja heute um das gehen, was Sie alle vier verbindet: Die Erforschung des Schreibens. Was interessiert Sie persönlich denn am Schreiben?

Didaktik (Did): Für mich zählt vor allem, wie man Schreiben vermitteln und unterstützen kann, und zwar in verschiedenen Settings wie Workshops, Seminaren, Schreibberatung… Ich sehe Schreibkompetenzentwicklung als integralen Bestandteil eines akademischen Bildungsprozesses. An der Universität wollen wir die Studierenden ja nicht nur mit Wissen füttern, das sie am Ende ihres Studiums abrufen können. Ehrlich gesagt sind mir persönlich ganz klassische Bildungsziele wichtig: Dass Studierende lernen, kritisch zu denken, zu argumentieren, neue Perspektiven einzunehmen, Verantwortung zu übernehmen. Und bei all diesen Bildungszielen sehe ich Bezüge zum Schreiben.

JfRS: Inwiefern?

Did: Schreibend setzt man sich intensiv und differenziert mit Inhalten auseinander und muss gleichzeitig das, was man sagen möchte, so darstellen, dass die Leserschaft ihm folgen kann. Das schult aus meiner Sicht ganz stark Kompetenzen wie kritisches Denken, argumentative Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Und wer etwas schreibt, muss auch hinter dem stehen, was er oder sie da schreibt, Verantwortung dafür übernehmen.

Psychologie (Psy): Das klingt ja ganz nett, aber wie kannst du sicher sein, dass die Studis das alles tatsächlich lernen? Außerdem ist mir das alles viel zu schwammig: Sind jetzt Schreibkompetenzen Unterkategorien von übergeordneten Schlüsselkompetenzen, die im Laufe eines Hochschulstudiums erworben werden sollen, oder ist Schreibkompetenz die Voraussetzung dafür, dass diese Schlüsselkompetenzen erworben werden? Oder ist Schreiben einfach nur ein Übungsfeld für andere Kompetenzen?

Did: Also erstmal zu deiner letzten Frage: So ganz genau weiß ich das eigentlich auch nicht. Das müsste aus meiner Sicht noch erforscht werden, wie da die Zusammenhänge sind. Nun zu deiner ersten Frage: Ich kann natürlich nie sicher sein, ob Studierende das lernen, von dem ich möchte, dass sie es lernen. Natürlich kann ich Lernziele für Lehrveranstaltungen wie Schreibworkshops festlegen und dann nach der Veranstaltung abprüfen oder abfragen, inwiefern diese Lernziele erreicht wurden. Aber ehrlich gesagt teile ich nicht die Vorstellung von Lernen, die dahintersteckt. Ich glaube, dass Lernen, und so auch der Erwerb von Schreibkompetenz, darüber funktioniert, dass wir neue Wissensinhalte in Bezug setzen können zu unseren Erfahrungen und zu bisherigen Wissensbeständen. Das ist das, was mir aus dem Konstruktivismus besonders wichtig ist. Außerdem denke ich, dass Lernen nur dann stattfindet, wenn wir das, was wir lernen sollen, auch als relevant empfinden. Das ist eher so eine subjektwissenschaftliche Sicht auf das Lernen.

Psy: Und was heißt das jetzt für deine Forschung?

Did: Das heißt erstmal, dass Lernprozesse und Lernerfolge extrem schwierig zu erforschen sind. Und dass ich, wenn ich wirklich etwas über den Erwerb von Schreibkompetenz erfahren will, mir keine große Masse an Studierenden anschauen sollte, sondern stattdessen einzelne Individuen sehr genau. Also am besten mehrere qualitative Interviews mit Studierenden über ihren Studienverlauf hinweg führen und dabei immer wieder nachfragen, wie sie sich Wissen zum Schreiben angeeignet und wie sie es eingesetzt haben. Was dabei herauskommt, wird immer unglaublich individuell sein: Dem einen hat ein ausführliches Feedback einer Dozentin zu einer Hausarbeit geholfen, der anderen die Teilnahme an einem Schreibworkshop. Noch jemand anders hat sich bis zum Ende seines Studiums beim Schreiben durchgewurschtelt und dann bei der Masterarbeit die Schreibberatung entdeckt und während der Beratung zur Masterarbeit unglaublich viel darüber gelernt, wie Schreiben, Argumentieren und wissenschaftliches Denken funktionieren. Es gibt, gerade an der Hochschule mit ihren vielen diversen Studienverläufen und Biografien Studierender, einfach nichts, was für alle gilt.

Psy: Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie das echte Forschung sein kann. Das klingt ja völlig beliebig. Wenn ich etwas darüber wissen will, ob eine schreibdidaktische Intervention einen Effekt hat, dann mache ich ein schönes Experiment: Eine Versuchsgruppe, eine Kontrollgruppe, die beiden Gruppen bekommen genau die gleichen Aufgaben mit derselben Aufgabenstellung und im selben Laborsetting. Nur eine einzige Variable wird variiert, z. B. unterstützendes Material zur Schreibaufgabe oder Hin-

weise darauf, wie sie die Schreibaufgabe bewältigen können. Dann lasse ich die das machen und nachher die Texte von mehreren Ratern kodieren, um eine Interraterreliabilität zu erzielen. Die Ergebnisse muss ich dann natürlich statistisch auswerten. Dazu muss man dann… *(murmelt irgendetwas Unverständliches von Stichproben, Validität, Varianz, T-Tests und Cronbachs Alpha)*

JfRS: Na gut, befragen wir mal die beiden anderen hier in der Runde. AL, was interessiert Sie denn eigentlich am Schreiben?

AL: Mein Grundinteresse gilt zunächst erstmal Sprache und zwar in allen ihren Ausprägungen. Schließlich ist Sprache zu einem großen Teil das, was uns Menschen zu Menschen macht. Alles, was wir tun, läuft über Sprache: Zwischenmenschliche Beziehungen, unser alltägliches Handeln, Kommunikation in Institutionen, aber auch das, was auf einer höheren Ebene unser Dasein prägt, funktioniert doch über Sprache. Philosophie, Religion, Politik, Geschichte – das alles ist doch nur deshalb möglich, weil wir sprachbegabte Wesen sind. In diesem ganz großen Kontext sehe ich auch das Schreiben. Wenn wir uns jetzt speziell das akademische Schreiben ansehen: Das ist für mich in erster Linie Kommunikation. Ich schreibe, um anderen meine Erkenntnisse mitzuteilen – das ist aus meiner Sicht auch das, was es für Studierende so schwierig macht: Die haben oft ja gar nicht wirklich etwas mitzuteilen. Für die ist so ein Text, den sie schreiben müssen, einfach nur eine Prüfungsleistung ohne reale Adressat*innen und gleichzeitig eine Textsorte, die ihnen unglaublich normiert vorkommt. Wobei mich das dann auch schon wieder interessiert: Was macht eigentlich so eine Textsorte wie eine Hausarbeit aus? Welche Variationen gibt es? Wer legt fest, was da erwartet wird? Und was ist überhaupt die Funktion einer Hausarbeit? Handelt es sich da, nach einer Klassifikation von Fandrych und Thurmair (2011), um einen wissensbereitstellenden Text? Dann ist aber wieder die Frage, wie das überhaupt funktionieren kann, wenn der Adressat, der ja letztlich meist der oder die Dozent*in ist, das bereitgestellte Wissen gar nicht braucht.

JfRS: Da haben Sie ja jetzt viele Fragen gestellt, die Sie interessieren. Wie würden Sie diesen Fragen denn in konkreten Studien nachgehen?

AL: Ich würde vermutlich erstmal ein Korpus erstellen. Viele Hausarbeiten, um bei dem Beispiel zu bleiben, aber auch Leitfäden einzelner Institute und von Dozent*innen zum Verfassen von Hausarbeiten. Das würde ich dann alles gemeinsam auswerten.

Did: Was mich ja immer wundert: Dass deine Freundin, diese Gesprächsforschung, sich auch fürs Schreiben interessiert. Da denke ich mir immer: Gespräche sind doch gerade keine Texte und haben überhaupt nichts mit Schreiben zu tun, wie kann das also sein?

AL: Also erstmal ist diese Unterteilung in schriftliche und mündliche Texte ohnehin ziemlich obsolet. Je nach Definition kann durchaus auch ein Gespräch als Text begriffen werden. Außerdem sehe ich die Gesprächsforschung eher als Methode und weni-

ger als eigene Disziplin. Sie kann aus Gesprächen über das Schreiben und über Texte, die geschrieben wurden oder noch zu schreiben sind, interessante Aspekte herausarbeiten. Denn die Art, wie jemand über sein Schreiben oder seinen entstehenden Text spricht, sagt ja schon auch etwas über den Schreibprozess aus. Und die Art, wie sich z. B. zwei Studierende über eine Hausarbeit unterhalten, kann etwas darüber aussagen, welche Vorstellung sie von dieser Textsorte, von bestimmten Vorgehensweisen und Erwartungen an diese Textsorte haben. Gespräche, die ja oft ohne jegliche Intervention von Forschenden zustande kommen, liefern da sehr viel Material.

JfRS: Interkulturelle Germanistik, Sie haben noch gar nichts gesagt. Dabei sind Sie doch sogar die wissenschaftliche und institutionelle Verankerung des Internationalen Schreiblabors an der Universität Göttingen, von dem wir hier ja irgendwie implizit auch sprechen.

Interkulturelle Germanistik (IKG): Das ist richtig, allerdings fühle ich mich in diesem Gespräch ein bisschen fehl am Platze. So ganz zentral ist für mich das Schreiben ja nicht…

JfRS: Dennoch wurde in Ihrem Namen eine Dissertation zum Thema Schreibberatung am Internationalen Schreiblabor verfasst…

IKG: Ja, aber das fand ich damals schon ziemlich in mich reingemogelt. Prinzipiell interessiere ich mich ja für interkulturelle Zusammenhänge jeder Art, natürlich immer mit der deutschen Philologie als Bezugspunkt. Und interkulturell ist so ziemlich jede Begegnungssituation, da in jeder Begegnung zwischen Individuen ein neuer Raum entsteht – von dem Verständnis von Kultur als so etwas wie Nationalkultur haben wir uns ja schon lange weit entfernt.

Psy: Und was hat das dann mit dem Schreiben zu tun?

IKG: Wie AL ja schon richtig bemerkt hat, ist menschliches Handeln immer durch Sprache geprägt. Und so sind es auch interkulturelle Kontexte. Wenn wir uns jetzt das akademische Schreiben ansehen, dann kommen da oft viele kulturell geprägte Erwartungen und Vorstellungen zusammen. Studierende bringen diese mit, ganz besonders, wenn sie schon in einem anderen wissenschaftskulturell geprägten Bildungskontext Schreiberfahrungen gesammelt haben. Diese Studierenden meinen dann oft, dass sie das akademische Schreiben für den deutschen Hochschulkontext nicht beherrschen. Aus meiner Perspektive würde ich eher sagen, dass sie die Rahmenbedingungen für ihr sprachliches Handeln in Texten neu aushandeln müssen.

JfRS: Klingt etwas geheimnisvoll. Ich hatte den Eindruck, dass Sie auch gern mit dem Thema Mehrsprachigkeit kommen, wenn es ums Schreiben geht.

IKG: Ja, das hat am Internationalen Schreiblabor als Einrichtung, die mir nahesteht, nun schon eine längere Tradition: Wir wissen aus der Forschung, dass Schreibprozesse häufig mehrsprachig sind. Menschen lesen Texte in verschiedenen Sprachen, setzen beim Planen längerer Texte mehrere verfügbare Sprachen ein, integrieren in

ihren Text Zitate aus anderen Sprachen, wechseln beim Überarbeiten von Texten zwischen verschiedenen Registern … Das alles ist uns häufig gar nicht bewusst, hat aber genau mit dem zu tun, was wir heute unter Mehrsprachigkeit verstehen.

JfRS: Und inwiefern ist das relevant für Ihre Arbeit?

IKG: Da würde ich jetzt tatsächlich zwischen Forschung und praktischer Arbeit des Internationalen Schreiblabors unterscheiden. Wenn es um Forschung geht, interessiert mich natürlich besonders, wie mehrsprachige Studierende im Schreibprozess auf Strategien zurückgreifen, die mit dem Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen zusammenhängen. Also welche sprachlichen und multimodalen Ressourcen sie z. B. einsetzen, wenn sie Texte planen oder Informationen für einen zu schreibenden Text sammeln. Das ist aber gar nicht so leicht zu untersuchen, daher lasse ich es meistens lieber. Mehrsprachigkeit ist mir aber auch in der praktischen Arbeit wichtig, z. B. versuche ich in Schreibworkshops und -beratungen Studierende darauf aufmerksam zu machen, wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen gewinnbringend einsetzen können.

Did: Genau, das ist ja ganz mein Reden: Man muss Studierende und ihre biografischen Erfahrungen, auch die mit Texten, Sprachen und dem Schreiben, ganz individuell betrachten und an ihren individuellen Wissensbedürfnissen ansetzen.

Psy: Was du da beschreibst, erinnert mich jetzt eher an Beratung als an Unterricht. Mit Beratung kenne ich mich auch aus!

JfRS: Und wie verstehen Sie Beratung, konkret jetzt die Schreibberatung?

Psy: Als individuelle Unterstützungsform, bei der die Rat suchende Person mit ihren Anliegen, Problemen und Fragen im Mittelpunkt steht. Ziel sollte immer sein, dass die Person durch die Beratung an Handlungskompetenz gewinnt, also bei der Schreibberatung an Schreibkompetenz.

JfRS: Ich könnte mir vorstellen, dass Sie das etwas anders sehen, AL?

AL: In der Tat. Was Psy da geschildert hat, scheint mir eher ein Ideal zu sein, das in der Realität selten erreicht wird. Aus meiner Sicht kommen zur Schreibberatung Studierende mit Texten und es geht ihnen in der Beratung um diese Texte. Daher finde ich, dass man sie dabei unterstützen sollte, die kommunikativen Aufgaben zu bewältigen, die beim Schreiben eines akademischen Texts entstehen – mit all den Anforderungen, die damit einhergehen.

Did: Das sehe ich wiederum ein bisschen anders, denn aus meiner Sicht nützt es niemandem etwas, wenn da am Ende einer Beratung ein Text entsteht, der seine kommunikative Funktion in vollem Umfang erfüllt, solange es bei den Ratsuchenden keinerlei Lernzuwachs gibt und sich ihre Schreibkompetenz kein bisschen weiterentwickelt.

AL: Aber das ist doch kein Widerspruch! In der Arbeit am konkreten Text lernen sie schließlich auch dazu und steigern ihre Schreibkompetenz. Außerdem wissen wir doch, dass viele Studierende gar nicht mit der Erwartung die Schreibberatung aufsu-

chen, ihre Kompetenzen zu erweitern, sondern mit der, ihren aktuellen Text vernünftig abzuschließen und mit ihm zu bestehen.

JfRS: Das scheint in der Tat ein gewisses Dilemma zu sein. Und auch sonst sind mir in diesem Gespräch einige Konflikte und Widersprüche aufgefallen, die sich offenbar zwischen Ihnen vieren auftun. Manche Ihrer Herangehensweisen ans Schreiben, seine Erforschung und seine Didaktik bzw. Beratung sind gut miteinander vereinbar, manche eher weniger. Und doch bilden Sie vier ja den fachlichen Hintergrund einund derselben Person ab. Mein Eindruck ist jetzt: In der Schreib*forschung* dieser Person sind Sie, liebe AL, besonders stark vertreten. Sie, liebe IKG und Did, machen da auch manchmal mit, während Sie, liebe Psy, bei der Forschung eher nicht mitmischen dürfen. Deshalb ist Ihr Verhältnis zu den anderen ja ein bisschen schwierig. In Schreib*didaktik* in Workshops und Beratung hingegen kommen natürlich Sie, liebe Did, ganz stark zum Zuge, und die IKG wie auch die Psy dürfen ein kleines bisschen mitreden. Habe ich das so richtig zusammengefasst?

(Alle vier nicken nachdenklich.)

JfRS: Dann danke ich Ihnen allen für dieses aufschlussreiche Gespräch!

Literatur

Fandrych, C., & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Stauffenburg.

Studentisches Schreiben als Element der Wissenschaftssozialisation: Ein interdisziplinärer Zugang

Helmut Gruber

Fragen 1, 3, 6

In meinem Beitrag will ich eingangs auf meinen interdisziplinären Zugang zur Schreibforschung eingehen, um dann die Gründe für mein Interesse an dem Thema darzulegen. Abschließend will ich kurz ausführen, welche Aspekte des (wissenschaftlichen) Schreibens durch meinen Ansatz besonders ins Blickfeld geraten und welche ausgeblendet werden.

Ich beschäftige mich mit meiner Auswahl aus den Fragen, die als Ausgangspunkte für die Beiträge in diesem Band zur Verfügung gestellt wurden, aus der Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft, so wie sie an österreichischen Universitäten verstanden wird. Dieser Einleitungssatz scheint auf den ersten Blick in zweierlei Hinsicht missglückt: (1) er bietet (scheinbar) zu viel Information (wieso erwähne ich im Zusammenhang mit meinem Fach die österreichischen Universitäten?) und (2) ist er für einen Einleitungssatz zu komplex (zwei Relativsätze!). Auf beide Aspekte will ich im Folgenden kurz eingehen.

An österreichischen Universitäten ist es (wie an vielen ausländischen Universitäten) möglich, einen sprachwissenschaftlichen Schwerpunkt im Rahmen vieler philologischer Studienrichtungen zu absolvieren, es gibt aber an vier Universitäten (Wien, Graz, Salzburg, Innsbruck) die Möglichkeit, Sprachwissenschaft als eigenständiges Fach zu studieren. So ein Studium habe ich in Wien in den 1980er-Jahren absolviert. Für meinen Zugang zur Schreibforschung bedeutet das, dass literarisches Schreiben sowie literaturwissenschaftliche Zugänge für mich nie eine Bedeutung hatten[1].

Wieso habe ich aber auch betont, dass ich von einer „Angewandten Sprachwissenschaft, wie sie an österreichischen Universitäten verstanden wird" geprägt bin? Unter „Angewandter Sprachwissenschaft" wird häufig (und traditionellerweise) jener Zweig der Linguistik verstanden, der sich mit Fremdsprachenunterricht und Sprachdidaktik beschäftigt – also der didaktischen Anwendung sprachwissenschaftlicher Theorien und Konzepte. An den österreichischen Instituten für Sprachwissenschaft (allerdings nicht nur dort) wird demgegenüber eine viel breitere Konzeption dieses Faches vertreten, die von der Pragmatik und Soziolinguistik über die Diskursanalyse

1 Das bedeutet nicht, dass mich Literatur nicht interessiert – im Gegenteil. Allerdings hat mich ein dreiviertel Semester Studium der Deutschen Philologie in Wien am Ende der 70er-Jahre davon überzeugt, dass der damals dort gepflegte Zugang zur Literatur und zur Literaturwissenschaft mein Interesse eher abtöten als fördern würde.

bis zur Psycholinguistik reicht. Im Rahmen dieses Ansatzes bin ich ausgebildet worden und habe ihn bis heute auch am Wiener Institut für Sprachwissenschaft vertreten. Darüber hinaus habe ich auch ein Studium der Psychologie absolviert, das meinen methodischen Zugang zur Wissenschaft sehr grundsätzlich geprägt hat: Ich vertrete einen empirisch orientierten Forschungsansatz, der interdisziplinär orientiert und von sozialwissenschaftlicher Methodik geprägt ist. Darüber hinaus hat meine psychologische Ausbildung meinen Zugang zur Sprachwissenschaft kaum beeinflusst, was wohl am ehesten mit der rigoros naturwissenschaftlichen Ausprägung des Faches an der Universität Wien in den 1980er-Jahren zusammenhängt und zur Folge hatte, dass damals selbst kognitionspsychologische Ansätze, sofern sie sich nicht (ausschließlich) mit den neuronalen Grundlagen von Kognition beschäftigten, im Ruf standen, sich außerhalb der „wissenschaftlichen" Psychologie zu befinden.

Was bedeutet das aber nun für meinen Zugang zur Schreibwissenschaft? Für mich ist Sprache vorwiegend ein Werkzeug, das der zwischenmenschlichen Kommunikation dient (wie es schon Karl Bühler in den 1930er-Jahren konzipiert hat) und immer im Rahmen konkreter Äußerungen in einer Sprechsituation zu untersuchen ist. Damit ist mein Ansatz generell im Bereich der linguistischen Pragmatik in einem „kontinentaleuropäischen" Sinne (um eine m. E. nicht sehr geglückte, aber immer wieder verwendete Charakterisierung von Stephen Levinson aufzugreifen) verortet, die ja von Bühlers Werk maßgeblich mitgeprägt wurde.

Sprache ist allerdings ein sehr spezielles Werkzeug, das bei jeder Anwendung aufgabenspezifisch modifiziert werden muss. Was meine ich damit? – Wenn ich ein Loch in eine Wand bohren will, nehme ich meine Bohrmaschine und den entsprechenden Bohrer und bohre dieses Loch. Die Bohrmaschine und der Bohrer sind nach dieser Handlung (hoffentlich) unverändert, der Effekt meiner Handlung ist ein passendes Loch in der Wand. Wenn ich meine Sprache als Werkzeug verwende, um meine kommunikativen Intentionen in einer Äußerung zu realisieren und einen Effekt bei meinen Interaktionspartner*innen zu erzielen, kann ich diesen Effekt nicht direkt „sehen", sondern höchstens auf indirektem Wege überprüfen. Zur Überprüfung (möglicher) Effekte einer kommunikativen Handlung dient dabei die Inspektion der situationsspezifischen Modifikation des Werkzeugs „Sprache" – d. h. der sprachlichen Eigenschaften und Merkmale einer (komplexen) Äußerung und ihrer Adäquatheit in Bezug auf die Kommunikationssituation, in der sie verwendet wurde. Sprache ist also ein plastisches Werkzeug (das sich durch den Gebrauch auch ständig ändert, wie viele soziolinguistische und sprachhistorische Studien zeigen), das in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich verwendet werden muss, um die intendierten Effekte bei einem Publikum zu erzielen. Seine situationsspezifische Verwendung spiegelt gleichzeitig wider, ob die Übung gelungen ist (oder sein könnte). Ob und wie die Übung gelungen ist, kann dabei nur durch empirische Verfahren festgestellt werden, die sowohl sprachliche Merkmale einer Äußerung auf unterschiedlichen Ebenen als auch außersprachliche Situationsvariablen (etwa durch teilnehmende Beobachtung, Interviews und Fragebögen) untersuchen. Aber selbst das Vorliegen einer Reaktion, die scheinbar genau der Produzent*innenintention entspricht, kann nicht mit

absoluter Sicherheit als Indiz für eine zu hundert Prozent „erfolgreiche" Kommunikation gewertet werden, wie die Relevanztheorie gezeigt hat, denn die „richtige" (d. h. intendierte) Reaktion auf eine Äußerung kann auch das Resultat eines Missverstehens sein.

Das heißt aber auch – und damit komme ich nun explizit zum zweiten einleitend formulierten Kritikpunkt an meinem Einleitungssatz –, dass die sprachliche Darstellung komplexer Sachverhalte es erforderlich machen kann, eine komplexe Ausdrucksweise zu wählen. Damit rücke ich jetzt nicht zur Verteidigung des deutschen Schachtelsatzes aus. Ich wehre mich nur gegen die immer wieder (auch in Schreibratgebern) geäußerten Ratschläge, die generell davon abraten, beim (wissenschaftlichen) Schreiben komplexe Satzkonstruktionen zu verwenden. Die Verwendung „einfacher" Sätze macht einen Text nicht unbedingt einfacher, sondern häufig weitschweifiger und unübersichtlicher, weil die zu vermittelnden Informationseinheiten und ihre Beziehungen zueinander zu umständlich ausgebreitet und damit nicht mehr verständlich werden. Worauf es vielmehr ankommt, ist eine (dem/der Produzent*in) bewusste und bewusst eingesetzte Strategie der Informationsverteilung in einem Text, die sich an den Vorkenntnissen und Erwartungen der Rezipient*innen ebenso orientiert wie an den Anforderungen der Kommunikationssituation – von der Satz- bis zur Textebene. Diese hier skizzierten Grundannahmen charakterisieren mein Herangehen an die Analyse wissenschaftlichen Schreibens (und anderer Kommunikationsanlässe). Sie sind durch meinen disziplinären Hintergrund und die daraus resultierende Konzeption von Sprache und Kommunikation geprägt.

Mein Interesse am Schreiben resultiert aus zwei Faktoren, einem soziobiografischen und einem interessensmäßigen. Der soziobiografische Faktor ist meine soziale Herkunft und ihre Bedeutung für meine wissenschaftliche Karriere. Ich war der Erste in meiner Herkunftsfamilie, der ein Gymnasium abgeschlossen, und damit auch der Erste, der ein Hochschulstudium absolviert hat. Meine Eltern hatten beide Lehrabschlüsse, aber keinerlei weitere formale Bildung. In einem Land wie Österreich, in dem Bildungsabschlüsse bis heute weitgehend familiär „vererbt" werden, war und ist mein Bildungs- und Berufsweg immer noch eine Ausnahme. Für mich persönlich hat das bedeutet, dass mir die Institutionen der Universität und der Wissenschaft von Beginn an fremd waren. Ich bewegte mich vom Beginn meines Studiums an auf fremdem Territorium und hatte nie die Möglichkeit, mit jemandem aus meiner Familie über diese Fremdheitserfahrungen zu sprechen oder Ratschläge einzuholen. Während des Studiums teilte ich diese Erfahrung noch mit einigen anderen Studienkolleg*innen, aber sobald ich meine wissenschaftliche Karriere als Universitätsassistent in Wien begann, war ich endgültig in einer fremden Kultur angekommen. Ich war nun ein „Wissenschaftler", aber was war das eigentlich? – Diese Frage begann mich bald zu beschäftigen und ich entwickelte ein Interesse für Wissenschaftssoziologie mit einem besonderen Fokus auf Fragen der Wissenschaftssozialisation. Dadurch stieß ich bald auf Bourdieus Konzept des „Habitus", das mir nicht nur erklären konnte, wieso ich (im Gegensatz zu Kolleg*innen, die aus Akademiker- oder gar Wissenschaftler*innenfamilien stammten) bis heute dem System Wissenschaft mit einer

gewissen Distanz gegenüberstehe[2], sondern das auch eine Grundlage für meine spätere Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben werden sollte. Neben Bourdieus (Wissenschafts-)Soziologie interessierten mich bald auch jene Forschungsarbeiten, in denen das Entwickeln einer wissenschaftlichen Textkompetenz als eine der Grundlagen für eine erfolgreiche Sozialisation in einer Disziplin angesehen wird. Die Entwicklung einer disziplinspezifischen Schreibkompetenz stellt damit einen Aspekt des Habitus von Wissenschaftler*innen dar und trägt zu ihrem feldspezifischen sozialen Kapital bei. Da mir der schriftliche Ausdruck meiner Gedanken immer schon leichtgefallen ist, hatte ich in dieser Hinsicht vielleicht einen Startvorteil, der manche meiner biografischen Nachteile im sozialen Feld der Wissenschaft zumindest etwas aufgewogen hat.

Die zweite Grundlage meines Interesses an der Schreibforschung resultiert aus meiner frühen Faszination für Rhetorik und Textanalyse. Ich war vermutlich der einzige Schüler in meiner Klasse, der Ciceros Reden mit wirklichem Interesse las, weil mich ihre Rhetorik und die rhetorischen Figuren faszinierten. Es gab für mich nichts Spannenderes als die Struktur dieser Reden mit den Mitteln, die wir im Lateinunterricht lernten, zu analysieren und ihre Wirkung nachzuvollziehen. Dieses Interesse für Text- und Gesprächsstrukturen hat mich durch mein Studium begleitet und später meine wissenschaftliche Karriere maßgeblich beeinflusst. Mich fasziniert bis heute die Frage, was einen Text zu einem Text und ein Gespräch zu einem Gespräch macht. Neben diesen eher abstrakten, theoretisch motivierten Fragestellungen haben mich aber immer auch Aspekte der Anwendung der Untersuchung von Text- und Gesprächsstrukturen in konkreten Kommunikationssituationen interessiert. Das resultierte am Beginn meiner wissenschaftlichen Laufbahn in meiner Beschäftigung mit der Kommunikation in den Medien und der Politik, später dann – im Zusammenhang mit dem oben kurz dargestellten Interesse für Wissenschaftssozialisation – auch in meinem Interesse an Praktiken und Prozessen des wissenschaftlichen Schreibens und im Besonderen des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden. Die Kombination eines wissenschaftssoziologischen mit einem textanalytischen Ansatz führte dann letztlich auch zu dem interdisziplinären Ansatz, dem ich in meinen Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben gefolgt bin.

In einer text- und diskursanalytischen Analyse von (wissenschaftlichen) Texten werden sprachliche Strukturen auf verschiedenen Textebenen fassbar. In der Kombination mit sozialwissenschaftlichen Datenerhebungs- und Analysemethoden, die auf die Analyse unterschiedlicher Aspekte der Kommunikationssituation fokussieren, kann man damit jene Textmerkmale identifizieren, die für eine situationsadäquate Kommunikation besonders gut geeignet sind, und sie von anderen unterscheiden, bei denen dies weniger (oder gar nicht) der Fall ist. Daraus lassen sich – unter einer anwendungsbezogenen Perspektive – schreibdidaktische Ratschläge bzw. ein schreibdidaktisches Programm ableiten. Dieser Ansatz geht implizit davon aus, dass die

2 Manche Rituale im universitären und wissenschaftlichen Bereich sind mir bis heute fremd geblieben. So z. B. die Tendenz, nach einem Vortrag Fragen zu stellen, auch wenn man eigentlich gar keine Fragen hat, oder in einer Sitzung elaborierte Stellungnahmen abzugeben, wenn eine kurze Wortmeldung auch reichen würde. Beides gehört zum Habitus eines (deutschsprachigen) Universitätsprofessors, aber diesem Stamm gehöre ich bis heute nicht völlig an.

sprachwissenschaftliche Analyse Textstrukturen und -merkmale, die den Interaktionsbeteiligten nicht (oder nicht vollständig) bewusst sind, aufdecken und analysieren und sie so – sobald sie in ein schreibdidaktisches Programm einfließen – lehr- und lernbar machen kann. Im Prinzip handelt es sich dabei um eine Fokussierung auf die Analyse und Modifikation rationaler und rational fassbarer Aspekte der Kommunikation.

Was dabei aus dem Blick gerät (oder besser gesagt gar nicht erst in den Blick genommen werden kann) sind alle emotionalen und ästhetischen Komponenten des Schreibens. Schreiben ist nicht nur ein rationaler Akt, er kann Vergnügen bereiten, aber auch Angst machen. Diese emotionalen Komponenten des Schreibens sind aber mit den Mitteln der Text- und Diskursanalyse nicht fassbar und damit auch nicht beeinflussbar. Damit können unter dieser Perspektive auch keine Programme entwickelt werden, die sich etwa mit verschiedenen Formen von psychisch bedingten Schreibblockaden beschäftigen. Dass gerade ein promovierter Psychologe das schreibt, entbehrt nicht einer gewissen Ironie, das ist mir bewusst. Und mir ist auch bewusst, dass gerade die Kognitions- und Emotionspsychologie (die ja in der Schreibdidaktik durchaus ihren etablierten Platz haben) eine ideale Ergänzung für textanalytisch fundierte Schreibprogramme wären. Eine Verschränkung dieser Ansätze wäre sicherlich ein lohnendes Ziel für weitere Arbeiten.

Auch die ästhetische Komponente des Schreibens, die auch beim wissenschaftlichen Schreiben eine Bedeutung haben kann, ist aus meiner Sicht mit textanalytischen Mitteln nicht (oder nicht sehr gut) fassbar, was auch daran liegen mag, dass „Stil" im Rahmen der linguistischen Pragmatik praktisch immer als „Funktionalstil" (nicht unbedingt im Sinne der sowjetischen Linguistik) von Interesse ist, während die Beschäftigung mit „gutem" Stil gern der Literaturwissenschaft überlassen wird. Man vergleiche aber etwa die Schriften von S. Freud mit denen von W. Reich (in seinen frühen Jahren). Beide schreiben über psychoanalytische Themen, aber während es Freude macht, Freuds Texte zu lesen, muss man sich durch Reichs Arbeiten durchquälen, auch wenn er manch Substantielles zu sagen hat. Diesen ästhetischen Unterschied zwischen den Texten unterschiedlicher wissenschaftlicher Autor*innen könnte man vielleicht mit literaturwissenschaftlichen Methoden erfassen und erklären, aber m. E. nicht mit den Mitteln der linguistischen Diskursanalyse; auch hier wäre eine Kombination und interdisziplinäre Integration der verschiedenen Disziplinen sicherlich eine fruchtbringende Zukunftsperspektive.

Dieser kurze Abriss verschiedener Aspekte, die für meinen Zugang zu und mein Interesse an der Untersuchung wissenschaftlichen Schreibens und wissenschaftlicher Schreibprozesse bedeutsam waren und sind, hat hoffentlich gezeigt, wie biografische Zufälle und individuelle Interessen zusammen wirken, um einen kleinen Beitrag zur Wissenschaft leisten zu können. Dabei will ich natürlich nicht behaupten, dass das Zusammenwirken individueller und sozialer Faktoren, das ich oben beschrieben habe, in irgendeiner Weise „zwingend" zu meinem Interesse für Schreibforschung geführt habe. Das Leben ist kontingent – ich hätte genauso gut woanders landen können.

Was willst Du sagen? Schreibberatung als Mitdenken

Stefanie Haacke-Werron

Fragen 1, 3, 15

> „Selbstbeschreibungen konstituieren immer eine imaginäre Realität. Anders könnten sie die logischen Probleme des Sich-selbst-Enthaltens nicht lösen." (Luhmann 2002, S. 203)

Dass Selbstbeschreibungen eine – mehr oder weniger anschlussfähige – imaginäre Realität schaffen, gilt für gesellschaftliche Funktionssysteme, Fachdisziplinen und Individuen gleichermaßen. Entsprechend ist mir bewusst, dass ich in der Reflexion auf meine eigene Erfahrung und Position vieles nicht in den Blick bekommen werde, was andere von außen sehen könnten.

Keine Disziplin? Oder doch? (Frage Nr. 1)

Im ersten Anlauf für diesen Text schrieb ich als erstes „Kein Fach" und fügte dem eine längere Reflexion über die fächerübergreifende Perspektive hinzu, die ich nach über 20 Jahren Schreibberatung für Individuen und Arbeitszusammenhänge unterschiedlicher Fächer und Institutionen einzunehmen gelernt habe. Mein erster Gedanke: Meine Herkunftsdisziplin(en) habe ich vergessen, ihre Perspektive verlernt. Durch meine Arbeit als Beraterin, Beobachterin und Begleiterin von Schreib-, Schreiblehr- und Schreibbetreuungsversuchen und damit auch der fachlichen und persönlichen Selbstpositionierungen anderer hat sich im Hinblick auf meinen eigenen Standpunkt und meine Professionalität etwas anderes in spezifischer Weise geformt, das vielleicht vorher schon da war, aber nun, hier greifen die logischen Probleme des Selbstbezugs, sehr schwer zu beschreiben ist … außer mit den Worten, die ich oben schon verwendet habe: Beraterin, Beobachterin, Begleiterin. Kein Fach also, sondern ein Beruf.

So komme ich jedoch aus der Nummer nicht heraus. Denn Berufe oder Professionen nutzen und generieren ja jeweils auch spezifische Wissensressourcen. Das haben sie mit anwendungsorientierten Wissen(schaft)sdisziplinen gemeinsam: Jurist*innen nutzen Wissen über Gesetzeswerke und ihre Anwendung, Ingenieur*innen wissen viel über physikalische Tatsachen und technische Prozesse, Gärtner*innen über Pflanzen, Böden und biologische Prozesse usw. Und so ist es auch mit den

Schreibberater*innen, die – hier kommt eine wahrscheinlich unvollständige, subjektive Aufzählung – irgendwie etwas wissen

- über Prozesse und Strategien, die das Schreiben ausmachen,
- über Formen des Denkens, die diese Prozesse begünstigen oder hemmen,
- über soziale Referenzsysteme und Kommunikationsformen, in denen Schreibaktivitäten jeweils Sinn gewinnen, und in denen sie geformt werden,
- über institutionelle Erwartungen, Vorgaben, Spannungen und Entwicklungsprozesse, die die Formen beeinflussen, in denen Schreibende agieren und kommunizieren.

Das heißt, als Schreibberaterin an einer Universität weiß ich vor allem, dass in Fachdisziplinen geschrieben wird, die sich voneinander in vielerlei Hinsichten unterscheiden und je eigene Schreibformate und -praktiken ausgebildet haben, mit denen verschiedene institutionelle und individuelle Ziele und Vorstellungen verbunden sind, dass dabei Machtverhältnisse eine Rolle spielen und ganz verschiedene, durch Sozialisation und Erfahrung gebildete Vorstellungen davon, wie Schreiben, Lernen, wissenschaftliches Arbeiten sind und sein sollten. Im Lauf der Jahre habe ich ein Hypothesen- und Erkundungswissen erworben, das es mir erlaubt, nachzufragen, wie in der jeweiligen Fachdisziplin, dem spezifischen Feld und dem jeweiligen institutionellen Kontext gedacht und geschrieben wird, und wie dort geschrieben werden könnte.

‚Etwas' Wissen

Das unbestimmte Pronomen, das darauf verweist, dass nämlich Schreibberater*innen „irgendwie etwas" wissen, habe ich bewusst gebraucht, denn alle in meiner obigen Aufzählung enthaltenen, für die Schreibberatung relevanten Wissensdimensionen bilden – zumindest aus der Perspektive meiner Praxis – keine geschlossene, kanonische Ordnung, sondern sie bestehen aus Konzepten, Modellen, Theorien, Beschreibungen und Heuristiken, die in unterschiedlichen Disziplinen und damit in unterschiedlichen Denk- und Handlungszusammenhängen erzeugt wurden und immer wieder neu erzeugt und verändert werden. Teilweise stehen sie in Spannung zueinander (so wie unterschiedliche Schreibprozessmodelle, denen jeweils unterschiedliche Annahmen zugrunde liegen, worauf es beim Schreiben besonders ankommt). Teilweise ergänzen sie einander, häufig nehmen sie, vielleicht wegen der unterschiedlichen disziplinären ‚Welten', in denen sie Anschluss suchen und finden, auch gar nicht aufeinander Bezug, selbst wenn sie aus praktischer Perspektive ganz ähnliche oder sogar identische Themen behandeln. Und ganz besonders wichtig: Ich kann nicht ansatzweise für mich beanspruchen, sie jeweils vollständig zu überblicken oder irgendwie systematisch über sie zu verfügen, so wie der Apotheker in die richtige Schublade greift, um das passende Medikament herauszuholen. Mein Wissen als Schreibberaterin ist also eklektisch und nicht vollständig oder systematisch.

Und wie nutze ich dieses mir zur Verfügung stehende Wissen? Das Bild, das mir dazu als erstes einfällt, ist eins, das der griechische Philosoph Aristoteles genutzt hat, um die Verfahrensweise eines guten Richters zu beschreiben, der das Recht auf den Einzelfall anwendet: Anstatt einer starren Messlatte wird das Gesetz in den Händen des guten (oder kompetenten) Richters zu einem bleiernen (also biegsamen) Maßband, das sich den Unebenheiten der Oberfläche anpasst, die es ausmisst (Nikomachische Ethik, V, 1137 b 30). Dieses Bild hilft mir, die Anpassung des Wissens (oder im – eingedeutschten französischen – Plural „der Wissen") an die Situation zu denken, in der ich es (oder sie) nutze. Die ‚Wissenselemente', die mir in den Sinn kommen, wenn ich mit Anderen über ihr Schreiben spreche und dabei vor allem Fragen stelle, werden vor dem Hintergrund ihrer konkreten Schreibsituation neu verknüpft und aktualisiert, sie passen sich wie das bleierne Maßband an den ‚Einzelfall' an. Wenn es gut geht, dann ‚sehe' ich die Form, die die spezifische Situation hat, indem ich mein ‚Wissen' daran angelegt habe. Bei genauerem Hinsehen bricht das aristotelische Bild vom Maßband jedoch. Denn die Wissenselemente, die ich nutze, wenn ich in einer spezifischen, kontextuell definierten Situation über das Schreiben spreche, sind ja weder gesetzesförmig, noch bilden sie eine Einheit. Was sie verbindet ist erst einmal nur, dass ich sie alle irgendwann und irgendwie rezipiert, gelesen, gehört habe, und dass sie auf eine Weise haften geblieben sind, dass ich sie in einem mir als passend erscheinenden Moment als bedeutsam, nützlich, erkenntnisfördernd erinnere.

Warum mir ausgerechnet diese Metapher oder dieses Bild vom Maßband eingefallen ist, das Aristoteles im Diskurs der Gesetzesanwendung durch einen gerechten Richter verwendet hat, leitet über zu einer zweiten Antwort auf die Frage nach ‚meiner' Disziplin: Dass mir das Bild vom bleiernen Maßband eingefallen ist, verdanke ich den Lektüren und Verstehensversuchen während meines lange zurückliegenden geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums. Das Bild stammt aus meiner vorletzten Intensiv-Vertiefung in einer Fachdisziplin in Form der Magisterschrift über Aristoteles' Gerechtigkeitsbegriff (Haacke 1994). Es ist aus dieser disziplinär geprägten Arbeit in mein Denk- und Metaphernrepertoire übergegangen. Es scheint also, als gäbe es doch Einflüsse dessen, was ich in einem (‚Herkunfts'-)Fach gehört, gelesen und vor allem getan habe, auf mein aktuelles Denken und Handeln als Schreibberaterin und über diese Tätigkeit Nachdenkende. Wie diese Einflüsse entstanden und beschaffen sind, auf welche Weise und in welchen Formen sie mir sozusagen in ‚Fleisch und Blut' übergegangen sind, an die die professionelle Beschäftigung mit dem Schreiben so gut anschließen konnte, dem versuche ich im Folgenden anhand einer zweiten Frage auf die Spur zu kommen.

„Warum interessiere ich mich für das Schreiben?“ (Frage 3) – Denk- und Schreiberfahrungen aus ‚meiner‘ disziplinären Sozialisation

Sprache war für mich von Beginn an die zentrale Form des In-der-Welt-Seins. Das ist zwar nichts Besonderes, denn ein menschliches Wesen zu sein, bedeutet, sprachlich zu sein, aber es ist eben auch eine prägende, emotionale, subjektive Erfahrung. Etwas sagen zu können und verstanden zu werden bedeutete, ‚da‘ und ‚wirklich‘ zu sein. Sprachliche Beschreibungen machten Dinge und Verhältnisse ‚real‘. Entsprechend verschlang ich – sobald ich lesen konnte – alles Textförmige, was in meine Reichweite kam. Durch Lesen wurde meine Welt größer. Schreiben war dann erst einmal leicht, wie Schwimmen oder Fahrradfahren. Bis weit in mein Studium hinein schrieb ich mimetisch, aus den Gedanken heraus, die ich dabei entwickelte, ohne jedes explizite Formbewusstsein und fast gänzlich ohne Metakognition. Schriftliche Arbeiten zu Themen und Fragen, die ich ‚wichtig‘ fand, fielen mir leicht, sobald ich einen Punkt hatte, den ich unbedingt in Sprache fassen und ausarbeiten wollte. Ich studierte lange und hatte in Lehrveranstaltungen und Arbeitsgruppen zahlreiche Möglichkeiten, einzelne Flecken auf der riesigen Landkarte der damals gelehrten überwiegend westlichen Denktradition lesend und schreibend genauer zu betrachten und zu versuchen, mir jeweils einen Reim darauf zu machen. Die Suche nach – zumindest punktueller – Gewissheit („Ja, das kann ich so schreiben, das ‚stimmt‘!“) war dabei das herrschende Motiv. Das ging gut für kurze Texte, Momentaufnahmen einer Lektüre oder Betrachtungen möglichst im Zusammenhang einer realen z. B. Seminardiskussion, in der mein Beitrag auch ein Beitrag zu einem laufenden Gespräch war.

In die Krise geriet diese Form des Schreibens mit der Magisterarbeit, die nach vielen Jahren des Studierens meine erste umfangreiche schriftliche Arbeit werden sollte. Adressat war nun nicht mehr eine vertraute Seminargruppe und die dort geführte Diskussion, sondern eine unüberblickbare Fachgemeinschaft, bestehend aus lauter fremden und strengen Leuten mit vielen, häufig Ausschließlichkeit beanspruchenden Perspektiven. Außerdem war der Gegenstand, so faszinierend ich ihn fand, kompliziert und komplex. Die Fragen, mit denen ich ihn zu bearbeiten versuchte, waren weit gefasst und unbestimmt, und beim Lesen und Schreiben und wieder Lesen der Literatur stellte sich keine Gewissheit ein, die stabil genug gewesen wäre, alle Aspekte, Verästelungen und Dimensionen meines Themas in eine mir zwingend erscheinende rhetorische Ordnung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund schrieb ich gelehrt, zitat-, fußnoten- und anmerkungsreich, richtungslos und untergründig sehr verzweifelt einfach alles auf, was ich wichtig fand, und setzte – tentativ – Kapitelüberschriften dazwischen. Ich spürte, dass mein Text nicht ‚wahr‘ war, dass er dem Anspruch nicht genügte, mitzuteilen, was für mich eigentlich jenseits der einzelnen wichtigen Punkte die Erkenntnis war, um derentwillen es sich lohnen könnte, ihn zu lesen. Als die Abgabefrist heranrückte, gab ich das so zustande gekommene Konvolut mit der Bitte um Feedback einem Studien-

freund, der mich nach drei Tagen kopfschüttelnd fragte, was um Himmels Willen ich denn mit alledem sagen wolle. Er verstehe kein Wort.

Was nun folgte, ist für mich immer noch die erste bewusste Erfahrung mit dem Schreiben als bewusster „Komposition". Es blieb mir – kurz vor dem Fristende – nichts als der komplette Neubau meines Textes. Ein Ding der Unmöglichkeit, wie mir zunächst schien. Doch der kluge Freund stellte mir die (Festlegungen und damit Mut fordernde) Frage: „Was willst Du sagen? Und was musst Du in welcher Reihenfolge erklären, um das sagen zu können?" Derselbe Freund zeigte mir dann auch die technische Möglichkeit, eine zweite Datei einzurichten, in der ich eine neue Gliederung mit mehreren Überschriftebenen konstruieren konnte (damals im revolutionär modernen Word 5). Der Text in der ‚alten' Datei geriet zum Material, das – Absatz für Absatz – in die Ordnung der neu gegliederten Gedankenentwicklung hineinsortiert und durch Überleitungen mit einem roten Faden versehen werden konnte. Von zweihundertvierzig Seiten blieben knappe hundert übrig, Einleitung und Schluss schrieb ich neu. Die Arbeit konnte eingereicht werden. Viel später fand ich in einem Text von Hanspeter Ortner die perfekte Beschreibung der Schwelle, die ich mit dieser Erfahrung überschritten hatte, die Schwelle vom „Spontanschreiben" zum „elaborierten Schreiben" (vgl. Ortner 2006). Und diese Erfahrung prägt bis heute, was das Schreiben für mich bedeutet: Ich weiß,

- dass Schreiben ein Erkenntnisprozess ist.
- dass Schreiben bedeutet, sich angesichts einer immer weiterwachsenden Vielzahl von Möglichkeiten immer wieder entscheiden zu müssen.
- dass Schreiben bedeutet, der Sache und dem Diskurs gerecht zu werden. Sonst geht es nicht.
- dass andere sehen können, was man selbst nicht sieht, wenn man mitten in einem Schreibprojekt steckt.
- dass es handwerkliche Strategien gibt, den Überblick und die Entscheidungsfähigkeit zurückzugewinnen, wenn man sie verloren hat, und dass dabei Gedanken, Wörter, Sätze zu formbarem Material werden können.
- dass Schreiben eine Übung im Denken ist, und die Qualität des Denkens durch Schreiben entwickelt und verbessert werden kann.
- dass Schreiben Angst machen kann und Mut erfordert.

Schreiben in den Wissenschaften kann eine Form sein, sich der eigenen Perspektive zu vergewissern, und diese so zu konstruieren, dass sie wie eine zweite, von der physischen und Alltags-Existenz losgelöste soziale Identität in der Welt ist: eine Identität, die für ein Werk steht, zu dem sich die Person, die es verfasst hat, wieder reflexiv verhalten kann. Das Schreiben legt Spuren einer persönlich-sozialen Denkentwicklung.

Das Schreiben in den Wissenschaften ist – ungeachtet aller Spezialisierung – immer auch ein Sagen, es ist auf Verständigung aus, ist ein soziales Unternehmen, das Mut erfordert. Wie Klaus Heinrich es ausdrückt: „Sprache – das weiß jeder, der zum Beispiel eine Situation des Schweigens bricht – geht auf den Zusammenhang, selbst in abgebrochener und verstümmelter Rede" (1970/1998, S. 38).

Fazit

Ungeachtet der verbreiteten Kritik am Zustand der Universitäten und der vielfältigen Klagen über den Wissenschaftsbetrieb, – Doktorand*innen und Studierende zu beraten bedeutet für mich, an Prozessen teilzuhaben, in denen Menschen in unterschiedlichen Formen und Kontexten genau das tun: sorgfältig erarbeitete Erkenntnisse zur jeweiligen Frage und ihre Bedeutung schreibend in die Welt zu bringen und damit zur Verständigung im jeweiligen Fachdiskurs und vielleicht auch darüber hinaus beizutragen.

Literatur

Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon. 6. Auflage 1986. München: dtv.

Haacke, Stefanie (1994): Zuteilen und Vergelten. Figuren der Gerechtigkeit bei Aristoteles. Wien: Turia + Kant.

Heinrich, Klaus (1970/1998): der gesellschaft ein bewußtsein ihrer selbst zu geben. Frankfurt am Main und Basel: Stroemfeld Verlag.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 77–101.

Die Entstehung von Neuem: Schreiben als epistemisches Verfahren

Christoph Hoffmann

Fragen 1, 3, 6, 10, 17

Schreiben als Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum Schreiben bilden die vielfältigen Aufzeichnungen und Ausarbeitungen, die während des Forschens entstehen: Versuchsprotokolle, Laborjournale, Notizbücher, Korrespondenz, Exzerpte, Ausdrucke, Kopienstapel, Listen und dergleichen mehr. Das Interesse hierfür hängt eng mit Entwicklungen in der Wissenschaftsgeschichte der 1980er-Jahre zusammen. In dieser Zeit beginnt ein Trend zu Studien, in denen detailliert untersucht wird, wie wissenschaftliche Erkenntnisse konkret entstehen. Wer solchen „investigative pathways", wie Frederic Holmes das genannt hat, folgen möchte, ist auf andere Quellentypen angewiesen als eine ältere Wissenschaftsgeschichte, die im Wesentlichen Theorien- und Ideengeschichte betrieben hat.[1] Zeitschriftenaufsätze, Abhandlungen, Monographien, Lehrbücher, selbst die Memoirenliteratur geben über den Ablauf von Forschungen nur wenig Auskunft. Genauer gesagt: Sie liefern eine rekursiv bereinigte, idealisierte Darstellung. Will man hingegen verstehen, welche Überlegungen während der Arbeit angestellt worden sind und wie im Labor, der Klinik, im Feld oder auch im Archiv vorgegangen worden ist, muß man all jene Schreibereien heranziehen, die im täglichen Geschäft von Forscherinnen und Forschern entstehen.

Diese an der Praxis der Wissenschaften interessierte Wissenschaftsgeschichte hat noch eine zweite Seite. Nicht nur wendet sie das Augenmerk den kleinen, oft unscheinbaren Manövern zu, die ein Forschungsunternehmen auf ganz andere Wege bringen kann als zunächst beabsichtigt. Auch die Rolle der materiellen Umgebung, in der Forschung stattfindet, wird in solchen Untersuchungen weit stärker berücksichtigt, als dies vorher der Fall gewesen ist. Ganz besonders gilt das für Instrumente. Vorausgesetzt wird, daß ein Instrument nicht einfach zur Hand ist. Es gibt dem Forschungsgegenstand vielmehr eine bestimmte Gegebenheit, es formt und begrenzt zugleich diesen Gegenstand.[2] Man kann sich das zum Beispiel an einem anatomischen Präparat verdeutlichen: Die Art seiner Anfertigung – Schnitt- oder Ganzpräparat – und die verwendeten Färbetechniken lassen am präparierten Organ spezifische Merk-

1 Vgl. Frederic L. Holmes, Laboratory Notebooks and Investigative Pathways, in: Frederic L. Holmes, Jürgen Renn, Hans-Jörg Rheinberger (Hg.), Reworking the Bench. Research Notebooks in the History of Science, Dordrecht 2003, 295–307.

2 Vgl. Hans-Jörg Rheinberger, Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas, Göttingen 2001, 25 f.

male hervortreten, und zugleich gehen andere mögliche Merkmale verloren oder werden unsichtbar.

Diese zwei Entwicklungen in der Wissenschaftsgeschichte – oft auch als ‚praktische Wende' bezeichnet – führen, wenn man sie zusammen denkt, recht schnell zu der Frage, worum es sich bei den Schreibereien aus dem Forschungsprozeß handelt. Sind es wissenschaftshistorische Quellen, die ich für meine Interessen an irgend einem Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte ausschöpfen kann, oder muß ich diese Schreibereien als Instrumente verstehen, mit deren Hilfe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diesen Gegenstand bearbeitet haben? Wie diese Frage beantwortet wird, hängt von meinem Fokus ab. Will ich wissen, was zum Beispiel ein Notizbuch in der Hand einer Forscherin gewesen ist, wie sie es eingesetzt hat und welche Dienste es ihr geleistet hat? Oder blättere ich in dem Notizbuch, um Hinweise darauf zu finden, was die Forscherin während ihrer Arbeit gedacht und getan haben mag?

Mehr als Festhalten, nicht nur Widerstand, nicht nur ‚im Kopf'

Wer in einem Notizbuch, einem Laborjournal, in Briefen oder Versuchsprotokollen, Exzerpten und Listen Instrumente des Forschens vermutet, ganz so als handelte es sich um Ultrazentrifugen oder Bibliothekskataloge, muß annehmen, daß diese Schreibereien in irgend einer Weise auf den Forschungsgegenstand einwirken und an dessen Untersuchung produktiv teilhaben.[3] Das ist kein naheliegender Gedanke. Schreiben, insbesondere wenn es sich um ein sachdienliches Schreiben handelt, wird passiv verstanden. Schreiben meint in einem solchen Zusammenhang anscheinend bloß, etwas aufzuschreiben, das sich anderweitig, im Versuch, während des Beobachtens, beim Lesen usw. ergeben hat. Die Leistung des Schreibakts wird in allen diesen Fällen mit der Speicherfunktion der Schrift gleichgesetzt. Ein davon verschiedenes Bild des Schreibens begegnet in den 2000er-Jahren in der literaturwissenschaftlichen Forschung zu ‚Schreibszenen'. Schreiben wird hier als materieller Vorgang untersucht, in dem insbesondere die Schreibgeräte dem freien Lauf des Formulierens Widerstand leisten und Bedingungen setzen.[4] Ebenfalls eine andere Sicht auf die Tätigkeit des Schreibens liefern Studien zum ‚epistemischen Schreiben', das heißt zu einem Schreiben, das als Verfertigen von Wissen begriffen wird.[5]

Die Forschung zu Schreibszenen und zum epistemischen Schreiben hat allerdings nur begrenzten Wert für ein instrumentelles Verständnis von Schreiben im Forschungsprozeß. Im einen Fall begegnet der Schreibakt vornehmlich als Komplika-

3 Dieser Punkt nachdrücklich bei Hans-Jörg Rheinberger, Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments, Berlin 2021, 114 f. Siehe ferner ders., Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie, Frankfurt a. M. 2006, 350–361.

4 Vgl. Rüdiger Campe, Die Schreibszene. Schreiben, in: Hans Ulrich Gumbrecht, K. Ludwig Pfeiffer (Hg.), Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie, Frankfurt a. M. 1991, 759–772; und Martin Stingelin, ‚Schreiben'. Einleitung, in: ders. (Hg.), *„Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum". Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*, München 2004, 7–21.

5 Vgl. Carl Bereiter, Development in Writing, in: Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (Hg.), Cognitive Processes in Writing, Hillsdale/NJ 1980, 73–93.

tion, an der sich die Produktivität der Schreiberin oder des Schreibers bricht (mag das auch selber wieder produktive Effekte zeitigen). Und im anderen Fall wird die Verfertigung von neuem Wissen im Schreiben, schaut man sich die Studien genauer an, als eine Verfertigung ‚im Kopf' behandelt, so daß der Schreibakt primär als Vollzug kognitiver Operationen auftaucht. Schreiben als Instrument des Forschens zu verstehen, bedeutet hingegen, die produktive Leistung mit dem Schreibakt selbst zu verknüpfen. Richtungsweisend hierfür ist mir ein Satz Paul Valérys. Über seine *Cahiers* bemerkt er (in seinen *Cahiers*): „Ich schreibe, um zu sehen, zu *machen*, zu präzisieren, um fortzusetzen – nicht um zu verdoppeln, was gewesen ist."[6] Deutlicher läßt sich ein instrumenteller Charakter von Schreiben kaum formulieren. Schreiben dient hier dazu, etwas herauszufinden; etwas, das wohlgemerkt nicht vorab gegeben ist (kein ‚Verdoppeln'), sondern im Schreibakt hervortreten soll.

Weder Text noch Prozeß – sondern Verfahren

Wo Schreiben instrumentell eingesetzt wird, gewinnt es den Charakter eines epistemischen Verfahrens.[7] Ein solches Verfahren liefert eine Anleitung, wie vorzugehen ist, ohne daß damit (im Unterschied zu technischen Verfahren) ein bestimmtes Ergebnis vorab festgelegt wird. Das klingt zunächst sehr abstrakt. Um sich Schreiben als Verfahren vorzustellen, bedarf es aber keiner größeren Anstrengung. Es reicht, sich an die Liste zu erinnern, die Jack Goody – ohne das Wort Verfahren zu benutzen – als eine Praxis des Ordnens beschrieben hat.[8] Verfahren wie die Liste kann man als bewußte und – obwohl sie selten eigens expliziert werden – als tradierte Verfahren bezeichnen. Zu ihnen gehören auch die Tabelle, die Synopse, das Exzerpt, die Randnotiz und alle möglichen Arten von Strukturierungen wie etwa die Aufzählung. Daneben gibt es aber auch Schreibverfahren, die sich individuell unter der Hand einspielen. Solche Verfahren treten für andere nur, wenn sie explizit gemacht werden, über die Schwelle der Wahrnehmbarkeit. Sie können aber genauso strikten Vorgaben folgen. So erzählt Roland Barthes, daß er seine unterwegs schnell hingekritzelten Notate zu Hause immer erst einige Tage später auf Karteikarten überträgt; die Zeit, die inzwischen vergangen ist, dient dazu, das Wesentliche am Notat hervortreten zu lassen, sie bildet einen Verfahrensschritt zwischen schnellem Kritzeln und bereinigtem Ablegen.[9]

6 Paul Valéry, Cahiers/Hefte 1 (1973–74), übers. von Markus Jakob, Hartmut Köhler, Jürgen Schmidt-Radefeldt, Corona Schmiele und Karin Wais, Frankfurt a. M. 1987, 312 (Hervorhebung im Original). Siehe hierzu ausführlich Karin Krauthausen, Der Wille zu sehen. Zeichnen und Schreiben bei Paul Valéry, Zürich, Berlin (in Vorbereitung, erscheint 2022).

7 Zu Schreibverfahren siehe Rüdiger Campe, Vorgreifen und Zurückgreifen. Zur Emergenz des Sudelbuchs in Georg Christoph Lichtenbergs „Heft E", in: Karin Krauthausen, Omar W. Nasim (Hg.), Notieren, Skizzieren. Schreiben und Zeichnen als Verfahren des Entwurfs, Zürich, Berlin 2010, 61–87; ders., Verfahren. Kleists Allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, in: Sprache und Literatur 43/2, 2012, 2–21; sowie Christoph Hoffmann, Schreiben im Forschen. Verfahren, Szenen, Effekte, Tübingen 2018, Kap. 3.

8 Vgl. Jack Goody, Woraus besteht eine Liste? (1977), in: Sandro Zanetti (Hg.), Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte, Berlin 2012, 338–396.

9 Vgl. Roland Barthes, Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980 (2003), hgg. von Éric Marty, übers. von Horst Brühmann, Frankfurt a. M. 2008, 153–155.

Gleich ob man es mit tradierten Verfahrensweisen zu tun hat oder mit individuell eingespielten, um zu verstehen, was sie leisten, ist es zunächst hilfreich, die resultierenden Schreibereien nicht als Text zu behandeln, den man durchliest. Stattdessen ist auf eher äußerliche Aspekte zu achten, auf die Verteilung der Schriftzeichen auf dem Schriftträger, auf graphische Muster, auf eventuell ableitbare Regeln, nach denen einzelne Elemente dieser Schreibereien untereinander in Beziehung stehen, auf formale Eigenheiten usw. Zugespitzt gesagt: Wo Schreibereien lesend in einen Fließtext verwandelt werden, gerät deren Verfahrensmäßigkeit außer Sicht. Etwas Ähnliches passiert, wenn solche Schreibereien, zum Beispiel eine Synopse mit Stellen aus mehreren Interviews, nach ihrer Prozeßhaftigkeit analysiert werden. Ein Prozeß läuft auf etwas zu, und in der Schreibprozeßforschung heißt das, der Prozeß läuft auf einen Text hinaus. Von Interesse ist dann nur noch, wie dieser stets schon imaginierte Text nach und nach entsteht. Wenn im Forschen geschrieben wird, geht es aber nur zu einem kleinen Teil und meist verhältnismäßig spät darum, einen Text zu verfassen (es sei denn, man verwendete einen völlig unscharfen Begriff von Text). So kann zwar aus der Synopse von Interviewstellen am Ende durchaus der Kern eines Forschungsaufsatzes hervorgehen. In dem Augenblick, in dem die Synopse angefertigt wird, stehen aber die Erkenntnischancen im Vordergrund, die sich mit dem Vergleich der Interviewstellen in ihrer parallelen Anordnung auf dem Schriftträger verbinden.

Vom Endpunkt des Schreibens zum augenblicklichen Zweck

Mit dem Zugriff auf Schreiben als Verfahren geht ein Perspektivwechsel einher. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich von der Erzeugung von Texten zur Erzeugung von Effekten und von der Finalität des Schreibprozesses zur augenblicklichen Zweckbestimmung eines schreibenden Vorgehens. Interessant an Schreibverfahren ist, was sie im Moment ihres Gebrauchs bewerkstelligen. Schon ein simples Versuchsprotokoll ist völlig unzureichend verstanden, wenn man in ihm die getreue Dokumentation eines Experiments sieht. Im Gegenteil blendet ein Protokoll zahllose Umstände eines Versuchs als unwichtig aus, überliefert vornehmlich solche Aspekte, die für bedeutend gehalten werden, und nur diese Aspekte stehen der weiteren Untersuchung zur Verfügung. Das ist nicht ein Mangel des Protokolls, Komplexitätsreduktion ist im Gegenteil dessen Aufgabe. Ein Protokoll limitiert die Aufmerksamkeit, wirkt als Filter und führt auf der Fläche eines Blattes Papier oder eines Bildschirms Vorgänge und Beobachtungen bequem zusammen, die in der Regel zeitlich und räumlich verteilt stattfinden. Dabei liegt es auf der Hand, daß solche Überlegungen nicht nur für die vergangenen, sondern auch für die gegenwärtigen Aufzeichnungspraktiken in den Wissenschaften relevant sind. Die Technologien sind teils andere, damit einhergehend ergeben sich eventuell neue Effekte, der epistemische Charakter des Schreibens bleibt aber stabil.

Was (noch) alles in den Natur- und natürlich genauso in den Geistes- und Sozialwissenschaften schreibend bewerkstelligt werden kann, läßt sich im Rahmen dieser Notiz nicht weiter ausführen.[10] Stattdessen möchte ich abschließend an eine Überlegung von Pierre Bourdieu erinnern. In *Le sens pratique* schreibt er: „Ich habe lange gebraucht, um zu begreifen, daß man die Logik der Praxis nur mit Konstruktionen erfassen kann, die sie als solche zerstören, solange man sich nicht fragt, was Objektivierungsinstrumente wie Stammbäume, Schemata, synoptische Tabellen, Pläne, Karten oder, nach den neueren Arbeiten Jack Goodys, schon die einfache Verschriftung eigentlich sind, oder besser noch, was sie anrichten."[11] Bourdieu denkt hier an die Effekte schriftlicher Verfahren auf die Gegenstände seiner ethnologischen Studien. Dies ist ein besonders offenkundiger Fall, wie Schreibverfahren den Gegenstand der Untersuchung durchdringen. Es ist aber kein Sonderfall. Schreiben als epistemisches Verfahren zu verstehen, versucht dafür die Aufmerksamkeit zu schärfen.

10 Vgl. ausführlich Hoffmann, Schreiben im Forschen (Anm. 7). Siehe ferner die vier Bände der Forschungsinitiative *Wissen im Entwurf*, die zwischen 2008 und 2011 im Diaphanes Verlag erschienen sind. Zu epistemischen Schreibpraktiken in den Geistes- und Sozialwissenschaften siehe zum Einstieg: Henning Trüper, Das Klein-Klein der Arbeit: Die Notizführung des Historikers François Louis Ganshof, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 18/2, 2007, 82–104; Kornelia Engert, Björn Krey, Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten, in: Zeitschrift für Soziologie 42, 2013, 366–384; Christian Meier zu Verl, Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie, Stuttgart 2018; Björn Krey, Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens, Berlin, Boston 2020.

11 Pierre Bourdieu, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (1980), übers. von Günter Seib, Frankfurt a. M. 1987, 26.

Sprechen, Schreiben, Denken

Andrea Karsten

Fragen 1, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 17

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Eigentlich interessiere ich mich sogar mehr für das Sprechen allgemein als nur für das Schreiben. Was Menschen mit, in und durch Sprache tun, fand ich schon als Kind faszinierend. In meiner Familie wurden mehrere Dialekte und Dialektvarianten gesprochen. *Code-switching* wurde nicht nur einfach praktiziert, sondern auch ausgiebig inszeniert und mit Humor und großer Ernsthaftigkeit alltagslinguistisch kommentiert. Die Faszination für Sprache ist bis heute geblieben. Mein Interesse speziell am Schreiben entstand dann im Laufe meines Studiums am Institut für Psycholinguistik an der LMU München. Dort habe ich mich viel mit dem dialogischen Sprachverständnis beschäftigt, das in den 1920er und 1930er-Jahren in der Sowjetunion entstanden ist. Schreiben wurde dort als *schriftliches Sprechen* – neben *mündlichem* und *innerem Sprechen* – verstanden.

Schreiben ist eine besondere Form, sich zu äußern, sich in der Welt zurechtzufinden und zu positionieren. Es ist mit allen anderen Formen des Sprechens und Denkens verwoben. In jedem Text gibt es Querbeziehungen und Echos zu dem, was man selbst oder was Andere gesagt, gedacht oder geschrieben haben (Karsten 2009, 2014a). Was Schreiben für mich besonders interessant macht: In schriftlichen Texten hat man als Leser*in und Forscher*in meistens Zeit, diese Querbeziehungen und Echos zu suchen und zu finden. Schreibend und lesend kann man deshalb besonders gut das eigene und fremde Denken nachvollziehen.

Das Fach oder die Disziplin, für die Sie hier antworten?

Ich kann nicht für ein Fach oder eine Disziplin antworten, doch aber aus einem interdisziplinären Feld heraus. Dieses Feld steht in der Tradition der eben erwähnten dialogischen Perspektive auf Sprache und liegt am Schnittpunkt von soziokultureller Psychologie und dialogischer Sprachwissenschaft. Die soziokulturelle oder kulturhistorische Psychologie geht zurück auf die Arbeiten Lev S. Vygotskijs. Die dialogische Perspektive in der Sprachwissenschaft wurde zeitgleich von Lev P. Jakubinskij, Valentin N. Vološinov und Michail M. Bachtin entwickelt. Beide Traditionen werden immer wieder zusammen rezipiert (z. B. Wertsch, 1991). Teilweise kannten die Autoren ihre Arbeiten auch gegenseitig, aber vor allem gibt es viele theoretische Berührungspunkte, die mit

dem gemeinsamen wissenschaftshistorischen Kontext zusammenhängen (vgl. z. B. Bertau, 2011; Bertau & Karsten, 2018; Karsten, 2014a).

Was tun Menschen beim Schreiben – in der Perspektive Ihrer Disziplin?

Die für mich wichtigste Idee aus dem gerade genannten wissenschaftlichen Kontext: Sprache ist kein abstraktes System, das von Sprecher*innen benutzt wird (Stichwort: *language use*), sondern eine soziale, kulturspezifische und situierte *Tätigkeit*, die immer einzigartig ist, aber in wiedererkennbaren und bedeutungsvollen Formen vollzogen wird.

Bachtin (1953–54/2004) und Vološinov (1929/1975) betonen, dass Äußerungen nie neutral sind. Ein Aspekt dieser Idee ist, dass Menschen immer mit einer *Stimme* sprechen oder schreiben (Bachtin, 1929/1985). In Bezug auf mündliches Sprechen mag dies trivial klingen. Doch der Begriff der Stimme meint auch hier schon mehr als den durch die individuelle Physiologie bedingten Klangcharakter, nämlich das Aufeinandertreffen einer wahrnehmbaren sprachlichen Form und einer damit einhergehenden Wertung und Bedeutung des Gesagten (Bertau, 2007, 2021). Die interaktionale Linguistik kann sehr eindrücklich zeigen, wie Stimmen Anderer bewusst und unbewusst von Sprecher*innen übernommen, nachgeahmt und interanimiert werden (z. B. Günthner, 2002; Tannen, 1989). In Äußerungen treffen Stimmen also dialogisch aufeinander – gesprochene oder geschriebene Worte sind *mehrstimmig* (Bachtin, 1929/1985). Auch in der Schreibdidaktik ist das Konzept der Stimme spätestens durch die Texte von Peter Elbow wichtig geworden (z. B. 1968, 1998). Wie beim mündlichen Sprechen ist der Begriff eng mit der Frage nach Identität verbunden (vgl. Matsuda, 2015). Seit einiger Zeit rückt Bachtins Idee der Mehrstimmigkeit auch beim Schreiben in den Vordergrund und mit ihr die Frage, *als wer* und *zu wem* Schreiber*innen sprechen (z. B. Prior, 2001).

Was tun also Menschen beim Schreiben – aus der Perspektive einer dialogischen Sprachwissenschaft und soziokulturellen Psychologie? Sie sprechen *als jemand* und *für jemanden*. Wie jede andere Form der sprachlichen Tätigkeit ist Schreiben ein mehrstimmiger Prozess, in dem Ereignisse, Sachverhalte und Beziehungen mit Anderen und für Andere konstruiert und ausgehandelt werden.

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?

Der für mein Feld charakteristische Blick auf Sprache macht sichtbar, dass Schreiben eine soziale Tätigkeit ist. Gemeint ist dies so: Schreiben ist keine neutrale Technik, die unter anderem dazu genutzt werden kann, zu kommunizieren und zu interagieren,

wenn man das ausnahmsweise einmal möchte. Sondern Schreiben ist immer sozial, immer adressiert und immer kulturspezifisch. Auch, wenn Menschen nur für sich selbst schreiben. Vielleicht dann ganz besonders.

In einer oberflächlichen Lesart könnte diese Position verdecken, dass Schreiben neben kommunikativen auch kognitive Funktionen hat. Vygotskij zufolge ist das, was von der heutigen Psychologie als Kognition bezeichnet und im Kopf von Menschen lokalisiert wird, eine kulturelle und soziale Praxis – entstanden in der Interaktion zwischen Menschen und deshalb ein von Sprache nicht zu trennender Prozess.[1] Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstregulation, Reflexion und weitere kognitive Prozesse sind einer soziokulturellen Perspektive folgend soziale Phänomene, die in, mit und durch Sprache vollzogen werden – auch in schriftlicher Form und auch während des Schreibprozesses.

In meinem Promotionsprojekt (Karsten, 2014a) habe ich mich u. a. mit dem inneren Sprechen beim Schreiben beschäftigt. In den videobasierten Interviews mit Schreiber*innen, die ich geführt habe, finden sich immer wieder Passagen, die ein Sprechen mit sich selbst während des Schreibens widerspiegeln, das die Form von Dialogen hat. Eine Schreiberin erklärt beispielsweise, während sie sich selbst schreiben sieht: „Das ist einfach, dass ich mir nochmal gedacht hab: Ja, ist es jetzt gut, ist es jetzt besser als beim ersten Mal? Und dann irgendwie gedacht hab: Ja, jetzt so kannst du's lassen. Und jetzt schreib den Text einfach weiter." (vgl. Karsten, 2014b, S. 52). Der Einfluss einer kulturellen und sozialen Interaktions- und Denkpraxis auf das Schreiben wird hier, wie ich finde, besonders gut sichtbar.

Was ein solcher Blick auf Schreiben und auf den Schreibprozess dann wiederum verdeckt? Darüber muss ich noch nachdenken.

Was macht richtig gute Forschung zum Schreiben in Ihrer Wissenschaft aus? Ist das eher Ideal oder Realität?

Als Feld, das sich mit Enkulturationsprozessen beschäftigt, steht eine Schreibwissenschaft vor der Frage, wie Schreibenlernen in sozialen Kontexten verstanden werden kann. Richtig gute Forschung betrachtet aus meiner Sicht Schreiben als Beteiligung an sprachlichen Diskursen innerhalb eines Netzes aus kleineren und größeren sozialen Gemeinschaften. Sfard (1998) hat auf die Unterscheidung zwischen einer Erwerbsmetapher und einer Teilnahmemetapher für Lernen aufmerksam gemacht. Die Teilnahmemetapher ist theoretisch viel schwieriger konsequent zu Ende zu denken – deshalb bleibt es oft beim Ideal. Diese Perspektive ist aber die wissenschaftlich produktivere, weil sie mehr von der Komplexität sozialen Lernens erfassen kann. Statt

1 Vygotskijs Arbeiten beschäftigen sich mit der Genese höherer psychologischer Funktionen über die Interiorisierung sozialer Tätigkeiten (z. B. 1931/1992, 1934/2002). Vygotskij beschreibt den allmählichen Prozess, bei dem eine kognitive Tätigkeit wie z. B. die Steuerung von Aufmerksamkeit zunächst interpersonal zwischen einem Kind und einer erwachsenen Person (E: „Schau mal da!" – K wendet Blick) und dann immer mehr vom Kind allein vollzogen wird. In diesem Prozess entwickelt sich das innere Sprechen als oft (aber nicht immer) still vollzogenes und verkürztes Sprechen mit sich selbst (z. B. „Ach, kuck!").

z. B. von einem Erwerb von Schreibkompetenzen zu sprechen (die man dann ‚hat' und vielleicht auch ‚anwenden' kann), müsste Schreibenlernen aus dieser Sicht als Teilnehmen und Teilhaben an sozialen sprachlichen Praktiken verstanden werden – inklusive der Fragen von Macht, Zugehörigkeit und Identität, die damit einhergehen. Gelernt werden keine neutralen Wissenspakete, sondern bestimmte kulturspezifische Formen des Tuns.

Ein zweiter Punkt betrifft das Verständnis von Sprache. Sprache kann – passend zur Erwerbsmetapher für Lernen – als Transmission fertiger, in Sprache gekleideter Inhalte an einen Empfänger verstanden werden, der diese Inhalte einfach wieder ‚entsprachlichen' muss, um sie zu verstehen (vgl. Reddy, 1979). Als Gegenentwurf kann Sprache aber auch als symbolische Tätigkeit verstanden werden, die eine bestimmte wahrnehmbare Form hat (stimmlich, mimisch, gestisch, graphisch, ...). In diesem Verständnis bestimmt nicht ein ‚sprachloser' Inhalt den Sinn einer Äußerung, sondern die tradierte kommunikative und kognitive Funktion einer wiedererkennbaren Form. Richtig gute Forschung folgt aus meiner Sicht dem Tätigkeitsverständnis von Sprache. Es kann besser erklären, warum sich Sprache weiterentwickelt, wie Sprache in sozialer Interaktion gelernt wird, wie durch Sprache soziale Beziehungen konstruiert werden, und wieso Sprechen und Denken zusammenhängen.

Diese beiden theoretischen Entscheidungen müssen meiner Meinung nach methodische Konsequenzen haben. Gute Forschung sollte also nur solche empirischen Methoden verwenden, die in Bezug auf ihr Verständnis von Sprache, von Lernen bzw. Enkulturation und vielleicht auch von anderen zentralen Konzepten kohärent sind. Das passt u. a. zu der nächsten Frage:

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

Text als Prozess!

Was müsste zur Forschung in Ihrer Disziplin noch hinzukommen, damit sie wirklich gut ist?

Es müsste noch mehr soziokulturell und dialogisch geprägte *empirische* Schreibforschung gemacht werden. Theoretische und anwendungsbezogen-programmatische Texte gibt es einigermaßen viele – gute empirische Studien aus dieser Perspektive vergleichsweise wenige.

The next big thing – welche Frage müsste Ihre Disziplin endlich beantworten, um wirklich voranzukommen?

Ich glaube nicht an die abschließende Beantwortung von Fragen. Das klingt so, als ob es ein einziges Richtig gäbe, das gefunden werden muss. Ich finde aber, mein Feld sollte sich weiter mit der Frage *beschäftigen*, wie genau Sprechen, Schreiben und Denken zusammenhängen. Was passiert z. B. an den Übergängen zwischen Modi? Und Akteur*innen in diesem Feld sollten sich Gedanken darüber machen, wie Schreibprozesse einzelner Menschen dadurch beeinflusst werden, was sie über ihr eigenes Schreiben, ihre eigenen Texte und über Schreiben und Texte generell gehört und gelernt haben. Bei diesem zweiten Punkt spricht auch schon die Schreibdidaktikerin und -beraterin in mir – was gut zur nächsten Frage passt.

Sie sind Vertreterin eines Schreibzentrums – welchen Einfluss haben die praktischen Ziele, die Sie an Ihrer Hochschule im Hinblick auf das Schreiben verfolgen, darauf, wie Sie als Wissenschaftlerin oder Forschende Schreiben konstruieren und untersuchen?

Ich würde es andersherum sagen (und beantworte damit natürlich eine andere Frage): Wie ich als Wissenschaftlerin Schreiben konstruiere, hat einen Einfluss darauf, welche praktischen Ziele ich an meiner Hochschule im Hinblick auf das Schreiben verfolge.

Ein Punkt, der mir besonders am Herzen liegt, ist die Nähe zwischen einer Erforschung von Schreiben, die auf kultursensiblen und tätigkeitsbasierten Konzepten von Lernen und Sprache beruht, und einer kontext- und kultursensiblen Schreibberatung und -didaktik. In beiden Fällen weiß ich, dass ich als Forscherin und als Beraterin oder ‚Schreiblehrerin' meine eigenen Erfahrungen, Verständnisse, Ziele – meine eigenen Stimmen – in den Prozess einbringe. Wie ich diese aber äußere, aus welcher Position heraus und mit welchen Konsequenzen, das muss ich – wie ich finde – kritisch bedenken.[2] Zum Beispiel bemühe ich mich, sowohl als Schreibforscherin als auch als Schreibberaterin gut zu reflektieren, wo ich *cultural outsider* und wo *cultural insider* bin. Mein eigener Weg, mit den vielfältigen Bedingtheiten in Forschungs- und Beratungskontexten umzugehen, ist, meinem jeweiligen Gegenüber möglichst deutlich zu machen, *von wo* und *als wer* ich *zu wem* spreche.

2 Über das Thema (Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion in der Schreibwissenschaft habe ich besonders in der jüngsten Zeit viel mit Kolleg*innen diskutiert und (schriftlich) nachgedacht (Girgensohn, Haacke & Karsten, 2020; Karsten, 2021; Karsten & Weisberg, 2020).

Aus welchen Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben außer der Disziplin? Und warum ist diese Quelle wichtig?

Das ist nun meine Antwort auf die Frage davor: Meine Gedanken zum Schreiben speisen sich außer aus der Forschung vor allem aus der Beratung von Schreiber*innen. Ich glaube, dass man aus Retro- und Introspektionen von Schreiber*innen – die ja in Beratungen großen Raum einnehmen – sehr viel lernen und entwickeln kann, ohne als Berater*in zu früh auf vermeintlich allgemeingültiges Wissen über Schreiben zurückzugreifen. Deshalb finde ich auch, dass Retro- und Introspektionen die vielleicht besten Schreibforschungsmethoden sind. Und zwar besonders dann, wenn sie die verschiedenen Stimmen von Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen herausarbeiten. Eine Methode, mit der ich selbst gerne arbeite, ist die Videokonfrontation, also videogestützte Interviews, in denen Schreiber*innen ihren Schreibprozess erinnern, (re-)konstruieren und kommentieren und die dann wiederum diskurs- und gesprächsanalytisch ausgewertet werden können (Karsten, 2014a, 2017).

Hätten Sie lieber ein anderes Fach als Hintergrund, und wenn, welches und warum?

Nein. Aber ich würde mir wünschen, mein Feld wäre zumindest so etwas Ähnliches wie ein Fach.

Literatur

Bachtin, M. M. (1929/1985). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Ullstein.

Bachtin, M. M. (1953–54/2004). Das Problem der sprachlichen Gattungen. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten: Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 447–484). Synchron.

Bertau, M.-C. (2007). On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. *International Journal for Dialogical Science 2*(1), 133–161.

Bertau, M.-C. (2011). *Anreden, Erwidern, Verstehen: Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Lehmanns Media.

Bertau, M.-C. (2021). Identity and voices: A language dialogical take. In M. Bamberg, C. Demuth & M. Watzlawick (Eds.), *Cambridge handbook of identity* (pp. 172–192). Cambridge University Press.

Bertau, M.-C. & Karsten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology, 49*, 7–17.

Elbow, P. (1968). A method of teaching writing. *College English, 30*(2), 115–125.

Elbow, P. (1998). *Writing without teachers* (2nd ed.). Oxford University Press.

Girgensohn, K., Haacke, S. & Karsten, A. (2020). Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zu einer „practical art". In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, M. Brinkschulte, K. Girgensohn, C. Mertlitsch & S. Dengscherz (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 25–47). Böhlau.

Günthner, S. (2002). Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 3*, 59–80.

Karsten, A. (2009). *Vielfalt des Schreibens: Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung*. Lehmanns Media.

Karsten, A. (2014a). *Schreiben im Blick: Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Lehmanns Media.

Karsten, A. (2014b). Schreiben ist Dialog: Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden' Sprechen. *JoSch – Journal der Schreibberatung, 8*, 46–57.

Karsten, A. (2017). Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung: Zwischen Investigation und Intervention. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 63–84). Wbv.

Karsten, A. (2021). (Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion: Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft, 21*, 71–80.

Karsten, A. & Weisberg, J. (2020). Profession und Disziplin: Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur). *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft, 20,* 34–42.

Matsuda, P. K. (2015). Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 140–159.

Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing, 10*, 55–81.

Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284–310). Cambridge University Press.

Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher, 27*, 4–13.

Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.

Vološinov, V. N. (1929/1975). *Marxismus und Sprachphilosophie: Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft*. Ullstein.

Vygotskij, L. S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. LIT.

Vygotskij, L. S (1934/2002). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Beltz.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Life is very big: Von Raum, Zeit und blauliniertem Papier

Magdalena Knappik

Fragen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 16, 18

Das Fach/die Disziplin, für die Sie hier antworten?

Es ist schwierig, diese Frage zu beantworten, da ich sprachliche – und auch schreibwissenschaftliche – Fragestellungen immer in einem gesellschaftlichen Zusammenhang zu betrachten versuche. Sprache – und Schreiben – interessiert mich insbesondere als soziale, in machtvolle Beziehungen eingebettete Praxis. Dieses Interesse hat mich im Laufe der Jahre mit Menschen und Texten aus der Soziolinguistik, den Bildungswissenschaften, der Soziologie, der Philosophie und weiteren Fächern zusammengebracht. Wenn Sie mich aber nach meiner „Herkunftsdisziplin" fragen, so würde ich das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nennen.

Ihr*e Lieblingsschriftsteller*in, und warum – mit Blick auf Ihre Forschung – genau diese*r?

Aktuell vielleicht Friederike Mayröcker. Ich bin begeistert von der Freiheit, die ihre Prosa eröffnet, weil sie ihre ganz eigene Interpunktion hat, ihren eigenen Satzbau, ihre ganz eigene Sprache: Eine Sprache von radikaler Zartheit. Ich mag Schriftsteller*innen, die Grenzen des Konventionellen scheinbar mühelos überschreiten und mir vor Augen führen, was Sprache – und Schreiben – alles kann. „Oreo" von Fran Ross und „Broken German" von Tomer Gardi haben mich in einer ähnlichen Weise fasziniert. Ich mag aber auch Schriftsteller*innen, die mit Schlichtheit und Zurückgenommenheit arbeiten und mich damit dennoch zu berühren vermögen. Wie Natalie Goldberg, von der ich später noch schreiben werde. Ihr Satz „Life is very big." und die dazu gehörenden Gedanken begleiten, berühren und trösten mich seit Jahren, wenn ein Schreibprozess nicht so will wie ich.

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Gute Frage. Vielleicht, weil ich es fast täglich tue, weil ich damit sehr viel verbinde, auch sehr viel Existenzielles, Freiheit, Abenteuer, Ausdruck, Kampf (um Raum und

Zeit zum Schreiben), weil es sehr nah an mir und meiner Seinsweise dran ist – ich kann mich schreibend besser ausdrücken als mündlich, und ich habe beim schreibenden Nachdenken und Formulieren eines Gedankens für Momente das Gefühl, genau das zu tun, wozu ich auf dieser Welt bin. Schreiben ist für mich die Erprobung einer Lebensform, die sich mir immer wieder entzieht und dann doch wieder öffnet. Schreiben fasziniert mich aber auch wegen seiner Abgründe: Es kann Menschen zur Verzweiflung bringen, sie unter enormen Druck setzen, oder auch Mittel zum Zweck werden, zur Ware oder Währung, ist außerdem oft Grundlage von Beurteilungen und verselbstständigt sich dadurch. Schreiben existiert in dieser ganzen Bandbreite und enthält auch die ganze Bandbreite an Emotionen, die damit verknüpft sind. Ich interessiere mich aber auch deshalb für das Schreiben, weil ich beobachten kann, dass Schreiben für sehr viele Menschen eine große Bedeutung und Wirksamkeit entfalten kann, gerade auch wissenschaftliches Schreiben. Menschen Räume zu ermöglichen, in denen Schreiben individuelle und überindividuelle Bedeutsamkeit entfalten kann, ist ein großer Motivator für meine Lehrendentätigkeit, besonders auch in der Lehrer*innenbildung.

Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eigentlich eine Hymne schreiben?

Auf Theresa Lillis' Buch „Student writing. Access, regulation, desire" aus dem Jahr 2001.

Was genau hat dieser Text mit Schreiben zu tun?

Es ist der Text, der mir gezeigt hat, dass Schreiben nicht transparent und neutral ist, nicht nur eine individuelle Fertigkeit, die es auszubilden gilt. Schreiben ist eingebettet in Machtverhältnisse einer Institution und in die gesellschaftlichen Verhältnisse, die in den täglichen Praktiken dieser Institution reflektiert sind. Das können klassistische, sexistische, rassistische, ableistische und viele andere Konfigurationen von Ungleichheitsstrukturen sein, die das Schreiben für manche Studierende leichter machen und für andere erschweren, oft in subtilen Formen. Und alle diese Diskriminierungsformen haben mit Sprache zu tun. Für wen ist Schreiben eine Barriere? Wer gibt das Schreiben auf im Studium, oder das Studium wegen des Schreibens? Wessen Stimme „geht verloren", wird ausgeschlossen? In der Dissertationsphase, in der Habilitationsphase? Welche Kämpfe sind es, welche (Überlebens-)Strategien, die es einer*m ermöglichen, trotzdem zu schreiben? Welche Texte entfalten Kraft und warum?

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?

Was das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sichtbar macht: Was Schreiben bedeutet, wenn das eigene Sprachrepertoire sich aus mehreren Sprachen bedienen kann. Was es bedeutet, Schreiben zu lernen auf Basis einer noch nicht ganz erlernten Zweitsprache. Was es bedeutet, Deutsch als Wissenschaftssprache zu erlernen und zu unterrichten – und viele weitere Aspekte, die mit Mehrsprachigkeit zu tun haben.

Was das Fachgebiet verdeckt – oder zu oft als gegeben hinnimmt: Die Gruppenkonstruktionen, die es fortwährend vornimmt – hier die Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache, dort die Studierenden mit Deutsch als Erstsprache. Damit verweist das Fachgebiet auch immer auf eine Vorstellung einer „Zielsprache Deutsch", die oft sehr normativ ist und wenig Idiosynkrasie und Kreativität zulässt. Das wäre eine Verbindung der oben erwähnten Lieblingsbücher und -schriftsteller*innen zu meiner Forschung: Sie erinnern mich daran, dass dem Sprechen und dem Schreiben immer auch das Ausloten von Spielräumen und das Über- und Unterschreiten von Regeln inhärent ist.

Was tun Menschen beim Schreiben – aus der Perspektive Ihrer Disziplin?

Sie bedienen sich der sprachlichen Mittel, die sie aus Erst- und Zweitsprache und weiteren Sprachen besitzen, um einen Text in der Zielsprache Deutsch zu verfassen. Diese säuberliche Trennung in Einzelsprachen gilt es konzeptionell zu hinterfragen und aufzubrechen, genauso wie die starre und oft selbstverständliche Vorstellung von der einen Zielsprache Deutsch. Zum Glück ist das Fachgebiet meiner „Herkunftsdisziplin" aber auch größtenteils sehr offen und bereit, sich genau mit dieser Vorstellung selbstkritisch auseinanderzusetzen. Translinguales Schreiben etwa oder Translanguaging in der Hochschuldidaktik sind Impulse, die gerade auch von Wissenschaftler*innen aus diesem Fachgebiet aufgenommen und weitergedacht werden.

Hätten Sie lieber ein anderes Fach als Hintergrund, und wenn, welches und warum?

Ja, häufig hätte ich lieber die Soziologie oder die Soziolinguistik als Hintergrund, weil sie mir frei erscheint von dem Druck, Konzepte und Theorien immer – und oft zu schnell – auf Lehr- und Lernprozesse beziehen zu müssen. Auch die Erziehungswissenschaft hätte ich gern als anderes Fach im Hintergrund, weil sie sich unglaublich intensiv damit auseinandergesetzt hat, was Bildung eigentlich ist – das wird in meinem Herkunftsfach oft ausgeblendet, obwohl Bildungsprozesse im Zentrum des

Fachgebiets stehen. Aber ich freue mich immer dann, wenn mein Herkunftsfach – DaF/DaZ – eine theoretische Sensibilität für Bildungsbegriffe, für Machtverhältnisse, für Subjektbegriffe etc. entwickelt, denn dann passiert etwas, das ich großartig finde und in den anderen Fächern vermisse: Subjekte und Welt werden als mehrsprachig, nicht einsprachig konzipiert. Es entsteht Raum für eine vielfältige, facettenreiche, breite Auseinandersetzung mit den Bezügen von Sprache, Bildung und Selbst- und Weltverhältnissen. Außerdem, auch wenn gerade dieser Fokus oft einengt: Ich mag auch sehr, dass dieses Fach Didaktik zentral setzt und dadurch eine Auseinandersetzung mit Didaktik und Hochschuldidaktik selbstverständlich ist, auch im täglichen Diskurs mit Kolleg*innen.

Aus welchen – wichtigen – Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben außer der Disziplin?

Aus den Schreibbiografien, die ich für meine Dissertation erhoben hatte. In diesen Schreibbiografien haben Studierende von den Anfängen ihres Schreibens, die sie zumeist weit vor Schuleintritt ansetzten, über ihre schulischen Schreiberfahrungen bis hin zu ihrem Schreiben an der Universität erzählt. Sie fassten in äußert ausdrucksstarke Worte, was das Schreiben für sie in verschiedenen Lebensabschnitten bedeutet hat und welchen Einfluss Aspekte wie Notengebung, ermutigende oder vernichtende Kommentare, Peer-Zusammenarbeit oder ein hoher Workload auf ihr Schreiben und ihre Selbstkonzepte als Schreibende hatten. Gerd Bräuer (1998) nutzt Schreibbiografien als reflexives Instrument in der Schreibpädagogik, durch ihn habe ich diese Textsorte kennengelernt. Sie sind auch für die Forschung ein sehr fruchtbares Mittel. Die Perspektiven von Schreibenden, insbesondere auch studentischen Schreibenden, auf ihren Werdegang als Schreibende und auf ihr Schreiberleben an der Universität sind sehr wichtig, weil zu oft in Vergessenheit gerät, wie bedeutsam das Schreiben für Studierende ist. Es ist nicht selten, dass Studierende sich mit jeder schriftlichen Arbeit die Frage stellen, ob sie an der Universität „richtig“ sind – besonders jene Studierende, für die die Hochschule mehr Barrieren eingebaut hat als für andere. Umso wichtiger ist es, sich in Erinnerung zu rufen, welch große Macht das Wort von Lehrkräften und Dozierenden über das Schreiben hat: Wie sorgsam wir damit umgehen sollten und welche Verantwortung wir haben, sorgfältiges, wertschätzendes und Studierende in ihrer Schreibentwicklung weiterführendes Feedback zu geben.

Welche Rolle spielt Ihr Verständnis von Schreiben für Ihre praktischen Ziele als Lehrende oder Beraterin?

Ich versuche, immer auch den Prozess zu begleiten, und ich versuche, dem Entwickeln einer Voice, einer eigenen Schreibstimme, Raum zu geben und dem Austausch

darüber, unter welchen Druck- und Machtverhältnissen das studentische Schreiben stattfindet. Ich versuche, Studierenden den Blick dafür zu öffnen, dass die Überforderung, die sie oft spüren, keine individuelle „Fehlleistung" ist, sondern mit der Komplexität der Aufgabe, der fehlenden Transparenz über die Erwartungen an ihr Schreiben und einer fehlenden Lern- und Kollaborationskultur rund ums Schreiben zu tun hat – und damit, dass eine barrierefreie Hochschule noch nicht existiert.

Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

Mein Tipp stammt aus Natalie Goldbergs „Writing down the bones" (2016 [1986]), aus dem Kapitel „The Goody Two-Shoes Nature". In diesem Kapitel erzählt sie von einer unglücklichen, aber sehr zielstrebigen Lehrerin, die versucht, eine rigorose Schreibroutine einzuhalten. Damit kommt sie jedoch nicht voran. Natalie Goldberg schreibt:

> „As we talked, I found out she had never missed one day of school in her entire public school career. […] I fail to see the real value of perfect attendance. Yes, the schools receive a daily allowance from the government for student attendance, and there is virtue in dependability, perseverance, and regularity. These qualities should be taught, but not in a black-and-white way.
>
> There should also be shades of gray and blue. There are dentist appointments, sadness over the death of a dog, Jewish holidays or American Indian celebrations, sore throats, a visit from your grandmother. Life is very big. There should be flexibility in our daily routines so we have the space to feel how good it is to receive a public school education and learn to read words and form letters with our yellow pencils on white, blue-lined paper." (141–142)

Ich erlebe Studierende und gerade auch Promovierende oft als sehr zielorientiert, strukturiert und – durch ihren hohen Workload meist gezwungenermaßen – effizient. Richtig gutes wissenschaftliches Schreiben benötigt aber ebenjene Räume, von denen Natalie Goldberg spricht. Es ist notwendig, die vielen Gedanken aus der gelesenen Literatur zu durchdringen und nicht nur aufzuschreiben. Es ist wichtig, der Entfaltung eigener Fragen Raum und Zeit zu geben. Die Auswertung erhobener Daten benötigt Abstand, damit man nicht nur eine Unmenge an Codes oder Detailanalysen generiert, sondern zur Abstraktion gelangt. Nicht umsonst sprechen Wissenschaftler*innen von „serendipity", dem unvorhersehbaren zündenden Gedanken, als zentralem Element des Forschungsprozesses. Dies geschieht nicht nach Vorschrift und Plan, und das Leben findet auch immer noch einen Weg, um solche Pläne zu stören. Es ist etwas, von dem ich selbst gerade noch, immer noch, lerne, darauf zu vertrauen: dass es Tage gibt, an denen ich nicht schreiben kann, dass das aber nichts anderes bedeutet, als dass etwas gerade noch Raum braucht, um zu entstehen. Scheinbar ohne mein Zutun ordnen sich die Gedanken, während ich etwas ganz anderes – oder auch: nichts – tue. Auch das fällt mir so schwer wie fast nichts anderes: mir Erholung zu gönnen, wenn eine Auf-

gabe noch nicht fertig ist. Aber ich merke wieder und wieder: Es braucht diesen Raum. Es braucht die Erholung. Den Schlaf. Und danach starte ich in einen Schreib-Flow und (beinahe) alles funktioniert.

Und dass dies so ist, zeigt mein großes Privileg als weiß und erstsprachlich deutschsprachig positionierte Mehrheitsangehörige innerhalb der Machtverhältnisse unserer Hochschulen.

Literatur

Bräuer, G. (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Gardi, T. (2016): *Broken German*. Graz: Droschl.

Goldberg, N. (2016 [1986]): *Writing Down the Bones. Freeing the Writer Within*. Boulder: Shambala Publications.

Lillis, T. (2001): *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London, New York: Routledge.

Mayröcker, F. (2020): *da ich morgens und moosgrün. Ans Fenster trete*. Berlin: Suhrkamp.

Ross, F. (2018 [1974]): *Oreo*. London: Picador.

Über das Schreiben sprechen

Dagmar Knorr

Fragen 1, 3, 9, 10, 13, 15, 17, 20

Das Fach/die Disziplin, für die Sie hier antworten?

Jahrzehntelang wusste ich nicht, was ich darauf antworten sollte. Jetzt sage ich: „die Schreibwissenschaft“. Studiert habe ich Germanistik (mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft), Geographie, Philosophie und Informatik. Prüfungsfächer waren Linguistik, Literaturwissenschaft und Philosophie. Promoviert habe ich interdisziplinär am Graduiertenkolleg Kognitionswissenschaft. Beteiligt waren die Disziplinen Linguistik, Philosophie, Informatik und Psychologie. Die erste Fassung meiner Dissertationsschrift wollte mein Doktorvater in der Informatik einreichen – hierzu fehlten jedoch Prüfungsanforderungen. Letztendlich ist es dann ein Beitrag für die Angewandte Linguistik geworden.

Die inhaltliche Klammer für vielfältige Tätigkeiten war und ist das Schreiben in der Zielsprache Deutsch. Denn mein Tätigkeitsfeld in der universitären Lehre reicht von der technischen Dokumentation über die germanistische Sprachwissenschaft bis hin zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache für Lehrkräfte. Ich war an der Fakultät Erziehungswissenschaft angestellt und habe in den Diskussionen mit Erziehungswissenschaftler*innen bemerkt, dass mir die dort verwendeten Methoden und Denkweisen teilweise fremd waren, sodass ich sie mir erst aneignen musste. In der Arbeit dort habe ich festgestellt, wie stark linguistische Methoden meine Arbeit geprägt haben. Hier hatte ich Nachholbedarf.

Die Frage nach der fachlichen, disziplinären Zugehörigkeit erinnert mich an die Frage an Personen mit Migrationsgeschichte nach ihren Wurzeln und den verzweifelten Versuch, Personen auf genau eine kulturelle Identität festzunageln. Und ebenso, wie es Personen mit bunter kultureller und sprachlicher Identität gibt, antworte ich als fachlich-disziplinärer Hybrid. Denn in schreibwissenschaftlichen Diskursen werde ich als Linguistin wahrgenommen, in sprachwissenschaftlichen eher als Erziehungswissenschaftlerin und Didaktikerin. Bewegen kann ich mich inzwischen in beiden Diskursen, wobei ich die Wahrnehmung durch andere nicht beeinflussen kann.

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Mein Interesse am Schreiben kann ich in fünf Thesen zusammenfassen:

1. Schreiben wirft einen auf sich selbst zurück. Es ist nicht möglich, seinen eigenen Schwächen auszuweichen. Schreiben bedarf einer schonungslosen Ehrlichkeit sich selbst gegenüber, um zu gelingen. Schreiben erfordert Flexibilität im Denken. Der Geist bleibt fit und wach. Ich liebe es, Gedanken sprachlich zu fassen und mit Worten zu ringen.
2. Schreiben ist mit vielfältigen Emotionen und der eigenen Identität verbunden. Ein Schreibprojekt kann sehr raumgreifend werden und die eigenen Gedanken vollständig beherrschen. Wer sich dem Schreiben hingibt, kann versinken. Und dies im positiven wie im negativen Sinne: Entweder liebt man es oder man hasst es. Zwischenpositionen sind selten. Ich gehöre in die Fraktion, die das Schreiben liebt.
3. Schreiben ist als Forschungsgegenstand komplex. Als junge Doktorandin bekam ich den Rat, den Forschungsgegenstand zu wechseln. Er sei zu komplex, als dass er bearbeitbar sei. Doch genau die Komplexität ist es, die mich fasziniert. Welche Einflüsse, Faktoren spielen überhaupt eine Rolle? Wie hängen sie miteinander zusammen? Es gibt immer wieder Neues zu entdecken. Und wenn ich glaube, an einer Stelle weitergekommen zu sein, eröffnet sich ein nächstes Forschungsfeld.
4. Bildungserfolg ist an die Fähigkeit des Schreibens gekoppelt. Ich möchte die Schreibfähigkeit lehrbar machen und damit jungen Menschen zu Bildungserfolg verhelfen. Mein Tätigkeitsfeld ist die Hochschule, was bedeutet, dass ich es mit Personen zu tun habe, die schon die Hürden der schulischen Bildung genommen haben. Ich sehe hier ein großes Forschungsgebiet und gewaltige didaktische Aufgaben, um Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit heterogenen und diversen sprachlichen, kulturellen und sozialen Hintergründen Chancengleichheit beim Erwerb von Bildung zu ermöglichen.
5. Schreiben ist ein forschungspolitischer Gegenstand – oder sollte es zumindest sein. Dafür arbeite ich seit den 1990er-Jahren: erst mit prowitec, dann in der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung und der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Ansporn für mich ist auch hier eine Aussage meines Doktorvaters: Er meinte in den 1980er-Jahren, dass Schreiben „kein Thema“ für Geldgeber und Universitäten sei – und ich wohl auch nicht die Person, die dies ändern wird. Ob er mit dem zweiten Teil seiner Aussage recht hat, überlasse ich dem Urteil anderer. Dass Schreiben kein Thema für Universitäten sei, hat sich zumindest an einigen Standorten geändert. Allerdings ist nach wie vor an vielen Orten und Stellen noch Überzeugungsarbeit zu leisten.

Aus welchen – wichtigen – Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben außer der Disziplin?

Es sind persönliche Erfahrungen, die mir Bausteine für die Beschäftigung mit dem Schreiben liefern.

1) Einfluss des Wissens
In einer meiner ersten Tätigkeiten als studentische Hilfskraft hatte ich die Aufgabe, ein mittelhochdeutsches Gedicht in eine Datenbank zu überführen und zu verschlagworten. Mein Chef wollte gerne über die Schlagwörter schnell auf einzelne Verse bzw. Strophen des Gedichts zugreifen. Die technische Umsetzung ging schnell und wurde auch von meinem Chef für gut befunden. Allerdings konnte er mit der von mir vorgenommenen Verschlagwortung überhaupt nichts anfangen, obgleich ich mich – wie heißt es immer so schön – sehr bemüht habe. Er hat das Projekt dann nicht weiterverfolgt. Damals habe ich angefangen, darüber nachzudenken, welchen Einfluss das eigene Wissen auf die externe Speicherung und Verarbeitung von Inhalten hat. Verstanden habe ich das erst sehr viel später.

2) Schreibprojekte begleiten
Ich habe als Studentin begonnen, Freunde beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten zu begleiten, indem ich mit ihnen über ihre Arbeit sprach, ihre Texte las und Feedback gab. Das war in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre, also zu einem Zeitpunkt, als in Deutschland die ersten Publikationen über das Schreiben auf den Markt kamen. Sehr nachdrücklich ist mir eine Begleitung in Erinnerung geblieben. Eine Person ist im ersten Versuch, ihre Diplomarbeit zu schreiben, gescheitert, weil sie immer einschlief, sobald sie sich an den Schreibtisch setzte. Sie war so verzweifelt, dass sie zu einer Ärztin gegangen ist. Diese hat sie für ihren „gesunden Körper" beglückwünscht. Ihr kognitives System sei durch die geistige Arbeit überlastet und um das Gehirn zu schützen, würde ihr Körper sie quasi ausschalten. Dies war der Zeitpunkt, an dem ich begann, mich für die neurophysiologische Seite des Schreibens als kognitive Tätigkeit zu interessieren. Auch wenn ich mich nicht sehr tief in diese Thematik eingearbeitet habe, genügen mir die Grundkenntnisse, um den Einfluss skizzieren zu können, den das neuronale System auf das Schreiben nimmt.

3) Das Sprechen über das Schreiben
Heutzutage heißt es, dass das Schreiben auch eine soziale Handlung sei. In der Forschungsliteratur sind damit in der Regel fachliche Communities gemeint. Studentisches Schreiben hat eine andere Dimension des sozialen Handelns: nämlich die des privaten Umfeldes. Ich habe erlebt, wie Beziehungen an Schreibprojekten zerbrochen sind. Besonders kritisch sind längerfristig angelegte Schreibprojekte, wie das Verfassen einer Dissertation. Denn wie ich oben schon ausgeführt habe, kann die Beschäftigung mit einem Thema eine Person voll und ganz ausfüllen und das Nervenkostüm blank legen. Die Kompromissbereitschaft lässt nach. Kleinere Marotten, die man an-

sonsten weggelächelt hat, werden zunehmend als störend wahrgenommen. Damit wird eine selbstverstärkende emotionale Spirale in Gang gesetzt. Treffen diese mit Phasen der persönlichen Unzufriedenheit mit dem Vorankommen zusammen, wird es problematisch. Funktionierende Beziehungen halten Einiges aus, wenn jedoch über Jahre ein Partner schlecht gelaunt ist, kann es kritisch werden. Verstärkt werden kann diese Tendenz, wenn die Partnerin oder der Partner nicht ebenfalls an einem Schreibprojekt arbeitet. Personen, die noch nie wissenschaftlich geschrieben haben, sondern anderen, „normalen" Tätigkeiten nachgehen, können vielfach nicht nachvollziehen, was in ihrer Partnerin bzw. in ihrem Partner vorgeht. Für eine gewisse Zeit kann eine Beziehung das aushalten, aber nicht über einen Zeitraum von mehreren Jahren. Hier – das habe ich gelernt – ist es unbedingt erforderlich, dass einerseits Schreibende ihren Gemütszustand kommunizieren, ihre Gedanken, Sorgen, Ängste teilen, andererseits aber auch sich soweit von ihrem Projekt distanzieren können, dass sie auch ihre Partnerin mit ihren bzw. ihren Partner mit seinen Wünschen und Bedürfnissen wahrnehmen. Das bedeutet, dass Schreibende es nicht zulassen dürfen, dass das Schreibprojekt vollständig Besitz von ihnen ergreift. Das konstruktive Steuern des eigenen Schreibhandelns bedeutet auch, sich von seinem Schreibprojekt distanzieren zu können und diesen Freiraum für die Gestaltung des Lebens (außerhalb des Schreibens) zu nutzen.

4) Rückmeldung auf Texte kann extrem verletzen

Promoviert habe ich in einem Graduiertenkolleg. Wir waren insgesamt gut 40 Doktorand*innen. Dass irgendeine*r von uns Rückmeldung auf Texte bekam, war Alltag. Als Koordinatorin des Kollegs und durch mein Promotionsthema, das sich um das wissenschaftliche Schreiben drehte, hatte ich zu allen Kontakt und irgendwann war es so, dass die Doktorand*innen nach Gesprächen mit ihren Betreuer*innen zu mir kamen. Viele waren wütend, verzweifelt, weinten, die wenigsten waren glücklich. In der ersten Zeit habe ich mich darauf konzentriert, Wütende zu besänftigen und Tränen zu trocknen. Bis zu dem Zeitpunkt, als ich selbst Rückmeldung auf die Nullte-Fassung meiner Dissertationsschrift erhielt. Mein Betreuer lehnte die theoretische Basis meiner Arbeit ab. Mehr habe ich zu diesem Zeitpunkt nicht mitbekommen. Ich war verzweifelt. Schluchzend lief ich zu meinem Auto. Es war dunkel und es regnete. Runter vom Parkplatz, links abbiegen an der Ampel. Was war das? Eine alte Frau ging auf dem Überweg! Bremsen! Die Stoßstange berührte die Frau. Sie stürzte! Zitternd stieg ich aus, half der Dame wieder auf die Beine. Sie meinte, es sei alles in Ordnung, sie hätte ja einen Schritt zur Seite gehen können. Wie? Sie machte mir keine Vorwürfe und erkundigte sich dann auch noch, wie es mir ging? Ich war doch diejenige, die diesen Unfall verursacht hatte! Sie wohnte nahebei und ging nach Hause. Ich ließ das Auto stehen …

Seit diesem Ereignis beschäftige ich mich mit dem Thema des Feedbackgebens. Ich frage mich, wie Feedback gegeben werden kann, damit es wohlwollend kritisch und konstruktiv ist, ohne extreme Emotionen auszulösen. Sehr viel später habe ich übrigens verstanden, was mir mein Betreuer mit seinen Rückmeldungen eigentlich hat sagen wollen. Dies zeigte mir auch, dass eine professionelle Distanz zwischen mir

als Schreibender und meinem Text sinnvoll und notwendig ist, um Kritik anzunehmen. Ich habe die theoretische Basis meiner Dissertation dann gar nicht verändert, nur anders gerahmt. Damit war er völlig einverstanden.

Sie sind Vertreterin eines Schreibzentrums – welchen Einfluss haben ihre praktischen Ziele darauf, wie Sie als Wissenschaftlerin Schreiben konstruieren und untersuchen?

Der Einfluss ist groß. Denn ich habe mir nichts Geringeres vorgenommen, als eine universitäre Schreibkultur an meiner Hochschule zu etablieren. Dieses Ziel verfolge ich als Leiterin eines Schreibzentrums. Um diesem Ziel näher zu kommen, arbeite ich mit verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen. Den institutionellen Rahmen will ich dabei nicht verlassen, sodass ich mich bewusst in dem Spannungsfeld zwischen den institutionellen Anforderungen bewege, die an das akademische und wissenschaftliche Schreiben mit gestellt werden, und den individuellen Herausforderungen, die jede*r Einzelne bewältigen muss. Ein Schwerpunkt meiner Arbeit liegt deshalb darin, dieses Spannungsfeld transparent und beschreibbar zu machen.

Als Schreibberaterin lege ich in der Arbeit mit Studierenden viel Wert auf eine genaue Diagnostik der Herausforderungen, denen sich Ratsuchende stellen müssen. Häufig liegen diese nämlich nicht an der angenommenen Stelle. Deshalb beziehe ich Bildungs- und Sprachbiografien in meine Arbeit mit ein. Ich versuche, ein Bewusstsein für den Einfluss literaler Erfahrungen und kultureller Prägungen zu schaffen. Dabei stelle ich an mich als Schreibberaterin den Anspruch, diese Zusammenhänge in einer Weise erläutern zu können, dass sie von Ratsuchenden auch ohne Fachwissen nachvollziehbar sind und Ansatzpunkte für die Reflexion bieten.

Als Wissenschaftlerin versuche ich, Erkenntnisse aus der Forschung in die institutionelle Entwicklung einfließen zu lassen. Dies gelingt durch intensive Kooperation mit Personen, die entsprechende Leitungsfunktionen innehaben, und eine adressatenorientierte Aufbereitung von Fachinhalten. Hierfür versuche ich, die Denkweisen und Entscheidungsmechanismen der Entscheidungsgremien zu antizipieren und eigene Ideen an offizielle Zielvorstellungen anzukoppeln, wie sie bspw. im Entwicklungsplan niedergelegt sind. Der Weg über Gremien ist mühsam und zeitintensiv, aber ich bin davon überzeugt, dass nur auf diese Weise Veränderungen der Institution möglich sind. Hierfür konnte ich bereits erste Erfolge erzielen. Hierzu gehört die Etablierung eines auf schreibdidaktischen und schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Bewertungsrasters für eine Prüfungsleistung, die von allen Erstsemester-Studierenden erbracht werden muss, und das nun von vielen Lehrenden eingesetzt wird.

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

Wir brauchen beides. Am Beginn jedes Schreibprojektes steht das Ziel, am Ende einen Text zu haben, der bestimmten fachlichen, sprachlichen und situativen Anforderungen genügt. Der Prozess beschreibt den Weg dorthin. Dieser ist – um mit Sabine Dengscherz zu sprechen – mit vielfältigen persönlichen Herausforderungen verbunden. So nimmt das Linearisieren von Gedanken Einfluss auf die Art, wie wir denken und sprachlich handeln.

Ein Text ist nicht einfach da, sondern er wächst, wird bearbeitet, beschnitten, erweitert, verändert. Das dauert. Die Dauer ist der Prozess. Während des Prozesses kann vorhandener Text Ausgangspunkt für das Sprechen über das Schreiben sein. Denn wir können nur das klar ausdrücken, was in unserem Kopf klar ist. „Krautiger" Text ist nach meiner Erfahrung Ausdruck von unklaren Gedanken. Beim Lesen von Texten reagieren wir – bewusst oder unbewusst, je nach Erfahrung und Wissen – auf „problematische" Stellen im Text und bilden Hypothesen, was der bzw. die Schreibende damit gemeint haben könnte. Schreibberatende treten an diesem Punkt mit Schreibenden in Diskussion, Lektorierende korrigieren, Gutachtende bewerten.

Schreibwissenschaft sollte sich mit Text und Prozess beschäftigen, um die Anforderungen der Schreibaufgabe und die damit verbundenen individuellen Herausforderungen betrachten zu können.

Was tun Menschen beim Schreiben – in der Perspektive Ihrer Disziplin?

Sie handeln sprachlich.

Hätten Sie lieber ein anderes Fach als Hintergrund? Was würde die Forschung in Ihrer Disziplin wirklich gut machen?

Ich möchte diese beiden Fragen miteinander verbinden. Denn es ist nicht so, dass ich gerne einen anderen Hintergrund hätte als den, den ich habe. Aber ich hätte gerne noch mehr. Denn schreibwissenschaftliche Forschung benötigt ein vielfältiges methodisches Handlungsinventar. Eine Ausbildung hierzu fehlt. Linguistisches Wissen wird für Analysen von Texten und sprachlichem Handeln benötigt, psychologisches und bildungswissenschaftliches für den Aufbau von Interventionsstudien und deren statistische Auswertung, für die Untersuchung großer Kohorten und der Einflüsse der Institutionen auf das Schreiben. Und schließlich sind Programmierkenntnisse erforderlich.

Mit einer Million € würden Sie …

… fähige Programmier*innen mit korpuslinguistischen und schreibwissenschaftlichen Kenntnissen einstellen, um ein Tool zu entwickeln, das eine maschinell unterstützte Analyse von Textentstehungsgeschichten ermöglicht, bei denen Interventionen durch Schreibberatung stattgefunden haben.

Schriftszenen: Reflexionen über Schrift, Schreiben und das Alphabet

Sybille Krämer

Fragen 6, 9, 12, 17

Jenseits des Vorurteils, dass Schriften sich allein auf die Fixierung mündlicher Rede beziehen

Gefragt wird nach einer ‚Schreibwissenschaft', nicht einer ‚Schriftwissenschaft'. Schriften praxeologisch zu denken, also vom Schreiben her, scheint überaus zeitgemäß (Müller-Tamm et al. 2018). Schriften-im-Gebrauch, ihre Prozessualität und Performanz zu akzentuieren, statt sich auf das Produkt zu richten, in dem Schriften oder Schriftsysteme wie Arten von Gegenständen behandelt werden, scheint wie ein ‚Gebot der Stunde'. Und doch birgt der Bezug auf ‚Schreiben' ein sublimes Problem. Es zeigt sich, sobald wir uns fragen, was unter ‚schreiben' im lebensweltlichen Sinne zu verstehen ist. Zumeist denken wir dabei an das Schreiben von Briefen, Emails, Blogs, Notizen, Aufsätzen oder gar Büchern.

Doch unabhängig davon, ob diese Schreibtätigkeiten als Handschrift (heute eher selten!) oder – wie gewöhnlich und oft auch nur möglich – mittels Tastatur praktiziert werden, teilen sie eine untergründig wirksame Voraussetzung: Diese Schreibpraktiken halten etwas fest, das – im Prinzip – auf unsere Umgangssprache bezogen ist. In einer intuitiven Weise von ‚schreiben' zu sprechen impliziert zumeist, dass es dabei um kommunikative Praktiken des umgangssprachlichen Sprachgebrauches zu tun ist.

Keine Frage: Die enge Liaison von Buchstabenschrift und mündlicher Sprache erfasst einen wichtigen Sachverhalt. In einer Kultur des Buchdrucks, deren medientechnische Grundlagen auf das Engste mit der Alphabetisierung verknüpft sind, liegt das auf der Hand. Erinnern wir uns: Die griechische Adaption der semitischen Konsonantenschrift bestand in der Innovation, Vokale dem Alphabet hinzuzufügen. So konnte die alphabetische Kombination von Vokalen und Konsonanten mit dem Anspruch auftreten, die mündliche Sprache vollständig zu transkribieren. Wenn es aber Gesprochenes ist, das im Schreiben zu graphischer Form festgerinnt, impliziert dies: Die Sprache geht ihrer Schriftform voraus; die Schrift bildet Sprache ab.

Kaum etwas erscheint selbstverständlicher als diese Annahme, denn das ist doch nur zu offensichtlich: Alle Menschen sprechen; doch nur wenige Völker entwickelten Schriften. So plausibel diese Annahme erscheint, ist sie doch nur die halbe Wahrheit. Und das Schreiben wissenschaftlich zu analysieren und philosophisch zu bedenken, heißt, diese ‚andere Hälfte' einzubeziehen, also auch das zu erforschen, was intuitiv

beim Wort ‚schreiben' nicht als etwas Selbstverständliches mitgedacht wird, gleichwohl jedoch mit zu reflektieren ist.

Wie ist das, wenn Ada Lovelace 1843 das erste Computerprogramm in Gestalt einer Tabelle notiert und veröffentlicht, wenn Naturwissenschaftler mit chemischen und physikalischen Formeln oder wenn Logiker mit Kalkülen umgehen, wenn Mathematiker formale Beweise entwickeln, Programmierer in Maschinencode schreiben oder wir – wie aus der Grundschule vertraut – mit Papier und Bleistift arithmetische Operationen mit komplexen Zahlen ausführen, die wir niemals im Kopf ausrechnen könnten? Wie verhält es sich mit der Partitur einer Symphonie, der Choreographie eines Tanzes? Zählen die Bilderschrift der Maya oder die Knotenschrift (Khipu) der Inkas auch als ‚Schriften'?

Diese Fragen dienen einzig dazu, die allzu vertraute Ineinssetzung von Schrift mit aufgeschriebener Sprache, aber auch von Schrift mit der Buchstabenschrift des Alphabets problematisch werden zu lassen. Es geht nicht nur darum, die eurozentrische Perspektive zu relativieren: etwa die Überzeugung, dass das Alphabet der Königsweg zu Zivilisation, Wissenschaft, Kunst und letztlich gar zur Demokratie gewesen sei. Eine Annahme, vertreten von genau jenen Denkern wie Havelock (1963), Goody (1986) und Ong (1982), deren Arbeiten bahnbrechend waren für die entscheidende Entdeckung des Unterschieds zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Vielmehr geht es auch darum, die Verabsolutierung der Sprache und Sprachlichkeit zu relativieren, mit der als Schrift nur gilt, was auf mündliche Sprache als ihr unmittelbares Referenzobjekt fungiert.

Schriften sind wahrnehmbare, regelhaft konstruierte graphische Systeme und Signaturen, deren Bezugnahme keineswegs auf mündliche Sprachen eingrenzbar ist (Grube/Kogge 2005) – so entscheidend auch für die Schrift- und Kulturgeschichte die dem Alphabet eigene Zuordnung zwischen Buchstaben und Sprachlauf gewesen ist. Das, was dabei ausgeblendet wird, ist nicht nur die Verengung potenzieller Referenzobjekte auf Sprache – können Schriften doch im Prinzip auf alles referieren. Ausgeblendet wird auch die ‚intrinsische Natur' von Schriften, die in ihrer bildlich-ikonischen Dimension besteht. Eine genuine ‚Schriftbildlichkeit' (Krämer 2003) kommt *allen* visuellen Schriftsystemen zu. Nur weil Schriften Mischformen bilden aus Sprache *und* Bild, nur weil sie in ihrer Funktionalität Diskursives *und* Ikonisches verbinden, stiften sie ein Potenzial, für das es in mündlichen Sprachen, im Fluss des Sprechens, gar kein Vorbild gibt.

Wenn es also gilt, eine Schreibwissenschaft zu konturieren, dann sollte dabei das Schreiben in der Form des schriftlichen Rechnens, des Codierens und Programmierens, der tabellarischen Anordnung, der Aufzeichnung von Daten, der Kalkülisierung logischer und mathematischer Operationen, der Chiffrierung von Bibliotheksbeständen, dem Verfassen von Konkordanzen, Stichwort- und Autorenregistern etc. nicht übersehen werden.

Welche Rollen und Funktionalitäten erfüllt eine Alphabetschrift?

Nichts ist so ephemer, so flüchtig wie das gesprochene Wort: kaum gesagt, ist es verschwunden. Wenn diese Flüchtigkeit gebannt wird, indem der zeitliche Fluss der Rede zu einer räumlichen Anordnung graphischer Zeichen kondensiert, so ist das – kommunikativ wie kognitiv betrachtet – eine immense Erweiterung dessen, was mit und in Sprache überhaupt gemacht werden kann.

Mündliche Kommunikation als Normalgeschehen ist ein Gesamtereignis aus Lautgebung, Prosodie, Mimik, Gestik und Deixis. Erst die Ausgliederung des Verbalen aus diesem Kommunikationsgeschehen mithilfe der Alphabetschrift stiftet so etwas wie ‚eine' oder wie ‚die' Sprache als ein solitäres Kommunikationsmedium. So wird Sprache überhaupt erst beobachtbar und gewinnt eigenständige Existenz. Der Philosoph Jacques Derrida (1974) hat durchaus recht: Die Schrift geht ‚der' Sprache – so kontraintuitiv dies auch erscheinen mag – voraus. Erst das Nadelöhr der Verschriftung konstituiert die Sprache als einen systemisch rekonstruierbaren und wissenschaftlich analysierbaren Gegenstand: Das Phonem ist ein Abkömmling des Graphems (Günther 1995). Die Alphabetschrift bildet Sprache nicht einfach ab, sondern liefert deren *Kartographie*.

Ermöglicht wird dies durch räumliche Relationen, auf denen die visuelle Unterscheidungsfähigkeit der Alphabetschrift beruht: Überschriften und Unterschriften, Fußnoten und Kopfzeilen, Abschnitte und Interpunktion gliedern das Gesagte, Seiten- und Zeilenzählungen machen Textteile adressierbar, Stichwortregister und Konkordanzen ermöglichen den punktgenauen Zugriff auf Geschriebenes. Zu all dem findet sich kein Analogon im Sprechen.

Den Siegeszug des Alphabets in der abendländischen Episteme unterstützen zwei weitere Phänomene:

(i) Mit der symbolischen Algebra (Viète 1973) werden alphabetische Buchstaben zu einer universellen mathematischen Sprache, in der – historisch erstmals – die Regelhaftigkeit des Lösens von Gleichungen allgemeingültig lehr- und lernbar wird. Eine Popularisierung des mathematischen Wissens wird eingeleitet, so wie zuvor schon durch die Verschriftung des Rechnens mittels der Dezimalziffern, die zugleich Medium und Werkzeug des Zahlenoperierens ist.

(ii) Überdies stiftet das Alphabet ein Ordnungssystem. Der Einsatz alphabetischer Sortierung, ob in Gestalt der Wörterbücher und Enzyklopädien, gelehrter Zettelkataloge oder Bibliothekssignaturen – nicht zu vergessen Telefonbücher – verkörpern ein Datenbankprinzip ‚avant la lettre'. Abweichend vom narrativen Prinzip kann ein Text auch alphabetisch nach Schlüsselworten/Lemmata geordnet sein und nimmt damit – noch im Schoße des alphanumerischen Zeichenraumes – das Datenbankprinzip vorweg. So können umfangreiche Wissenskorpora durch alphabetische Anordnung inhaltsneutral so gespeichert werden, dass ein unmittelbarer Zugriff auf gesuchte Textelemente möglich wird.

Diese Frühform des Datenbankprinzips, diese Genese des Digitalen im alphanumerischen Zeichenraum und zwar *vor* Erfindung des Computers, ist keineswegs zufällig. Es gibt eine intime Verbindung zwischen der Alphabetschrift und der Digitalität: Zu digitalisieren heißt ein Kontinuum in Elemente zu zerlegen und damit zu diskretisieren, welche dann wiederum codierbar und arbiträr (re)kombinierbar sind. Die disjunktive Zerteilung in Buchstaben, die untereinander unverwechselbar sind, macht die alphabetischen Zeichen zu Elementen einer universellen Kombinatorik. Im Bleisatz des Drucktechnikers kristallisiert sich dies sinnbildlich heraus. Und wie schwer entzifferbar eine Handschrift auch immer sei: Ob es ‚Löwe' oder ‚Möwe', ‚Buch' oder ‚Tuch', heißt, muss – und sei es über den Umweg der Satzbedeutung – im Lesen eindeutig entschieden werden. Es war Leibniz (1979), der das Binäralphabet, also die Dualzahlen als Grundsprache des Digitalen erfunden hat: definite Unterscheidbarkeit zwischen nur zwei Zuständen: ‚0' oder ‚1', die eine Grauzone zwischen beiden nicht zulässt.

Über die Schrift- und Medienvergessenheit der Philosophie

Doch was bedeutet dies alles für die Philosophie als Fach? Die Philosophie – jedenfalls in der Nachfolge der platonischen Philosophie als *akademische* Reflexion – ist mit der Erfindung und Verbreitung der Schrift zutiefst verbunden. Wegen des Fehlens einer Buchreligion im antiken Griechenland konnten Texte zum Freiraum und Spielraum avancieren, um divergierende Wahrheitsansprüche zu erörtern. Was aus mündlichen Gerichtsverhandlungen in der Polis vertraut war – die kontroverse Erörterung von Rechtsansprüchen in der sprachlichen Explikation eines Für und Wider –, wird nun im Medium von Texten inszeniert: Wahrheit wird zur begrifflich-argumentierenden Verteidigung philosophischer Aussagen nach dem Modell des ‚Rechthabens'. Position und Opposition, Behauptung und Kritik, das Pro und Kontra eines Wahrheitsanspruches werden dialogisch in Textform inszeniert: die Geburt westlich-abendländischer Philosophie aus dem Geiste der Schriftkultur.

Doch die Schriftgebundenheit ihrer gelehrten Praktiken bleibt für die Philosophie ein blinder Fleck – und ist es heute noch immer. Nahezu alle Geisteswissenschaften stoßen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auf die mediale Konstitution ihrer Erkenntnisgegenstände; doch die Schriftreflexion in der Philosophie führt ein Schattendasein, marginalisiert zum Sujet philosophischer Außenseiter. Platons Reflexionen über Schrift zu entbergen, wurde nicht etwa ein Anliegen der Philosophen, sondern wird ursprünglich geleistet von Philologen (Havelock 1963). Doch warum ist das so?

Gehört zur Eigenlogik von Medien etwas zu vergegenwärtigen und sich selbst dabei zurücknehmen? Wir hören keine Schallwellen, sondern Worte; wir müssen ein Bild umdrehen, um die Leinwand zu sehen. Fremdvergegenwärtigung durch Selbstzurücknahme ist das Funktionsgesetz von Medien; erst in der Störung, im Rauschen oder ‚Absturz' bringt ein Medium sich selbst zur Geltung.

Nun ist die in Griechenland entwickelte Alphabetschrift ein Medium, das anstrebt, mündliche Rede zu vergegenwärtigen und so als Schrift alle Aufmerksamkeit auf die Sprache, auf Verfahren der Begrifflichkeit und Argumentation lenkt. Die Buchstabenschrift als Medium blendet dabei ihre eigene Prägekraft aus für das, was wir unter ‚Sprache', ‚Begriff' oder ‚Argument' verstehen. Der ‚medial turn' in der Philosophie nahm also früh schon die Form eines ‚linguistic turn', einer Generalisierung der Sprache zum Mutterboden des Philosophierens, wie auch des ‚Menschseins überhaupt', an. Der *Sprechakt* und nicht der *Schreibakt* wurde im 20. Jahrhundert zum Gravitationszentrum der Philosophie; in der Entdeckung der Prozessualität des kommunizierenden Sprechens lag die philosophische Innovationskraft, die mit Namen wie John L. Austin, Roger Searle und Jürgen Habermas verbunden ist (Krämer 2001).

So wird und muss eine Reflexion der fundamentalen Rolle, welche der Schrift und dem Schreiben in der Philosophie zukommt, notwendig zugleich eine Kritik der Philosophie sein; einer Philosophie, welche den Sprechakt hypostasiert und das Schriftmedium und den Schreibakt marginalisiert.

Die ‚Kulturtechnik der Verflachung' als kreatives Potenzial denken!

Die embryonale Digitalität im alphanumerischen Schriftraum verdeutlicht, dass die philosophische Erörterung von Schrift und Schriftlichkeit die Reflexion des Digitalen einzuschließen hat. Nicht nur ist der Computer eine Schriftmaschine, bei der die Interaktion von Mensch und Maschine via Software, also Geschriebenes, verläuft; nicht nur ist das Binäralphabet eine maschinenverstehbare Universalsprache in Gestalt einer Schrift; und nicht nur verkörpert der aktivierte Link die Form einer sich selbst bewegenden Schrift oder der QR-Code die Fortbildung von Etiketten und Chiffren im Zeitalter des Internets der Dinge. Viel grundsätzlicher noch partizipiert die digitale Allgegenwart von Bildschirmen an einem kulturtechnischen Sachverhalt, der konstitutiv ist für das Schreiben, aber auf den Gebrauch der Schrift nicht einzuschränken ist. Es geht um die ‚Kulturtechnik der Verflachung', um die immer auch kreative, produktive Rolle, die der ‚artifiziellen Flächigkeit' in kulturellen Lebensformen und kognitiven Strategien zukommt (Krämer 2016). Indem Oberflächen von Körpern etwas eingeschrieben oder aufgetragen wird (tätowierte Haut, bemalte Höhlenwände, beschriebenes Pergament, bedrucktes Papier, musikalische Partitur, elektronische Dokumente), behandeln wir Oberflächen so, als ob sie keine Tiefe hätten, also nur zweidimensional seien: Bilder, Schriften, Diagramme, Graphen, Karten, alle Arten von Formularen und Dokumenten und die unübersehbare Vielfalt ihrer Mischformen zeigen – den pejorativ-negativen Konnotationen des Wortes ‚Verflachung' zum Trotz –, wie sehr komplexe Zivilisationen angewiesen sind auf die Kulturtechniken der Verflachung als förderliches Potenzial. Viele Künste, alle Wissenschaften, komplizierte Technik und Architektur sowie bürokratische Verwaltungstechniken wären undenkbar ohne das Werkzeug zweidimensionaler Formatierung.

In eine philosophische Perspektive gerückt: Wir sind zeitliche Wesen durch und durch; doch die Übersetzung von Zeitlichkeit in Räumlichkeit, von Synchronem in das Synoptische – deren Prototypus die Schrift bildet – stiftet ein wirkmächtiges Instrument, die Vergänglichkeit der Zeit zu kontrollieren und ein Stück weit zu bannen. In der Interaktion von Punkt, Linie und Fläche realisiert sich ein ursprüngliches graphisches Vermögen, das noch in der einfachsten unkontrollierten Kritzelei nachhallt. Wir verfügen über eine Praxis *graphischer* Entäußerung – und dazu gehören Schriften – ebenso wie über den Gebrauch mündlicher Sprache. Es gilt, dieses Bildgebungspotenzial in menschlichen Praktiken auf Augenhöhe zu bringen zu der immer schon anerkannten fundierenden Rolle unserer Sprachlichkeit.

Eine Schreibwissenschaft hat den Blick für diese graphische, visualisierende, verräumlichende Kraft zu öffnen und mitzuwirken daran, dass Bildgebung und Bildlichkeit – auch und gerade in Form der Schwundstufe der *Schriftbildlichkeit* – unserer Fähigkeit zu sprechen durchaus ebenbürtig wird.

Literatur

Derrida, Jacques (1974): *Grammatologie* [1967], Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Goody, Jack (1986): *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Grube, Gernot/Kogge, Werner/(2005): Zur Einleitung: Was ist Schrift? In: Gernot Grube/Werner Kogge/Sybille Krämer (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine,* München: Fink, 9–21.

Günther, Hartmut (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 51, 15–32

Havelock, Eric A. (1963): *Preface to Plato*, Cambridge: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Krämer, Sybille (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krämer, Sybille (2003): ‚Schriftbildlichkeit' oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Sybille Krämer/Horst Bredekamp (Hg.): *Bild, Schrift, Zahl,* München: Fink, 157–176.

Krämer, Sybille (2016): *Figuration, Anschauung, Erkenntnis. Grundlinien einer Diagrammatologie*, Berlin: Suhrkamp.

Leibniz, Gotthold Wilhelm (1979): *Herrn von Leibniz' Rechnung mit Null und Eins*. Berlin/München [1966], Siemens Aktiengesellschaft, 3. Aufl.

Müller-Tamm, Jutta/Schubert, Caroline/Werner, Klaus Ulrich (2018): *Schreiben als Ereignis. Künste und Kulturen der Schrift*, Paderborn: Fink.

Ong, Walter (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London/New York: Methuen.

Viète, François (1973): *Einführung in die neue Algebra (1591)*. Übers. u. eingel. v. K. Reich und H. Gericke, München: Fritsch.

Schreiben als Handwerk

David Kreitz

Fragen 1, 2, 9, 13, 16, 21

Der folgende Reflexionsessay beschäftigt sich mit der Frage, was meine Herkunftsdisziplin Soziologie – und mein Studienschwerpunkt Sozialtheorie – noch heute für eine Bedeutung für mein schreibdidaktisches Handeln und meine hochschul- und schreibdidaktische Haltung hat. Deutlich wird dies bei der Betrachtung von Schreiben als Handwerk.

Zur Schreibdidaktik kam ich über die Soziologie. Als zweites Hauptfach habe ich Amerikanistik studiert und bin also nicht wie viele andere über Linguistik, Psychologie, germanistische Literaturwissenschaft oder kreatives Schreiben in die Schreibberatung und -didaktik gekommen. Als Peer-Schreib-Tutor in der Soziologie nahm ich wöchentlich an einer tätigkeitsbegleitenden Aus- und Weiterbildung bei Melanie Brinkschulte teil; das war mein Einstieg in „echtes" Schreibdidaktik- und -beratungswissen.

Inwiefern die Soziologie aber doch eine gute „Hilfswissenschaft" für die Schreibdidaktik ist, habe ich erst nach und nach gemerkt. Ich hatte mich im Studium auf Sozialtheorien konzentriert, also darauf, wie sozialer Wandel, soziales Handeln und soziale Ordnung erklärt werden. Zentral war dabei ein Buch meines Professors, das er mit Hans Joas geschrieben hatte (Joas & Knöbl, 2004). Hans Joas ist stark in der amerikanischen Soziologie verwurzelt und hat sich besonders mit dem US-amerikanischen Pragmatismus auseinandergesetzt (u. a. Joas, 2012). Die zentralen handlungs- und lerntheoretischen Einsichten des Pragmatismus sind m. E. für das Schreiben und für (m)eine Didaktik des Schreibens wichtig. Dass dem so ist, habe ich erst gemerkt, als ich im Zuge dieses Textes über den Zusammenhang von Schreiben und Handwerk nachgedacht habe.

Mir war schon häufig aufgefallen, dass Schreiben und Handwerk sich in sehr vielen Buchtiteln wiederfinden. Suchmaschinen, Bibliothekskataloge und Online-Warenhäuser spucken bei der Suche nach „Schreiben" und „Handwerk" oder „Craft" und „Writing/Writer" Treffer wie die folgenden aus: *Das Handwerk des Schreibens, Literarisches Schreiben als Handwerk, Kreativ Schreiben: Handwerk und Technik des Erzählens, Beim Schreiben allein: Handwerk und Kunst, The Craft of Science Writing, The Writing Craft, Writing: A Memoir of the Craft* und viele weitere. Der Zusammenhang wird gerne bemüht, wenn es um die Erlernbarkeit des Schreibens geht und um ein Verständnis von Schreiben als (harte) Arbeit. Dabei ist er mehr als eine Metapher, denn es werden eine ähnliche Handlungslogik und gewisse Gemeinsamkeiten im Herstellen von z. B. Tischen und Texten gesehen. Genauer ausbuchstabiert hat diese Ähnlichkeit aber m. W. noch niemand. Genau das möchte ich unter Rückgriff auf meine Herkunftsdis-

ziplin Soziologie und den US-amerikanischen Pragmatismus tun, weil ich gerade im Fokus auf Praxis – vielleicht ließe sich von „doing writing" sprechen – eine handlungstheoretische Perspektive auf das Schreiben sehe, die Person, Prozess und Produkt sowie Arbeitsumgebung miteinander verschränkt und eine Grundlage für meine Schreibworkshops bildet (was mir erst durch das Schreiben dieses Textes wirklich klar geworden ist). Genau das sollte meines Erachtens auch der Zweck eines Reflexionsessays sein: nicht darzulegen, was ich sowieso schon als (wissenschaftlich) gefestigte Meinung und Überzeugung in mir vorfinde, sondern etwas festzustellen – und zwar im Wortsinn –, das sich mir bisher als nur Angedachtes, Unverbundenes darstellte.

Um also festzustellen, welche handlungsstrukturellen Ähnlichkeiten zwischen Schreiben und Handwerk bestehen, werde ich zunächst auf einen Literaten und dessen Aussagen zu Handwerk und Schreiben blicken, auf Uwe Timm, dann auf Richard Sennetts Werk *Craftsmanship* und den Kern der pragmatistischen Lern- und Handlungstheorie. Wiederkehrende Begriffe sind dabei Handeln, Üben, Reflexion, Überarbeiten und ganz zentral Erfahrung.

Uwe Timm ist schon seit einigen Jahren einer meiner Lieblingsschriftsteller und ein sehr selbstreflektierter Schreiber. Immer wieder hat er sich zum Schreiben und dem Handwerklichen des Schreibens geäußert (u. a. 2015, S. 96; S. 131 ff.; in Hielscher & Marx 2020, S. 38 ff.). Die Frage, ob man Schreiben lernen kann, beantwortet er eindeutig mit „Ja, durch Übung" (2015, S. 128) und fügt dann hinzu: „Zu jedem Handwerk gehört dieser lange Prozess des Übens" (2015, S. 131). Das für literarische Werke nötige Sprachvermögen, den Schreibdrang und die Fantasie hingegen hält Timm für nicht erlernbar.[1]

Uwe Timm ist gelernter Kürschner, ein mittlerweile kaum noch existenter Beruf. Kürschner stellen Fell- und Pelzkleidung her: „...es ging um Erfahrungen und Kenntnisse, die von Meistern an Gesellen und Lehrlinge weitergegeben wurden, die man auch anhand alter Mäntel und Stolen studieren konnte" (2015, S. 132). Bei der Kürschnerei „musste man einen Plan haben wie auch beim Roman, wie beim Hausbau, und dann mussten Schnittmuster und Felle so angelegt werden, dass es auch ästhetisch stimmte, das ist ein komplizierter Vorgang, dieses Hin- und Herschieben ist so ähnlich wie das, was ich mit den Texten mache, die sehr stark in der Montagetechnik gearbeitet sind. Diese Montagetechnik finde ich zentral für mein Schreiben, ich kann die einzelnen Teile versetzen" (Hielscher & Marx, 2020, S. 40). Sein langjähriger Lektor Martin Hielscher bestätigt, wie wichtig Uwe Timm seine Kürschnerarbeit mit ihrem Umarbeiten, Zusammenführen, Wiederauftrennen als Vorbereitung und Einstimmung auf schriftstellerische „Fummelarbeit" ist (2012, S. 8). Der Lektor charakterisiert Timms Arbeit am Text als dialogisch, prozesshaft, handwerklich. Als Autor nehme er grundsätzlich eine offene, fragende Haltung ein, sowohl in der Selbstbefragung seiner Texte als auch im Zwiegespräch mit anderen. Die erste Fassung, so Hielscher, sei grundsätzlich zum Ändern, Korrigieren, Verbessern, auch zum teilweisen

1 Fantasie könnte für das wissenschaftliche Arbeiten vielleicht wissenschaftliche Kreativität genannt werden. In der Soziologie existieren zur Anregung der wissenschaftlichen Kreativität einige Texte, die vielleicht auch für andere Fächer interessant sind: C. Wright Mills *On Intellectual Craftsmanship* (1959), Howard S. Beckers *Tricks of the Trade* (1998), Andrew Abbotts *Methods of Discovery* (2004) (zu letzterem: Hartmann, 2021).

oder vollständigen Verwerfen da, Versionen entstehen, bis eine Entscheidung fällt (eben deshalb „Hundert Nein und dann das eine Ja") (Hielscher, 2012, S. 8 ff.).

Uwe Timm ist ganz eindeutig ein Freund dieser „Werkstattarbeit, [der] Verbesserungen und Änderungen. Zu dieser Arbeit gehört auch das Gespräch mit Kollegen, Kritikern, Lektoren und Lesern" (2015, S. 135).

Uwe Timm hat immer wieder den Soziologen Richard Sennett als Gewährsmann für die Vorstellung der handwerklichen Basis der Künste genannt (2015). Sennett identifiziert handwerkliche Orientierung als eine Einstellung gegenüber dem eigenen Tun, der eigenen Arbeit. Grundlegend dabei sei, Dinge um ihrer selbst willen gut tun zu wollen und Stolz auf sich entfaltende Fertigkeiten zu besitzen. Das heißt, nicht schnelle Erfolge wertzuschätzen, sondern den Reifungsprozess komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten anzunehmen. Diese Reifezeit sei es, die uns erst dauerhaft zu Besitzer:innen unseres Könnens werden lässt. Bedenke man dazu den konkreten schrittweisen Arbeitsprozess, mit seinen Unterbrechungen zum Nachdenken und Prüfen – zur Reflexion –, so ist Handwerk, laut Sennett, grundsätzlich erfahrungsbasiert (Sennett, 2009, S. 294 ff.).

Erfahrung ist verknüpft mit praktischem Tun und persönlichem Erleben. Das bedeutet einerseits, dass es sich bei Erfahrung nicht um verallgemeinertes, objektiviertes Wissen handelt, andererseits ist im Sammeln von Erfahrungen unterstellt, dass ein Subjekt aktiv Kenntnis und Könnerschaft erwerben möchte (Fischer, 1996, S. 227 ff.). In Timms „lange[m] Prozess des Übens" wiederum wird die Erwerbs- und Zeitdimension der Erfahrung deutlich, die sich für das wissenschaftliche Schreiben in Studien und Modellen zur Schreibkompetenzentwicklung findet (u. a. Bereiter, 1980; Kellogg, 2008; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007).

Lerntheoretisch ernstgenommen wird Erfahrung im bereits erwähnten US-amerikanischen Pragmatismus, über den Richard Sennett sagt: „craftsmanship finds a philosophical home within pragmatism" (2009, S. 286). Ausgehend von einem kontinuierlichen Handlungsstrom, basierend auf aus Erfahrungen gewonnenen Routinen, ist Lernen die Folge von Versuchsprozessen, die erst angestoßen werden, wenn Routinen problematisch werden und wir unser Handeln reflektieren müssen. Bei Expert:innen läuft dieses Ausprobieren und Versuchen in einem Wechselspiel aus induktiven und deduktiven Herangehensweisen ab (Fischer, 1996, S. 233).

Welche schreibdidaktischen Konsequenzen haben diese Überlegungen zum Handwerk und zu Erfahrungen? Wenn Erfahrungen zu machen praktisches Tun plus Reflexion ist und dies den handlungstheoretischen Kern einer pragmatistischen Lerntheorie darstellt, dann spiegelt sich das durchaus in meinen Schreibworkshops wider (und ich nehme an, nicht nur in meinen).

Ich gehe zunächst davon aus, dass alle Schreibenden in so einem Workshop gewisse erfahrungsbasierte Routinen des Schreibens besitzen und diese Routinen so lange gut und nutzbar sind, wie sie zielführend sind. Wenn diese Routinen problematisch werden, dann brauchen Schreibende Kenntnisse und Erfahrungen alternativer Vorgehensweisen. Das heißt für mich, es braucht Raum für den Austausch bekannter genutzter Vorgehensweisen (Timms: „Gespräch mit Kollegen") und Zeit für das Aus-

probieren von Schreibstrategien – es müssen Erfahrungen gemacht werden mit „induktiven und deduktiven Herangehensweisen“: Formulieren und Rückstrukturieren sowie Vorausplanen und Ausformulieren.

Das heißt aber auch, ein Schreibworkshop funktioniert nur, wenn praktisches Tun und Üben und Sammeln von Erfahrungen möglich wird – wodurch auch hier wieder die Ähnlichkeit zur Handwerkswerkstatt verdeutlich wird. Reiner Input über Schreibprozessmodelle, Gliederungsmuster und Schreibprobleme sowie mögliche Lösungen ist nicht zielführend.

Ich kann jemandem auch nicht beibringen, wie ein Tisch oder Stuhl hergestellt werden, indem ich ihm oder ihr eine Präsentation dazu zeige oder es nur vormache. Ohne eigenes Tun und das oben bereits angesprochene persönliche Erleben geht es nicht. Vor allem auch deswegen nicht, weil alle Schreibstrategien, Problemlösungen und Vorgehensweisen erst durch das eigene Ausprobieren und persönliche Erleben, durch das Erfahren, dahingehend eingeschätzt werden können, ob – und wenn ja, wie –, sie in einer bestimmten Situation hilfreich eingesetzt werden können.

Dazu zählen natürlich auch die Werkzeuge, die die Handlungsoptionen unterstützen können. Statt Hammer, Bohrmaschine, Kreissäge und Werkbank nutzen Schreibende, vielleicht vor allem wissenschaftlich Schreibende, Literaturverwaltung, Textverarbeitung, Übersetzungshilfen, Phrasebanks und zukünftig sicherlich noch vieles mehr, um die Arbeit am Text, die Arbeit mit und an der Sprache zu unterstützen. In meinen Schreibworkshops präsentiere ich daher immer eine Art „Werkzeugkasten“ mit verschiedenen hilfreichen Software-Tools, die von den Teilnehmenden ergänzt und ebenso wie Schreibstrategien natürlich ausprobiert und erfahren werden müssen.

Wenn der Kürschner in Ausbildung „an alten Mänteln und Stolen studieren konnte“, so können Schreibende auch an Fremdtexten studieren. In meinen Schreibworkshops geschieht dies zumeist an selbstgewählten, für besonders gut befundenen Text-Beispielen aus der jeweiligen Fachdisziplin der Teilnehmenden, bei Kooperationen in einem Fach auch mit Beispielen der Fachlehrkraft. Der Text wird dahingehend befragt: „Wie ist das gemacht?“. Dieser zentralen Frage schließen sich zumeist die folgenden an: „Warum finde ich das gut? Oder fachlich typisch? Will, kann, sollte ich das in meinem eigenen Text ähnlich machen? Und wenn ja, wie kann das gelingen?“

Zu handwerklichen Vorgehensweisen, Werkzeugen für die Arbeit an Texten und Vorbildern tritt natürlich noch die eigene Schreibwerkstatt hinzu. Schreibwerkstatt bezeichnet dabei für mich nicht nur ein Lehr-Lern-Format, sondern auch das Ensemble aus u. a. Räumen, Zeiten, Medien, Arbeitsweisen, Kollaborateur:innen, das jede:r Schreibende für sich gestaltet. Wobei auch hier nicht nur eine metaphorische, sondern eine ganz handfeste praktische Verbindung zur Handwerkswerkstatt mit ihren Maschinen, Werkbänken, Werkzeugen, Mustern u. ä. besteht. Die Gestaltung dieser Werkstatt ist wiederum von Erfahrung und den eigenen Möglichkeiten abhängig (Krentel et al., 2015, S. 20). Die grafische Darstellung und Präsentation der persönlichen Schreibwerkstatt und der Austausch darüber gehören dann auch zum Repertoire meiner schreibdidaktischen Aufgaben (Kreitz, 2021).

Was im Gegensatz zur handwerklichen Lehre wegfällt, ist der Meister. Diese Rolle reklamiere ich nicht für mich – was nicht bedeutet, dass ein Zeigen oder Vormachen völlig entfällt. Ich gestalte Veranstaltungen für Erfahrungen mit dem Schreiben und mit eigenen und fremden Texten und stelle Möglichkeiten des Ausprobierens und Übens zur Verfügung[2], aber grundsätzlich ist da ein Kollektiv, in dem alle gemeinsam, aber jede:r für sich lernt und sich austauscht, ausprobiert, testet, verwirft und annimmt.

Schreiben als Handwerk zu sehen ist nicht neu, auch die Konsequenzen und Ableitungen aus einer solchen Sichtweise für die Schreibdidaktik sind nicht neu. Relevant sind sie (für mich) allemal, weil sie zeigen, wie unter Rückgriff auf handlungs- und lerntheoretische Perspektiven aus der Soziologie (m)eine schreibdidaktische Praxis begründet werden kann – die andere Schreibdidaktiker:innen trotz ganz anderer disziplinärer, theoretischer und empirischer Hintergründe m. E. oft ähnlich gestalten: Im Mittelpunkt steht die Person (der/die Schreiber:in selbst, der/die Diverses ausprobiert), ihr Prozess (das Machen, Lernen, Ausprobieren), das Produkt (Textbeispiele und der eigene Text), ihre Arbeitsumgebung (im Sinne einer persönlichen Schreibwerkstatt) und hinzu kommt die unterstützende Gemeinschaft (andere als Ideengeber:innen, Kollaborateur:innen, Feedbacker:innen).

In diesem Bereich liegt dann auch mein Interesse, und Texte, die ich gerne noch schreiben möchte, würden sich vor allem um eine Art Autor:innen-Netzwerk-Theorie drehen. Ausgehend von der Akteur-Netzwerk-Theorie, die Objektbeziehungen und -einflüsse als konstitutiven Teil sozialer Interaktion ansieht, verbunden mit der erfahrungs- und problemlöseorientierten Perspektive des Pragmatismus und erweitert um die Personen, die Schreibende in ihr Schreiben involvieren, könnte Schreiben (noch stärker) als kooperative Aktivität konzipiert werden. So könnten sowohl wissenschaftlich als auch literarisch, schulisch oder journalistisch Schreibende in den Blick genommen werden. Fragen wären dabei: Wen und was involvieren Schreibende in ihr Schreiben (Wie sieht ihr Netzwerk aus?), welche Arbeitsmittel nutzen sie (z. B. Software, Web-Hilfen, etc.), wann und warum verändern sie ihre Netzwerke? Also wie gestalten und warum verändern Schreibhandwerker:innen ihre Schreibwerkstatt? (Kreitz, 2021).

Literatur

Abbott, A. D. (2004). *Methods of discovery: Heuristics for the social sciences*. Norton & Co.

Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. University of Chicago Press.

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (S. 73–91). Erlbaum.

2 Dabei zeigt ein Blick in die Unterrichtsqualitätsforschung, dass das Gestalten von Lehre, verstanden als komplexe Tätigkeit basierend auf Übung und Verbesserung, also Erfahrung, womöglich auch als handwerkliches Können angesehen werden muss (Kunter et al., 2011; Schneider & Mustafić, 2015).

Fischer, M. (1996). Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92*(3), 227–244.

Hartmann, E. (2021). Heuristics Matter: Über die Kunst, in Rätseln zu denken. In S. Lahm & T. Hoebel (Hrsg.), *Kleine Soziologie des Studierens*: *Eine Navigationshilfe* (S. 77–82). Budrich.

Hielscher, M. (2012). »Hundert Nein und dann das eine Ja«. Verwerfen, Umschreiben, Verbessern – Lektoratsarbeit mit Uwe Timm. *Text + Kritik, 195*, 8–16.

Hielscher, M., & Marx, F. (2020). Die tiefste Lust an der Literatur: Werkstattgespräch mit Uwe Timm. In M. Hielscher & F. Marx (Hrsg.), *Wunschort und Widerstand: Zum Werk Uwe Timms* (S. 24–47). Wallstein.

Joas, H. (2012). *Die Kreativität des Handelns*. Suhrkamp.

Joas, H., & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1–26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Kreitz, D. (2021). Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden. In F. Freise, M. Schubert, L. Musumeci & M. Jacoby (Hrsg.), *Writing Spaces: Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen* (S. 161–178). wbv.

Krentel, F., Barthel, K., Brand, S., Friedrich, A., Hoffmann, A. R., Meneghello, L., Müller, J. C., & Wilke, C. (2015). *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. meson.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

Mills, C. W. (1959). On intellectual craftsmanship. In *The sociological imagination* (S. 195–226). Oxford UP.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer.

Schneider, M., & Mustafić M. (2015). Hochschuldidaktik als quantitativ-empirische Wissenschaft. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe* (S. 1–12). Springer.

Sennett, R. (2009). *The craftsman*. Penguin.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.

Timm, U. (2015). Kann man Schreiben lernen? In *Montaignes Turm* (S. 128–135). Kiepenheuer & Witsch.

Nach dem Schreiben

Björn Krey

Fragen 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21

Einleitung

Eigentlich forsche ich zum Lesen. Wenn ich eine Rückmeldung zu meiner Forschung bekomme, werde ich aber meist als „Schreibforscher" adressiert. Das liegt sicher daran, dass es eine Lesewissenschaft noch weniger gibt als eine Schreibwissenschaft. Es gibt eine Literaturwissenschaft. In dieser Disziplin wird viel gelesen – und geschrieben. Das Lesen und Schreiben wird dort zudem ausgiebig thematisiert. In der Soziologie ist das eher nicht der Fall. Das ist die Disziplin, in der ich gegenwärtig tätig bin. Zu dieser Disziplin bin ich über das Lesen gekommen. Von alledem handelt dieser Text.

Lesen und Schreiben

Ich habe zunächst Erziehungswissenschaften studiert. Im Rahmen dieses Studiums musste ich Veranstaltungen zur Soziologie belegen. Nach einem ersten Versuch – einer unglaublich langweiligen Vorlesung, zu der ich sehr bald nicht mehr ging – geriet ich in ein Lektüreseminar zur „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit", einem Buch von Peter Berger und Thomas Luckmann (1967). Auf dieses Buch müssten Hymnen geschrieben werden; es ist zwar eher nüchtern formuliert, hat aber Generationen von Soziolog:innen geprägt. Das Schreiben als eine Alltags- oder wissenschaftliche Praxis kommt in diesem Buch leider gar nicht vor. Und auch in diesem Punkt ist es sicher repräsentativ für die Soziologie als Disziplin: Schreiben wird hier allenfalls am Rande thematisiert. Wenn, dann geht dieses Thema in allgemeineren Kategorien wie „Kommunikation" auf. Da ich selbst Soziologe bin, trifft das sicher auch auf meine eigene Arbeit zu – nicht zuletzt auch, weil das Buch von Berger und Luckmann und der Dozent, der das Seminar durchführte, mich dazu gebracht haben, Soziologie zu studieren. (Vielen Dank an Sie, Thomas Klatetzki.)

Zum Ende des Soziologie-Studiums hatte ich eine Diplomarbeit über die Theorien von Bourdieu, Garfinkel und Luhmann zu schreiben begonnen. Nach einer Weile fiel mir auf, dass alle drei in eigenartigen Schreibstilen formulierten, und so interessierte ich mich immer weniger für die Theorie in den Texten und immer mehr für deren Rhetoriken. Diese wurde dann Gegenstand meiner Diplomarbeit. Bei der weiteren Recherche stieß ich auf Beiträge zur reflexiven Wissenschaftsforschung, die in ihren Analysen auch die eigenen wissenschaftlichen Analyseweisen mitthematisierten. Das fand ich sehr inspirierend, sodass ich mich bemüht habe, die Rhetorik meiner Di-

plomarbeit über die Rhetoriken der Texte von Bourdieu, Garfinkel und Luhmann analytisch mitzudenken. Konkret sah das so aus, dass ich verschiedene Formulierungen im Text selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht habe. Ob das dann besonders leserlich oder unleserlich geraten ist, müssen die Leser:innen entscheiden (vgl. Krey 2011).

Mein Betreuer jedenfalls fand die Arbeit gelungen und bot mir an, das Thema in einem Dissertationsprojekt weiterzuverfolgen. Dabei wurde recht schnell deutlich, dass das, was die Soziologie besonders gut kann – konkretes Verhalten in konkreten sozialen Feldern und Situationen erforschen – in der Diplomarbeit nicht zum Tragen kam. Was die Soziologie am Lesen wie am Schreiben besonders sichtbar machen kann, ist, wie Menschen konkret lesen und schreiben. Die Tragik dieser Disziplin liegt jedoch darin, dass die Soziologie dies zwar kann, es aber nur sehr selten macht. So finden sich dort kaum Studien zu konkreten Verhaltensweisen des Lesens und Schreibens. Wenn die Soziologie sich mit dem Schreiben beschäftigt, dann tut sie dies meist, indem sie die soziodemografische Beschaffenheit literarischer Felder oder die ideologischen Strukturen schriftstellerischer Arbeit untersucht.

Ich hatte – und habe – das große Glück, dass am Institut für Soziologie der JGU in Mainz mit Kornelia Engert eine Kollegin tätig ist, die zur gleichen Zeit wie ich begann, ihre Doktorarbeit zu schreiben, in der sie genau das machte, was in der Soziologie bis dahin nicht geschehen ist: die konkrete Praxis des Schreibens erforschen. Auch sie tat und tut dies an Fällen wissenschaftlicher Arbeit, sodass wir – unterstützt durch den einen oder anderen Zufall – begannen, zusammenzuarbeiten und unsere Projekte auf Tagungen vorzustellen. In einem Aufsatz haben wir versucht, das Lesen und das Schreiben als eng aufeinander bezogene Formen der Denkarbeit im wissenschaftlichen Alltag zu analysieren (Engert u. Krey 2013). Vor und nach diesem Aufsatz entstanden die Datenmaterialien, auf denen meine Doktorarbeit basiert, und vor allem auch Überlegungen dazu, wie diese Materialien überhaupt beschaffen sein müssen, um eine gute Soziologie des Lesens und Schreibens zu ermöglichen. Der Versuch meines Dissertationsprojekts war, diese Überlegungen in die Realität zu übersetzen.

Eine gute Soziologie des Lesens und Schreibens besteht darin, (1) die konkreten Verhaltensweisen des Lesens und Schreibens in je spezifischen sozialen Feldern und Situationen – z. B. in wissenschaftlichen Kulturen und konkreten wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen – zu erforschen und dabei in den Blick zu nehmen, wie diese Verhaltensweisen in Wechselwirkung stehen (2) mit dem Verhalten anderer und mit materiellen und medialen Dingen in der Verhaltensumgebung und (3) mit eingelebten Traditionen und Sozialbeziehung einer Lese- und Schreibkultur. Dies könnte ein soziologischer Beitrag zu einer Schreibwissenschaft bzw. eine soziologische Schreibwissenschaft sein. Damit dies ein wirklich guter Beitrag wäre, müsste sich die Soziologie allerdings wieder stärker öffnen für die Geistes- und Kulturwissenschaften. Ihr, mit Hoffmann, „Methodenstolz" – d. h. das Bestehen auf Daten in unterschiedlichsten Ausformungen – verstellt ihr mitunter den Blick auf Materialien, die nicht im engeren Sinne Daten, aber ebenfalls wichtig sind, um sich den Gegenstandsbereich des Lesens und Schreibens zu erschließen (Hoffmann 2013: 36 f.). Es gibt Aspekte des

Lesens und Schreibens, die sich nicht statistisch und nicht mit audio-visuellen Aufzeichnungen und ethnografischen Notizen fassen lassen, diese Verhaltensweisen aber wesentlich charakterisieren.

Wie bereits angedeutet, begreift die Soziologie das Lesen und Schreiben als „Kommunikation". Das ist aber zunächst nicht mehr und nicht weniger als ein konzeptuelles Paradigma – wer schreibt „Lesen und Schreiben sind Kommunikation", hat noch nichts gesagt. Diese Phänomene müssen also deskriptiv und analytisch detaillierter fokussiert werden. Wenn Menschen lesen und schreiben, dann kommunizieren sie mit anderen und auch mit sich selbst. Beim Schreiben machen sie sich Notizen, formulieren Ideen, sortieren die in Form von Listen, Sätzen, Absätzen, Kapiteln. Das Formulieren ist geprägt durch Anfänge, Unterbrechungen und Abbrüche, Durchstreichungen, Löschungen und Überarbeitungen. Beim Lesen nimmt man sich einen Text zur Hand oder öffnet ihn am Bildschirm, fokussiert ihn mit den Augen, die Blicke springen permanent über den Text hin und her, folgen den Formulierungen und Textsequenzen wie dies vielleicht auch die Finger tun, man markiert und annotiert etwas, schweift in Gedanken ab, macht eine Lesepause etc. All das ist durch unterschiedliche Körperbewegungen begleitet – durch Haareraufen, Stirnkneten, Schläfenstreifen, Lippenbewegen, Sich-vor-und-zurück-Lehnen, Den-Kopf-Wenden. All dies geschieht in sozialen und physischen Verhaltensumgebungen, in denen andere an- oder abwesend sind: zu Hause, in Büros, in Cafés, in Bussen und Bahnen, Bibliotheken, Parkanlagen und so weiter. All dies wird ermöglicht durch materielle und mediale Dinge in diesen Räumlichkeiten – durch Papiere und Stifte, Bildschirme und Tastaturen – und durch all das, was man sonst zum Lesen und Schreiben braucht: Getränke, Essen, Lieblingsstofftiere und alle möglichen sonstigen Utensilien. Und all dies ist nicht zuletzt durch unterschiedliche Zeit- und Aufmerksamkeitsbögen gekennzeichnet: mal liest und schreibt man nur kurz etwas, mal vertieft man sich für mehrere Stunden, mal braucht ein Lese- und Schreibprojekt Tage, Monate oder Jahre; mal ist man konzentriert und „im Flow", mal ist man unkonzentriert und abgelenkt oder möchte gerne abgelenkt werden und sucht sich dafür entsprechende andere.

All dies hat sehr viel mit meiner eigenen Disziplin zu tun: Die Soziologie ist, wie es eine Studentin formuliert hat, die ich für meine Doktorarbeit befragt habe, eine „Textwissenschaft, die Texte analysiert und Texte herstellt" (Krey 2020: 44). Entsprechend habe ich mich in meiner Forschung über das Lesen mit dem Lesen in der Soziologie beschäftigt, da man hier Aspekte, wie die oben angeführten, gut analytisch nachvollziehen kann. Für das Schreiben gilt dies ebenso. Gerade in der qualitativen Sozialforschung ist das Schreiben ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses – beginnend mit dem Annotieren von Literatur über das Schreiben von Datenmaterial in Protokollen und Transkripten, über Falldarstellungen und ähnliches bis hin zum analytischen Schreiben von Aufsätzen, Büchern und anderen Texten (Krey 2018). Anders als es ihr autosuggestiver Methodenstolz erscheinen lässt, werden in dieser Disziplin nicht Daten „ausgewertet", sondern es wird über soziale Phänomene geschrieben. Das bringt die Soziologie in die Nähe des literarischen Schreibens und der stärker literarisch arbeitenden Disziplinen (vgl. Lepenies 2006). Leider lernen wir als Sozio-

log:innen aber nicht, wie schreiben geht. Aus diesem Grund wäre ich oft gern Literaturwissenschaftler oder Schriftsteller. Ersteres, um analytisch besser zu verstehen, wie vielgestaltig literarische Kommunikation ist, wie sie sich historisch entwickelt hat und wie sie funktioniert; Letzteres, um schreiben zu können. In meiner Forschung über das Lesen – und hin und wieder: über das Schreiben – lasse ich mich von daher so gut es geht von geistes- und kulturwissenschaftlichen Beiträgen inspirieren, lese aber auch sehr gern Texte von Menschen, die professionell lesen und schreiben, um so etwas über die „tricks of the trade" zu lernen. Aber auch einfach, weil Letztere gut schreiben können.

Meine Forschung speist sich tatsächlich aber auch aus dem Austausch mit Studierenden. Seminare sind nicht zuletzt auch analytisch instruktive Settings, in denen Studierende und Lehrende gemeinsam über Texte und Lesarten sprechen, Kritik üben und Unverständnis und Verständnis zum Ausdruck bringen. Gerade die Probleme, die manche zu Beginn des Studiums damit haben, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu schreiben, sind gute Quellen für eine Lese- und Schreibforschung. Umgekehrt ist diese Lese- und Schreibforschung eine gute Quelle, Studierenden dabei zu helfen, sich in die wissenschaftliche Textarbeit einzufinden. So habe ich irgendwann begonnen, in Seminaren auch über meine Forschung zu erzählen – darüber, wie andere Soziolog:innen und Student:innen lesen und was sie mir darüber berichten. Zudem habe ich vereinzelt versucht, aus meiner Forschung heraus Hilfestellungen zu entwickeln darüber, welche Texte man zu welchen Zwecken wann und wo auf welche Weite lesen kann. Ich gebe insgesamt und gerade auch in diesem Zusammenhang nicht gerne Tipps, würde aber, wenn ich müsste, den Tipp geben, viel zu lesen und zu schreiben – aber mehr zu lesen als zu schreiben. Auch in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften geraten alle mehr und mehr unter Schreibdruck und müssen Publikationslisten auffüllen und vorweisen. Student:innen würde ich empfehlen, der Versuchung zu widerstehen, bereits im Studium zu publizieren; ein wenig geht es derzeit ja in diese Richtung. Ich würde uns allen empfehlen, weniger zu veröffentlichen und mehr zu lesen. Beim Lesen stelle ich regelmäßig fest: Die anderen haben viel bessere Gedanken als ich selbst. Wenn ich bei meiner Forschung und auch beim Schreiben nicht weiterkomme, hilft es mir oft, etwas zu lesen. Das muss nicht immer ein wissenschaftlicher Text sein. Die Struktur meiner Doktorarbeit z. B. ist inspiriert durch eine Romanreihe, die ich gelesen habe, während ich schrieb. Diese Inspiration ist wahrscheinlich für andere nicht erkennbar und nachvollziehbar – von daher schreibe ich hier auch besser nicht, was ich gelesen habe.

Wissenschaft ist interessant, aber auch nicht interessanter als so vieles andere im Leben. Wenn ich eine Million Euro hätte, würde ich mir sehr viel mehr Zeit lassen und außerhalb der Zwänge des Wissenschaftsbetriebs forschen. Ich würde dann erstmal lesen. Und anderen beim Verhalten zuschauen. Schreiben würde ich allerdings dann auch. Ein Buch, das ich gerne schreiben würde, hätte den Titel: „Neuere Entwicklungen in der Exo-Soziologie". Apropos Titel: Zu diesem Text ist mir kein passender eingefallen. Denn das ist ja ein wesentlicher Aspekt des Schreibens: dass sich die

Gedanken erst im Schreiben entwickeln und verwirklichen – und manchmal weiß man auch nach dem Schreiben nichts Genaues. Haben Sie eine Idee?

Literatur

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1967): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor.

Engert, Kornelia; Krey, Björn (2013): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten; Zeitschrift für Soziologie 42 (5). S. 366–384.

Hoffmann, Christoph (2013): Die Arbeit der Wissenschaften. Zürich: diaphanes.

Krey, Björn (2011): Textuale Praktiken und Artefakte. Soziologie schreiben bei Garfinkel, Bourdieu und Luhmann. Wiesbaden: VS College.

Krey, Björn (2018): Text/Wissenschaft. Materialgeschichten qualitativer Forschung. In: Hagner, Michael; Hoffmann, Christoph (Hrsg.): Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte 2018. Zürich: diaphanes. S. 89–110.

Krey, Björn (2020): Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens. Berlin: De Gruyter.

Lepenies, Wolf (2006): Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Wissenschaft und Literatur. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Abschied vom Kognitivismus: Ein überfälliger Schritt für die Schreibwissenschaft. Aber was kommt danach?

Otto Kruse

Frage 4

Ich werde in diesem Beitrag nicht eine Hymne singen, wie von den Herausgeberinnen vorgeschlagen, sondern einen Abgesang anstimmen. Ein paar Loblieder werde ich anschliessend wenigstens andeuten. Der Abgesang gilt dem kognitiven Schreibmodell, das Hayes und Flower (1980) vor über 40 Jahren in die Welt gesetzt haben und das nach wie vor eine gewisse Plausibilität und eine nennenswerte Schar von Anhängerinnen und Anhängern besitzt. Ich werde aber zeigen, dass es trotz seiner historischen Verdienste ein aus der Zeit gefallenes Konzept ist, von dem wir uns verabschieden müssen, damit Neues entstehen kann.

Schreiben heisst seit jeher, Buchstaben und Wörter auf einem Beschreibstoff zu fixieren, was auch noch für das digitale Schreiben gilt, nur dass dort die Buchstaben als digitale Codes fixiert und auf einem Bildschirm sichtbar gemacht werden (Kruse & Rapp, 2022 in Druck). Die mentale Aktivität, die damit verbunden ist, wird traditionellerweise „formulieren" genannt. Formulieren beim Schreiben ist eine Art von Denken, das in Interaktion mit einem Schreibwerkzeug geschieht oder, genauer gesagt, in Interaktion mit den eigenen Gedanken, die beim Schreiben als Text auf einem Beschreibstoff sichtbar werden (Molitor-Lübbert, 2002). Schreiben ist also primär eine manuelle Handlung, die in der grafischen Gestaltung von Buchstaben wie auf Papier oder in der Auswahl von Buchstaben mithilfe einer Tastatur wie im Laptop geschieht. Die manuelle Handlung wird von einer Reihe typischer mentaler Aktivitäten begleitet, deren Aufgabe – auf den kürzesten Nenner gebracht – darin besteht, aus statischem Gedächtnismaterial oder einzelnen Gedanken eine lineare, dynamische Kette von Wörtern herzustellen, die einen für Adressaten nachvollziehbaren Sinn ergibt. Schreiben zu lernen ist ein aufwändiger, langwieriger Prozess, nicht zuletzt deshalb, weil es nicht einfach Niederschreiben, sondern Konstruktion und Transformation von Gedanken im Medium der Sprache ist (Ong, 2001).

Das kognitive Schreibmodell von Hayes und Flower (1980, Flower & Hayes, 1981) hat ein ähnliches Anliegen, nämlich das Denken hinter dem Schreiben zu entschlüsseln. Hayes und Flower setzten in ihrer Analyse an den kognitiven Prozessen an, die beim Schreiben beteiligt sind, nicht etwa an der Schreibhandlung, die ja manuell ist. In das bekannte übersichtliche Flussdiagramm gepackt zerlegten sie das Schreiben in drei distinkte kognitive Teilprozesse (Planen, Übersetzen, Überarbeiten), die jeweils durch einen Kasten dargestellt sind. Sie seien rekursiv, können also mehrfach durch-

laufen werden und dabei Früheres modifizieren. Wie in der Informatik, wo solche Kästen mit Programmen hinterlegt sind, haben auch Hayes und Flower (1980) Vorschläge für algorithmische Abläufe entworfen, die das Planen, Übersetzen und Überarbeiten modellieren sollten.

Pfeile zwischen den Kästen implizieren, dass es einen informationellen Austausch zwischen ihnen gibt. Wenn also ein Prozess etwas getan hat, wird das Ergebnis an den nächsten weitergereicht. Im Computer ist klar, wie das geht, im menschlichen Kopf hingegen nicht, zumal sich die einzelnen Teilprozesse nicht so exakt voneinander trennen lassen, wie das Modell vorgibt. Die Gesamtlogik entspricht recht genau dem Computermodell, das John von Neumann (1945) konzipiert hat, und besitzt wie dieses einen Prozessor samt Kontrollinstanz (Monitor), eine Speichereinheit (Long Term Memory), sowie Input- und Output-Schnittstellen. Der einzige Unterschied: Hier sind gleich drei Prozesseinheiten (Planen, Übersetzen, Überarbeiten) statt einer, wie bei von Neumann, vorhanden.

Die Übersichtlichkeit dieses Modells und sein Versprechen, das Schreiben mit der kognitiven Revolution zu verbinden, machten es attraktiv, sodass es grossen Anklang u. a. in der empirischen Schreibforschung fand. Alves und Haas (2012) verstehen es als Meilenstein für die Schreibforschung. Sie preisen seinen innovativen Charakter, seinen kollaborativen und grosszügigen Geist, seine Verpflichtung auf empirische Forschung und seine Offenheit für Veränderung und Weiterentwicklung.

Was stimmt nicht mit dem Modell?

John Hayes hatte lange Zeit mit zwei Pionieren des Computerzeitalters, Allen Newell und Herbert A. Simon (z. B. Newell & Simon, 1958), an einem Projekt gearbeitet, ehe er mit Linda Flower das Schreibmodell entwarf. Das Projekt versuchte, Problemlösen und andere Denkleistungen mit Computersimulationen aufzuschlüsseln (Simon & Hayes, 1976; Hayes 1989). Ähnlich wie beim Schach sollten die gedanklichen Prozesse isoliert und durch den Computer ausgeführt werden. Simon und Newell gingen dabei von der Annahme aus, dass eine direkte Korrespondenz zwischen Computerprogrammen und kognitiven Abläufen im menschlichen Denken besteht, was sie als „physical symbol system hypothesis" deklarierten. Diese Hypothese besagte, dass jedes physikalische System, das Symbole verarbeiten kann, die notwendigen und hinreichenden Voraussetzungen für intelligentes Handeln besitzt. Das wurde eine der Grundlagen des frühen Artificial Intelligence-Ansatzes. Nach viel Kritik (z. B. Dreyfus, 1972, 1992; Searle, 1980, 1984; Varela, Thompson & Rosch, 2016; Winograd, 1991) wurde dieser Begriff aufgegeben und stattdessen der Begriff „Cognitive Science" gewählt (z. B. Pylyshyn, 1985). Alles, was Modelle aus dieser Denkrichtung leisten, wird letztlich durch die Recheneinheit des Computers erklärt, weshalb man auch von einem „computatorischen" Ansatz spricht.

Der Kognitionsbegriff dieses Ansatzes ist nicht zu verwechseln mit der sehr viel engeren Verwendung in der Psychologie, etwa bei Neisser (1967), der Kognition als

organismische Form der Informationsverarbeitung versteht, und damit gerade nicht als Symbolverarbeitung. Heute sind beide, der weitere und der engere Kognitionsbegriff, in der Psychologie gleichzeitig in Umlauf, was zu ständiger Verwirrung führt. Die Kognitionswissenschaften sind mittlerweile auch weitergezogen und grenzen sich u. a. mit dem Ansatz der „embodied cognition" vom Kognitivismus ab. Computer haben bekanntlich keinen Körper.

Im kognitiven Modell von Hayes und Flower hat der kognitivistische Denkansatz überlebt, samt einer typischen theoretischen Unschärfe: Es ist nie ganz klar, ob das Modell das bezeichnet, was im menschlichen Denken passiert oder das, was im Computer passieren müsste, wenn man mit seiner Hilfe menschliches Denken simuliert. Würden wir die drei „Prozesse" von Hayes und Flower im Computer laufen lassen, dann wäre klar, dass wir drei Algorithmen programmieren müssten, samt den Schnittstellen zwischen ihnen. Die Beschreibungen und Erklärungen von Hayes und Flower sind allerdings so gehalten, dass sie die Prozesse im menschlichen Kopf ansiedeln. Dort aber ist unklar, was ein Prozess sein soll, denn wir haben keine automatisch ablaufenden Prozesse im Kopf, die wir anstellen und laufen lassen können (schön wär's!). Zwar gibt es Automatismen, aber die treffen keine Entscheidungen, sondern dienen untergeordneten Denkvorgängen.

In einer späteren Arbeit hat Hayes (1996), offensichtlich als Reaktion auf Kritik, eine Revision des Modells vorgelegt, das statt der ursprünglichen drei nur noch zwei grosse Felder besitzt: Das „Aufgabenumfeld" und das „Individuum", die sich wie gehabt in zwei separaten, mit Pfeilen verbundenen Kästen gegenüberstehen. Das dritte Feld, das vorher als Langzeitgedächtnis deklariert war, blieb erhalten, wurde aber jetzt zum Teil des „Individuums". Neu ist ein Kasten namens Motivation/Affekt hinzugekommen und ebenfalls neu wurde ein Arbeitsgedächtnis (nach Baddeley, 1986) eingefügt. Es steht sogar im Zentrum des „Individuum" genannten Teils und fungiert als „central executive", als eine Steuerungseinheit, die alle Informationen koordiniert und verarbeitet. Offensichtlich ging es doch nicht ohne zentralen Prozessor. Die drei vormaligen kognitiven Prozesse sind jetzt umbenannt in „Textinterpretation", „Reflektion", und „Textproduktion". Erstmals taucht ein Schreibmedium auf, das hier als Teil des Aufgabenumfeldes ausgewiesen ist.

In der gleichen Publikation deutete Hayes (1996) noch ein drittes Modell an, das dann in späteren Arbeiten weiter ausgebaut wurde (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2012). Hier ist das „Individuum" schon wieder verschwunden und der alte computatorische Kern in Form mehrerer Prozesse wieder rehabilitiert. Dieses Modell hat drei Ebenen: eine Kontroll-, eine Prozess- und eine Ressourcenebene, denen jeweils verschiedene Bestandteile des Schreibens zugeordnet werden.

Auf der Prozessebene finden sich die gehabten kognitiven Prozesse wieder, wenn auch in neuer Gestalt und etwas anders benannt: ein „proposer" (früher Planungsprozess), ein „translator", ein „revisor" und ein „transcriber". Letzterer ist neu und wird dafür verantwortlich gemacht, das, was der translator als „language string" erarbeitet hat, in Text oder Skript zu verwandeln. Aus den vormaligen Prozessen sind hier also Prozessoren oder Operatoren geworden, ohne dass erläutert wird, was es mit dieser

Anthropomorphisierung mentaler Prozesse auf sich hat. Beschrieben wird ihr Zusammenwirken folgendermassen:

> „In many writing tasks, we would expect that sentence generation would start with the proposer, which, influenced by the task goal and the text written so far, would generate prelinguistic material and pass it to the translator. The translator would then process the prelinguistic input and store its output in an articulatory buffer where it would be evaluated by the reviser. If the output is judged acceptable, the transcriber will add it to the text written so far. If the output is deemed unacceptable, the proposer or the translator could opt to try again" (Chenoweth & Hayes, 2001, p. 85).

Was sind das für Kreaturen, mit denen sich der arme „writer" hier herumschlagen muss? Man wünscht sich die alten Prozesse zurück, für die man wenigstens den Begriff „Programm" als Verständnishilfe substituieren konnte. Warum entscheidet nicht die schreibende Person über die Angemessenheit eines Satzes, sondern lässt das eine mentale Instanz, den „reviser", machen?

Typisch für alle drei Modelle ist das „prelinguistic material", das der „proposer" herstellt und das der „translator" in Sprache übersetzen muss. Leider haben Hayes und Flower nie ein Beispiel dafür gegeben, wie dieses vorsprachliche Material beschaffen sein soll, und so wissen wir nichts darüber, ausser dass es aus kognitiven Repräsentationen bestehen soll. Durchgängiges Merkmal des Kognitivismus ist der Glaube, Denken könne ohne Sprache allein auf der Basis von kognitiv verarbeiteten Symbolen vonstattengehen.

Was folgt daraus?

Das Ausklammern der natürlichen Sprachen aus dem Denken ist eine fatale Entscheidung für die Theoriebildung, wenn auch bequem für die Psychologie. Man muss sich nicht darum kümmern, was Sprache ist und was z. B. Wortarten oder grammatische Funktionen wie Tempus und Modus für das Denken leisten, da man ja eine Recheneinheit im Kopf hat, die die Sprache produziert. Man müsste allerdings gar nicht die Psychologie verlassen, um entsprechende Ansätze zu finden. Wundt (1900) hat im ersten Teil seiner Völkerpsychologie versucht, die Satzkonstruktion mit dem Denken in Beziehung zu setzen. Levelt (2013) hat in einer lesenswerten Zusammenstellung gezeigt, welche Forschung in der Psycholinguistik darauf folgte. Vygotskij (2002) hat in den dreissiger Jahren wahrscheinlich die prinzipielle Lösung für das Zusammenwirken von Sprechen und Denken vorgeschlagen, die bis heute von vielen als Grundlage angesehen wird. Kulturelles Wissen, auch das hat Vygotskij ausgeführt, kommt über die Sprache in die menschlichen Köpfe und setzt sich dort auch in sprachlicher Form fest – allerdings vielfach verknüpft mit kognitiven Funktionen.

Am meisten können wir aus der Sprachentwicklungsforschung über die Verschränkung von Sprache und Kognition lernen, etwa bei Bowerman und Levinson (2001) oder Gentner und Goldin-Meadow (2003), deren Sammelbände viele Untersu-

chungen dazu aufführen, wie das Erlernen sprachlicher Konzepte kognitive Prozesse in Gang setzt oder modifiziert. Jedes neue Wort wird beim Lernen kognitiv hinterlegt und die Tempus-Strukturen unserer Sprachen, die der Grammatik inhärent sind, tragen viel zur Wahrnehmung von Zeit und Realität bei. Schliesslich haben wir das monumentale Werk von Tomasello (z. B. 2014, 2019) vorliegen, der Psychologie mit Anthropologie und Primatenforschung verbindet. Er bringt nicht nur Sprache und Kognition zusammen, sondern zeigt auch, dass die Entwicklung beider in Abhängigkeit vom sozialen Kontext erfolgt.

Es scheint auch nötig, zu einem Konzept des Formulierens zurückzukehren. Denken in Interaktion mit einem Schreibmedium ist eine sehr spezielle mentale Aktivität. Es ist kein Übersetzen von prälinguistischem Content in Sprache und Text, sondern es ist Entwicklung und Gestaltung von Gedanken, die wenigstens teilweise bereits sprachliche Form haben (Kruse & Rapp, 2022 in Druck; Ong, 2001; Wrobel, 1997, 2002). Schreiben erlaubt es, Gedanken zu präzisieren, zu modifizieren, zu prüfen und mit den Gedanken anderer abzustimmen. Es ermöglicht damit, über das eigene Denken hinauszukommen. Der Kern dieser Fähigkeit liegt aber nicht einfach in den kognitiven Routinen, sondern entsteht aus der Interaktion eines denkenden Menschen mit einer Schreibtechnologie.

Wenn man eines aus den vierzig Jahren Theoriebildung des kognitiven Ansatzes beibehalten wollte, so wäre das der Anspruch, das Denken hinter dem Schreiben zu verstehen. Hat das kognitivistische Modell anfangs einiges dazu beigetragen, so verhindert es heute, dass wir die genannten alternativen Forschungslinien für die Schreibwissenschaft nutzbar machen.

Literatur

Alves, R. A., & Haas, C. (2012). Writing and cognition, in honor of John R. Hayes: Editors' Introduction. *Written Communication, 29*(3), 239–243.

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.

Bowerman, M., & Levinson, S. C. (Eds.) (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press.

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80–98.

Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do*. Harper.

Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do*. MIT Press.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365–387.

Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (Eds.) (2003). *Language in mind: Advances in the study of language and cognition*. Bradford.

Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. E. Levy & S. Randsdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Routledge.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369–388.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.

Kruse, O., & Rapp, C. (2022, in print). What writers do with language: Inscription and formulation as core elements of the science of writing. In P. M. Rogers, D. Russell, P. Carlino & J. M. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. The WAC Clearinghouse.

Levelt, W. J. M. (2013). *A history of psycholinguistics: The pre-Chomsky era*. Oxford University Press.

Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher & O. Kruse (Hrsg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Westdeutscher Verlag.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Prentice-Hall.

von Neumann, J. (1945). *First draft of a report on the EDVAC* [Unpublished manuscript]. Retrieved from http://web.mit.edu/STS.035/www/PDFs/edvac.pdf (letzter Zugriff am 12.8.2022)

Newell, A., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review, 65*, 151–166.

Ong, W. J. (2001). Writing is a technology that restructures thought. In E. Cushman, E. Kintgen, B. Kroll & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 19–31). Bedford/St. Martin's.

Pylyshyn, Z. (1985). *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. MIT Press.

Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences, 3*(3), 417–457.

Searle, J. R. (1984). *Minds, brains and science*. Harvard University Press.

Simon, H. A., & Hayes, J. R. (1976). The understanding process: Problem isomorphs. *Cognitive Psychology, 8*(2), 165–190.

Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Harvard University Press.

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (revised ed.). MIT Press.

Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg. & Übers.). Beltz. (Original 1934 publiziert)

Winograd, T. (1991). Thinking machines: Can there be? Are we? In J. Sheehan and M. Sosna (Eds.), *The boundaries of humanity: Humans, animals, machines* (pp. 198–223). University of California Press.

Wrobel, A. (1997). Zur Modellierung von Formulierungsprozessen. In E.-M. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 15–24). Peter Lang.

Wrobel. A. (2002). Schreiben und Formulieren: Prätext als Problemindikator und Lösung. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 83–96). Westdeutscher Verlag.

Wundt, W. (1900). *Die Sprache* (2 Bde.). Engelmann.

Mikroskopisch, zyklisch und kooperativ: Schreibgedanken zur Reflexivität einer Schreibwissenschaft

Anika Limburg

Fragen 6, 11, 16, 17

Für die Schreibwissenschaft als eine Disziplin im Entstehen ist eine Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis wichtig, insbesondere auch mit der Frage nach ihren Gütekriterien. Ich freue mich daher über die Gelegenheit, im Rahmen eines Bandes zu einer „reflexiven Schreibwissenschaft" darüber nachzudenken, wie sich mein Verständnis von Forschung, Schreiben und Wissenschaft aus der Perspektive meiner fachlichen Herkunft, der germanistischen Linguistik, und meiner langjährigen praktischen Arbeit im Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum entwickelt hat.

Was hat die Forschung in Ihrer Disziplin mit Ihrem eigenen Schreiben zu tun?

Aus der Erinnerung heraus habe ich das Erlernen linguistischer Denk- und Handlungsweisen in meinem Studium nur einer Handvoll Lehrender zu verdanken, die in unterschiedlicher Hinsicht Vorbild und Modell für mich waren. Der Professor, von und bei dem ich am meisten gelernt habe – Wolfgang Boettcher (mein späterer Doktorvater) –, hat oft ganze Sitzungen seiner Seminare kleinen, auf uns Studierende unscheinbar wirkenden sprachlichen Einheiten gewidmet, zum Beispiel der Diskussion einer Begrüßungssequenz („hallo – hallo") in einem Seminar zur linguistischen Gesprächsanalyse. Um ein sprachliches Phänomen zu beschreiben und zu verstehen, haben wir es minutiös zerlegt; wir haben Ursache und Wirkung sowie Bedingungen und Konsequenzen diskutiert, wir haben Hypothesen über Alternativen und potenzielle Kontexte entwickelt, um zu prüfen, was dadurch geschärft oder verändert wird; wir haben Erklärungsansätze abgewogen, verworfen, neu entwickelt, geprüft und geschärft, bis sie einem erneuten Durchgang dieses Prozesses standgehalten haben – hundert Minuten oder mehr, um uns der sozialen Funktionsweise von zwei Wörtern anzunähern!

Erst heute weiß ich: Dieses mikroskopische zyklische Vorgehen war keine Didaktisierung fachlichen Handelns, keine Lehrstrategie, die uns Studierende dazu bringen sollte, später schneller und leichter zu sinnvollen Beschreibungen und Erklärungen zu gelangen, sondern es war fachliches (gar wissenschaftliches) Handeln *in situ*. Ein

solches Handeln macht sichtbar, dass hinter scheinbar simplen Phänomenen komplexe und voraussetzungsreiche Kontexte stehen, und ist geboten, wenn Phänomene aus vielen Perspektiven betrachtet werden sollten.

Was für andere langweilig klingen mag, hat mir neue Welten eröffnet, um deren Existenz ich zuvor nur diffus wusste: Das Kleine, Konkrete wird vor dem Hintergrund des großen Ganzen als soziale Praktik sichtbar und bedeutsam; was auf den ersten Blick trivial, willkürlich oder auch unsinnig erscheint, wird vor dem mikroskopischen Hintergrund in seiner komplexen Sinnhaftigkeit – annäherungsweise – verstehbar. Auf einer weiteren Abstraktionsebene habe ich dadurch erlebt, dass bei komplexen Untersuchungsgegenständen – wie es auch das Schreiben ist – Aussagen über eine Wahrheit, über Ursache-Wirkungszusammenhänge etc. letztlich kaum möglich sind. Statt des Versuchs, sie zu messen, erfordern sie eine bescheidene, neugierig fragende Forscher*innen-Haltung. Denn Wissenschaft geht mit der Bereitschaft einher, verschiedenste Perspektiven einzunehmen und wieder zu verwerfen, stets auf der Suche nach der *vorläufig* treffendsten Beschreibung oder Erklärung. Immer wieder habe ich so erfahren, dass es nicht ausreicht, sich mit der ersten befriedigenden Antwort zufriedenzugeben (so groß mein Drang danach auch ist), und letztlich, dass der Austausch, die Kooperation bessere Ergebnisse hervorbringt als der intensivste Denkprozess, weil erst Vielstimmigkeit und Multiperspektivität einem komplexen Gegenstand gerecht werden.

In meinen Seminararbeiten habe ich diese Denkbewegungen zunächst imitiert und dabei sukzessive erlernt. Obwohl es – wie ich erst später gelernt habe – in der Diskursgemeinschaft eher unüblich ist, erwartete mein Professor, dass der zirkuläre Prozess aus Hypothesen, Abwägungsprozessen, begründetem Verwerfen und geschärften neuen Hypothesen im Text sichtbar wird. Meine Seminar- und Abschlussarbeiten waren insofern intensive Lernerfahrungen. Unmittelbar wurde hier für mich erfahrbar, dass der Untersuchungsgegenstand zwangsläufig klein sein muss, weil er sonst – um in der Metapher zu bleiben: – unscharf bleibt, ich nur scheitern kann. Schlüssig zu argumentieren, kritisch zu denken und präzise zu formulieren, wurde mir dabei abgefordert, genauso wie die Bereitschaft, mich in die Köpfe anderer Menschen hinein zu fantasieren, um andere Lesarten und Gegenargumente zu antizipieren, und meinem eigenen Verstehen zu misstrauen.

Für den Schreibprozess konnte ich diese Vorgehensweise im Studium nicht nutzen. Bis weit in die Promotionszeit hinein war ich beim Schreiben auf der Suche nach dem perfekten Wort, dem perfekten Satz etc.; konnte nicht weiterschreiben, solange ich mit dem Geschriebenen unzufrieden war – ich war eine prototypische Schreibnovizin. Erst unter großem Zeitdruck im letzten Jahr der Promotion habe ich begonnen, ‚shitty first drafts' zu verfassen und sie durch kritisches Prüfen, Verwerfen, Versionen Schreiben, erneutes Prüfen, Feedback Einholen usw. zu verbessern. Und erst hier beim schreibenden Reflektieren verstehe ich, dass das die Kehrseite der Medaille ist: die Nutzbarmachung des mikroskopischen und zyklischen Handelns für den Schreibprozess selbst.

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?

Grammatiktheorien, textlinguistische Analysen, Textsorten- und Texthandlungstheorien, Studien und Modelle zu wirksamer Schreibdidaktik, zum Erwerb von Schreibkompetenz, zur Bedeutung von Feedback usw. haben viel zu meinem Verständnis von Schreiben beigetragen. Sie machen Schreiben als Lerngegenstand, als komplexe kognitive, soziale und rhetorische Tätigkeit sichtbar.

Wenn ich aber hier darüber nachdenke, wie mein Studium meinen Blick auf das Schreiben prägt, dann sind es für mich eben nicht zuvorderst die linguistischen Fachinhalte, sondern diese Denk- und Handlungsweisen, die ich als konstitutiv für eine reflexive Schreibwissenschaft betrachten möchte, für die es mir jedoch scheint, dass die Deutschdidaktik sie konsequenter nutzbar machen könnte. Metakognition und kritisches Denken sind sicherlich wissenschaftlich gut beachtete Facetten davon, oder umgekehrt ist mikroskopisches, zyklisches Vorgehen eine Facette von Metakognition und kritischem Denken, es geht darin aber nicht auf.

Welche Rolle spielt Ihr Verständnis von Schreiben für Ihre praktischen Ziele als Lehrende oder Beraterin?

Nahezu zeitgleich zu den beschriebenen Erfahrungen im Germanistik-Studium habe ich bei Gabi Ruhmann am Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum als studentische Hilfskraft zu arbeiten begonnen, einer der Pionierinnen der deutschsprachigen Schreibdidaktik. Hier habe ich Ähnliches anders und Anderes ähnlich erlebt:

Im Kontext dieses Beitrags bedeutsam scheint mir beispielsweise Gabis Verständnis von Schreibberatung. Erklärt *hätte* sie es – tragischerweise ist sie 2019 verstorben – möglicherweise in etwa so:

> „Ich höre zu, wirklich zu. Ich möchte gern verstehen, was mir erzählt wird, und husche deswegen nicht weg über das Gesagte, glaube gar nicht erst, es verstanden zu haben, sondern frage bei ein und demselben Gedanken konsequent nach, immer wieder und wieder; hartnäckig wertschätzend. So lasse ich mir sprachliche Bilder malen, was jemand – ganz genau – wie tut oder denkt… Weil ich Schreibenden zeige, dass ich sie nicht wirklich verstehen *kann*, aber wirklich verstehen *möchte*, fühlen sie sich ernstgenommen und verstanden. Sie kommen ins Denken und dadurch weiter."

Ihr Ansatz stand damit einem alltagsweltlichen Beratungsverständnis entgegen, bei dem ein Experte Problemlösungen präsentiert. Wie in der professionellen, beispielsweise systemischen Beratung ging sie davon aus, dass genaues Hinschauen und Hinterfragen des als gegeben Genommenen Reflexionsprozesse auslöst, mit denen Schreibende eigenständig Lösungen für ihre Probleme finden – indem Praktiken

mikroskopisch betrachtet, Hypothesen zyklisch entwickelt, geprüft, verworfen und neu formuliert werden.

Der mikroskopische zyklische Ansatz, den ich im Fach-Studium als Weg zu *wissenschaftlicher* Erkenntnis erfahren habe, wurde hier zum Medium *persönlicher* Erkenntnis und zum Vehikel der fachlichen wie persönlichen Entwicklung. Er verhilft Schreibenden auch dazu, Schreiben als komplexe kognitive und soziale Tätigkeit zu erfahren sowie Schreibprobleme nicht mehr hauptsächlich als Ausdruck persönlicher Unzulänglichkeit zu begreifen, sondern als das, was sie sind: dem Schreiben inhärent.

In vielen schreibdidaktischen Handlungsfeldern findet sich der mikroskopische zyklische Ansatz daher wieder:

- Übungen und Materialien regen durch kleinschrittiges Fragen Reflexion an. Bekannt ist beispielsweise Gabis „Kreuzverhör zur Präzisierung der Fragestellung", das sicherlich Hunderten von Studierenden und Promovierenden zur intensiven metakognitiven Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsfrage verholfen hat. Da es für Studierende oft schwierig ist, Antworten zu finden, solang noch unklar ist, was gute wissenschaftliche Texte und produktive Schreibroutinen auszeichnet, eignet sich manch kleinschrittig fragende Methode eher für Promovierende oder wird in der schreibdidaktischen Praxis um Inputphasen ergänzt.
- Feedback, das in Schreibzentren meist exemplarisch ist, ist dank des mikroskopischen Ansatzes so wirksam: Die detaillierte Diskussion eines Satzes kann dahinterliegende Konzepte und (Fehl-)Annahmen sowohl über Anforderungen an die textuelle Oberfläche oder Texthandlungen aufdecken als auch über fachliche Inhalte. Einen Satz iterativ zu schärfen hilft daher oft, den Schreibauftrag besser zu definieren, und erleichtert somit das Weiterschreiben und Überarbeiten.
- Hypothesen ‚nicht zu heiraten', sondern jederzeit bereit zu sein, sie zu verwerfen, um im Gespräch gemeinsam neue, passendere zu formulieren, und erneut zu prüfen, ob sie sich beim Schreiben als nützlich erweisen – das ist eines der zentralen Lernziele, das am Bochumer Schreibzentrum in der Ausbildung von Schreibtutor*innen verfolgt wird, nicht nur in der Form des aktiven Zuhörens. Da sich die angehenden Tutor*innen im Studium befinden – also in einer Lebensphase, in der es gerade darum geht, sich als Expert*in zu empfinden (was oft mit dem Verfügen über „richtige" Antworten verwechselt wird) –, ist das ein anspruchsvolles Lernziel, das viele nicht erreichen.
- Auch in der Arbeit mit Lehrenden, Gremien, Rektoraten/Präsidien hat sich dieser Ansatz bewährt, weil Fehlannahmen und -konzepte von Schreiben und schreibdidaktischer Arbeit verbreitet sind und unvermitteltes gegenseitiges Verstehen daher seltenes Glück ist. Da dabei Zeit allerdings oft knapp ist, bleibt vom mikroskopischen zyklischen Ansatz oft nur, dem Verstehen und Verstanden-Werden zu misstrauen und es durch Rückfragen oder Protokolle zu prüfen. Das wiederum habe ich oft als bedeutsame Handlungsressource für wechselseitiges Verstehen erlebt.
- Letztlich bietet der mikroskopische zyklische Ansatz aus meiner Perspektive auch eines der wirksamsten Mittel der Evaluation schreibdidaktischer Arbeit, insbesondere in einem Team erfahrener Schreibzentrumsmitarbeiter*innen. Im

Austausch mit meinen Bochumer Kolleg*innen habe ich davon immer wieder profitiert und ihn als wichtigstes Mittel meiner persönlichen Entwicklung und fachlichen Professionalisierung erfahren (Danke!).

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

In den Anfängen meiner schreibdidaktischen Tätigkeit habe ich Schreibprozess und Produkt als zwei distinkte, leicht trennbare schreibdidaktische Größen begriffen. Meine Arbeit – so dachte ich – bezog sich auf den Prozess. Was ich hier beschrieben habe, veranschaulicht aber gleichzeitig, wie es mir heute nicht mehr zur Verfügung steht, beides als Dualismus oder gar Opposition zu begreifen. Dass Schreibprozesse auf Produkte zielen und Produkte den Prozess voraussetzen, ist zwar sicherlich genauso eine triviale Aussage, wie dass der Schreibprozess für viele Schreibende nur angesichts des Produkts bedeutsam wird. Für mich haben beide Aussagen dennoch den Wert eines Schwellenkonzepts, dessen langwierige Durchdringung für mich viele vermeintliche Tabus aufgelöst hat. Wer sich heute mit dem Fokus auf dem Produkt von der ‚prozessorientierten Schreibdidaktik' abgrenzt – oder umgekehrt –, den verstehe ich nicht mehr, weil ich nicht weiß, wovon er/sie sich abgrenzt. Natürlich spreche ich in einer Schreibberatung über Texte und den Prozess dahin, oft über beides gleichzeitig, ohne dass mir klar wäre, dass auf einem von beidem gerade der Fokus läge. Und natürlich geht es deshalb auch ganz zentral um fachliche Inhalte, die ich nicht aus einer Beratung raushalten kann und möchte.

Für die deutschsprachige Schreibdidaktik, die bald in ihr viertes Lebensjahrzehnt eintritt und somit die Adoleszenzphase und mit ihr einhergehende Abgrenzbewegungen überwunden hat, stellt sich die Frage „Text oder Prozess?" daher aus meiner Sicht nicht mehr.

Ich denke mir eine reflexive Schreibwissenschaft also – so habe ich hier argumentiert – als qualitativ orientiert und geprägt von mikroskopischen zyklischen Denk- und Prüfbewegungen, idealerweise in der Gemeinschaft anderer kritisch Denkender. Eine so oder ähnlich verstandene reflexive Schreibwissenschaft hat meiner Überzeugung nach großes Potenzial, einen Beitrag dazu zu leisten, dass sich die Schreibwissenschaft als Disziplin formieren kann, die ihren Wurzeln treu bleibt und eigene, reflektierte Antworten dafür bereitstellt, was gute Forschung, gute Didaktik und gutes Schreiben auszeichnet.

Dem Wort ins Bild fallen[1]

Franziska Nyffenegger

Fragen 1, 3, 6, 13, 17, 18, 19, 20

Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?

Es gibt den Moment, in dem ich serviere, was ich gekocht habe. Der Moment, in dem das Essen angerichtet ist, der Kochprozess abgeschlossen und der Verdauungsprozess noch nicht in Gang gekommen.

Es gibt den Moment, in dem ich den Text abschliesse, in dem er eine geschlossene Form annehmen muss, in dem ich zu entscheiden habe, gegen die Variante, für die Lesbarkeit.

Unregelmässige Hasen: Ich hase – du hast – sie hastet – er hat – es hätte gern – wir hasen – sie grasen – ihr graut.[2]

Das Fach/die Disziplin, für die Sie hier antworten?

Meine Disziplin ist nicht die Disziplin der Studierenden, die ich unterrichte. Meine Disziplin ist die Ethnologie.

Als Dozentin unterrichte ich in der Regel Designer:innen, einmal im Jahr während einer interdisziplinären Schreibwerkstatt auch Musiker:innen, Theaterleute, Künstler:innen, Kunstvermittelnde, Studierende gestalterisch-künstlerischer Fächer, Praktiker:innen, die meisten ohne akademische Ambitionen. Sie trifft die Ungnade der späten Geburt. Noch vor zwanzig Jahren wären sie ganz ohne wissenschaftliches Schreiben zu ihren Diplomen gekommen.

Meine Disziplin ist das Lesen und Schreiben, das Beobachten und Beschreiben, das Denken und Ordnen, der Entwurf mit dem ABC.

---

1 Der Titel ist inspiriert vom Denken der Künstlerin Nanne Meyer. Oft verknüpft sie in ihrer Arbeit das Visuelle mit dem Sprachlichen, das Bild mit dem Wort. Ihre Texte über das Zeichnen sind meist auch Texte über das Schreiben. Vgl. http://nannemeyer.de/DE/Texte/von-Nanne-Meyer/zum-Zeichnen/, letztmals abgerufen am 16.8.2022.

2 aus: Meyer, Nanne. 2019. *Gute Gründe. Zeichnungen 1979–2019*. Berlin: Hatje Cantz. S. 29.

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Manchmal bitte ich die Studierenden, am ersten Tag einer Schreibwerkstatt ein Buch mitzubringen, das sie gerne gelesen haben. Ausgehend von konkreten Beispielen möchte ich mit ihnen darüber diskutieren, was Textqualität ausmacht, was alles stimmen muss, damit wir einen Text gerne lesen. Ich möchte sie an die vielen kleinen Denkbewegungen heranführen, die es beim Entwerfen von Texten braucht. Meist bringen sie grossformatige Bildbände mit, in denen so etwas wie Fliesstext weitgehend fehlt. Entschuldigend sagen sie: „Ich lese halt am liebsten Bücher mit Bildern."

Schreiben/erschafft Raum/zu dem dir/nur lesend Zutritt gewährt/wird[3]

Mehr noch als das Schreiben interessiert mich – wenn ich ehrlich bin – das Lesen. Auf Kinderfotos sind meine Knie oft aufgeschürft oder mit grossen Pflastern verklebt, nicht weil ich mich beim Spielen verletzt hätte, wagemutig und wild, sondern weil ich das Buch nicht aus der Hand geben wollte, wenn meine Mutter zum Aufbruch rief, weil ich weiterlesen, in der Welt des Textes bleiben wollte, beim Gehen ins Buch schaute statt auf den Weg, stolperte, hinfiel, mir die Knie aufschlug. Das kommt davon!

Mich interessiert die gemeinsame Leistung von Leser:in und schreibender Person. Da hat jemand für mich etwas sichtbar gemacht. Wenn ich Worte finde, Sätze baue, einen Text, wird etwas sichtbar, zunächst für mich, im besten Fall auch für andere.

Ich habe in meinem Leben nicht viel mehr gemacht als zu lesen, zu schreiben und darüber zu reden. Viele der Studierenden, die ich unterrichte, hingegen sind dem Lesen und Schreiben auf ihrem Bildungsweg systematisch ausgewichen. Sie haben sich für das Zeichnen entschieden, weil es ihnen leichter fiel oder weil ihnen das Schreiben schwer gemacht wurde. Nicht wenige berichten von demütigenden Erfahrungen mit der Rotstiftdidaktik. Überdurchschnittlich viele leiden an Legasthenie und Rechtschreibschwächen. Und fast alle haben das Gefühl, ein Text müsse im ersten Anlauf gelingen. Schreiben ist für sie immer ein Müssen, selten ein Können. Schreiben bedeutet für sie, bewertet zu werden, meist schlecht, bedeutet Leistung, bedeutet Stress.

3 Elfchen einer Student:in aus dem Fachbereich Industrial Design der Zürcher Hochschule der Künste, verfasst in einer Schreibwerkstatt im Januar 2020. – Das Elfchen ist ein Kurzgedicht aus elf Wörtern in fünf Versen, das ich im Unterricht einsetze, damit Studierende Gedanken aus frei geschriebenen Texten auf den Punkt bringen.

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie? *und* Aus welchen Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben außer der Disziplin? Und warum ist diese Quelle/sind diese Quellen wichtig?

Mein Studium in den späten 1980er-Jahren war geprägt von der so genannten Writing-Culture-Debatte.[4] Wir standen vor der Frage, wie sich das, was wir im Feld beobachtet hatten, im Text wiedergeben lässt respektive in welchen Texten, falls und ob überhaupt und wo dabei das Ich bleibt. Wir fragten uns, inwiefern das Beobachtete selbst schon Text war und was dabei passiert, wenn wir einen neuen – unseren – Text darüber legen, worauf wir achten müssen und welche Möglichkeiten wir dabei haben. Wir lasen Clifford Geertz und lernten von ihm, was es heisst, die Feldforschungserfahrung in eine dichte Beschreibung zu überführen. Wir reisten mit Bruce Chatwin nach Patagonien, mit Hubert Fichte in die Karibik und mit Ryszard Kapuscinski um die ganze Welt.[5] Unsere Texte blieben in der Regel dennoch den alten akademischen Konventionen verpflichtet. Nur selten gelang es, die neu formulierten Ansprüche einzulösen.

Ganz anders zeigt sich das Verhältnis zum Text in dem Fach, in dem ich seit bald fünfzehn Jahren zu Gast bin. Die Designwissenschaft (oder kurz: das Design) befindet sich im deutschsprachigen Raum noch auf dem Weg der Disziplinierung.[6] Ursprünglich eine (kunst-)handwerkliche Praxis durchläuft das Design seit dem Ende des letzten Jahrhunderts einen Prozess der Verwissenschaftlichung und Akademisierung. Die „illegitime Kunst“[7] soll zu einem legitimen Feld wissenschaftlicher Theorie und Forschung werden. Damit geht auch eine Disziplinierung der betroffenen Akteur:innen und ihres Habitus einher. In designtheoretischen Texten zeigt sich der akademische Legitimationsdruck oft in einem extensiven Gebrauch von aufgeblähtem Vokabular und komplexer Syntax, als wollten die Autor:innen so ihre disziplinäre Daseinsberechtigung unter Beweis stellen.

„Darf ich das?“ ist eine Frage, die ich in meinen Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten oft höre. Die Studierenden klammern sich an formale Vorgaben, an langfädige Wegleitungen, an schlecht geschriebene Theorietexte. „Dann ist es doch nicht mehr wissenschaftlich!“, reklamieren sie, wenn ich versuche, ihnen Styroporbegriffe und Nominalstil auszutreiben. Ob all der Formalia und der ungeeigneten Vorbilder vergessen sie, dass gute Wissenschaft immer und vor allem gute Argumentation ist. Oft hören sie zum ersten Mal, dass gute Wissenschaft auch gut erzählt werden darf.[8]

4 Vgl. dazu: Massmünster, Michel. 2014. Sich selbst in den Text schreiben. In: Bischoff, Christine, Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hrsg.). *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt Verlag. S. 522–538, insbes.: S. 525–527.

5 Inzwischen weiss ich, dass auch Autorinnen wichtige Beiträge zum Verhältnis von Ethnographie und Text geleistet haben, doch kennengelernt habe ich sie erst viel später.

6 Schultheis, Franz. 2005. Disziplinierung des Designs. In: Swiss Design Network (Hrsg.). *Forschungslandschaften im Umfeld des Designs*. Zürich: Hochschule Luzern. S. 65–96.

7 Schultheis paraphrasiert mit diesem Begriff den französischen Soziologen Pierre Bourdieu, auf dessen Theorie der gesellschaftlichen Welt seine Ausführungen zur Disziplinierung des Designs beruhen.

8 Groebner, Valentin. 2012. *Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung*. Konstanz: Wallstein Verlag.

I find that students take calmly to writing personal and professional essays. But when it's time to write something ‚academic', their fingers freeze to the keyboard.[9]

Für die Studierenden, die ich unterrichte, ist die Disziplinierung ihres Fachs mit grossen Mühen verbunden. In den Entwurfsdisziplinen geniesst das Schreiben traditionellerweise ein Schattendasein. Der Architekturtheoretiker Christian Gänshirt spricht von einer „berufstypischen Sprach- und Theorieunlust" und hält fest, dass in der Ausbildung „sprachliche Ausdrucksformen, zumindest an den deutschen Hochschulen, kaum thematisiert" werden.[10]

Dass sich Studierende gestalterisch-künstlerischer Fächer besonders schwer tun mit dem wissenschaftlichen Schreiben, hat für mich etwas doppelt Tragisches, verfügen sie doch – im Vergleich beispielsweise zu Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer – über ideale Voraussetzungen. Sie wissen, was Entwurf bedeutet. Sie sind in der Lage, Entwurfsprozesse zu moderieren. Sie verfügen über einen gut sortimentierten Werkzeugkasten. Und sie haben Ideen.

Von Designer:innen habe ich gelernt, meine Texte zu zeichnen, zu skizzieren, mir ein Bild zu machen von dem, was ich schreiben will, ein Bild, das weit über das konventionelle Mindmapping hinausgeht. Von Designer:innen habe ich gelernt, in Varianten zu denken und Varianten zu vergleichen. Von Designer:innen habe ich gelernt, Prototypen einem Usabilitytest zu unterziehen, Funktionalitäten laufend zu überprüfen, die Oberfläche nur mässig zu dekorieren, auf Verbindungen zu achten.

Allerdings verschweigen sowohl meine Heimdisziplin, die Ethnologie, wie auch meine Gastdisziplin, das Design, wie viel Übung das Schreiben braucht und dass es letztlich ein Handwerk ist (und keine Zauberei). Das erstaunt, weil beide Fächer eigentlich viel über das Handwerk wissen. Das eine untersucht es als Forschungsgegenstand, beim anderen gehört es zur Praxis. Beim Schreiben hingegen lassen sich beide vom Geniegedanken blenden. Hier sollen keine Späne fallen, der Text muss auf Anhieb sitzen. Vergessen ist alles Wissen über Prozeduralität und Iteration, über Fehlerkultur und den Erwerb handwerklicher Fertigkeiten.[11]

Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das … *und* Wenn Sie Ihrem früheren Ich einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

Als Schreibende können wir von der Ethnologie und dem Design etwas über den Charakter von Handwerk lernen und noch so einiges dazu.

9 Ilyin, Natalia. 2019. *Writing for the Design Mind*. London/New York: Bloomsbury Publishing. S. 103.
10 Gänshirt, Christian. 2011. *Werkzeuge für Ideen. Einführung ins architektonische Entwerfen*. 2., aktualisierte Auflage. Basel: Birkhäuser. S. 126–127.
11 „Skill is trained practice. (…) Skill builds by moving irregularly, and sometimes by taking detours." zitiert aus: Sennett, Richard. 2009. *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Press. S. 37 und S. 238.

Die Ethnologie lehrt uns zum Beispiel, dass und wie Worte und Texte gesellschaftlich gestaltet werden. Das Nachdenken über das Notieren im Feld und die sprachliche Konstruktion von Wirklichkeit verweist auf vielfältige, vielstimmige Schreibweisen, auf das Unfertige auch, das noch und immer wieder Offene und Vorübergehende. Die Erkenntnis aus der Writing-Culture-Debatte, dass Texte nur fertig werden, weil wir sie abgeben müssen, und nicht, weil sie tatsächlich fertig sind, erlebe ich immer wieder als entlastend und manchmal gelingt es mir, diese Entlastung an Studierende weiterzugeben. Auch das Hin- und Herübersetzen zwischen Genres, Sprachregistern oder Erzählstimmen, wie es im ethnographischen Forschungstagebuch gang und gäbe ist, entlastet, denn es macht häufig klar, worum es eigentlich geht (in der Schreibwerkstatt zum Beispiel, wenn ein Student sein zunächst unverständliches Diplomprojekt als Märchen erzählt).

Das Design führt uns weg vom allgemeinen Rotstift hin zum spezifischen Fall, denn gestaltete Lösungen sind nie richtig oder falsch. Sie vermögen mehr oder weniger zu überzeugen, sind angemessen oder nicht, in einem bestimmten Kontext, zu einem bestimmten Zeitpunkt, für eine bestimmte Zielgruppe, aber mehr auch nicht. Gute Designlösungen entstehen zudem selten im Alleingang; dahinter steht fast immer ein Team und zwar von Anfang an. „Mir war nicht klar, wie wertvoll das Feedback meiner Kolleg:innen ist", sagte eine Studentin kürzlich in einem Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten. Sie hatte bisher gedacht, Texte schreiben müsse sie ganz alleine.[12]

Mit einer Million € würden Sie …

Lottogewinn

Ich tue eine Sekretärin zu. Sie regelt die Finanzen und das Geschäft. Ich habe eine Fabrik und bin ein Direktor. Der Direktor gibt der Sekretärin den Auftrag, einen Rolls-Royce zu kaufen.[13]

#1 Das Fach/die Disziplin/die Praxis, für die Sie hier antworten
#3 Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?
#6 Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar, und was verdeckt sie?
#13 Aus welchen Quellen speist sich Ihr Denken über Schreiben ausser der Disziplin? Und warum ist diese Quelle/sind diese Quellen wichtig?
#17 Die Gretchenfrage: Text oder Prozess?
#18 Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …
#19 Wenn Sie Ihrem früheren Ich einen Tipp geben dürften, dann wäre das …
#20 Mit einer Million € würden Sie …

12 Für Rückmeldung zu Rohfassungen dieses Beitrags danke ich Kathrin Passig, Kurt Söldi und Beatrice Zahler.

13 Cathomas, Vreni; Merz, Klaus. Hrsg. 2004. *Der Direktor gibt der Sekretärin den Auftrag, einen Rolls-Royce zu kaufen. Lesen und Schreiben für Erwachsene.* Wädenswil: Verlag mit dem Pfeil im Auge. S. 46. – Das Büchlein dokumentiert Texte aus Kursen zum Nachholen und Festigen der Grundkompetenzen Lesen und Schreiben.

Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eigentlich eine Hymne schreiben?

Doris Pany-Habsa

Fragen 4, 5, 16

Für mich als gelernte Literaturwissenschaftlerin und Romanistin lautet die Antwort auf diese Frage ganz klar: auf *La préparation du roman* von Roland Barthes. Bei diesem 2003 erschienenen Text handelt es sich um eine Vorlesungsreihe, die Barthes in den Studienjahren 1978/79 und 1979/80 am Collège de France gehalten hat. Nach seinen eigenen Worten erzählt er darin die „innere Geschichte eines Menschen, der schreiben will" (Vorbereitung des Romans, 270). Der Mensch, der schreiben will, ist Barthes selbst, und die Geschichte, die er erzählt, setzt er durch ein Gedankenexperiment in Gang: Er stellt sich vor, dass er seine bisherige Art zu schreiben hinter sich lassen wird. Er wird aufhören, theoretische Bücher, Essays und Artikel zu schreiben und stattdessen damit beginnen, einen Roman zu verfassen. Diese Romanfantasie setzt Barthes, wie er schreibt, als Führer ein, um den Weg zu erkunden, den er beim Schreiben beschreiten wird. Er stellt sich alle Vorbereitungen vor, die zu treffen sind, alle Rahmenbedingungen, die er herstellen muss, alle Schritte, die zu setzen sind, alle Hindernisse, die auftreten können, und alle Freuden und Leiden, die auf dem Weg warten. Umfassender und detailreicher als diese *Préparation du roman* – die Ausgabe von Seuil hat etwa 500 Seiten – kann man sich eine Vorbereitung auf das Schreiben kaum vorstellen. Wir wissen heute, dass Barthes den in den Vorlesungen vorbereiteten Roman nicht geschrieben hat. Die Romanfantasie ist die letztlich austauschbare utopische Triebfeder geblieben, mit deren Hilfe Barthes dem Schreiben selbst ein gewaltiges Monument errichtet hat.

Blicken wir zunächst als diejenigen auf Barthes' Text, die wir an Hochschulen mit dem Schreiben arbeiten und das Ziel verfolgen, Schreibkulturen zu verstehen, sie sichtbar zu machen und auf sie einzuwirken. Uns kann der Text allein schon deshalb als ein Leuchtfeuer erscheinen, weil hier ein Autor, Theoretiker und Hochschullehrer eine Vorlesungsreihe von zwei Jahren darauf verwendet mitzuteilen, wie er schreibt, was er über sein Schreiben denkt und wie er das Schreiben anderer wahrnimmt. Barthes beginnt in seinen Ausführungen beim „SCHREIBENWOLLEN" (Vorbereitung des Romans, 39; Hervorh. im Original) und schließt mit einer Beschreibung des erträumten Textes, den er als einen Text „in C-Dur" (Vorbereitung des Romans, 455) imaginiert. Dazwischen lässt er eine überbordende Schreibszene erstehen: Er spricht über das Verhältnis von Lesen und Schreiben, über die Sprache, Genres und Codes, mit denen wir beim Schreiben umgehen, über das Welt- und Selbstverhältnis, das wir durch das Schreiben begründen; er spricht darüber, wie wir durch das Schreiben mit

anderen in Kontakt treten, welche Emotionen und Stimmungslagen sich mit dem Schreiben verbinden; er erzählt von Schreiborten, Schreibzeiten, Schreibgeräten, von Körperhaltungen, die man beim Schreiben einnimmt, von Kleidung, die man beim Schreiben trägt, von Lichtquellen und Möbeln, von Nahrungs- und Genussmitteln, von Ritualen und Medikamenten, mit denen man das Schreiben zu befördern versucht.

Stellen wir uns vor, diese Art der Vorlesungsreihe hätte Schule gemacht. Stellen wir uns vor, es wäre seit den 1980er-Jahren üblich geworden, dass Wissenschaftler*innen mehrsemestrige Vorlesungen über das Schreiben halten und Einblick gewähren in ihr persönliches Schreibuniversum mit seinen Praktiken und Verfahren, seinen Narrativen und Affekten, seinen Eigenarten und Schrulligkeiten. Wie hätte sich die akademische Schreibkultur dann entwickelt? Hätten sich Machtverhältnisse und Hierarchien verändert? Gäbe es dann Schreibzentren? Wie viele Zeugnisse, wie viel Material besäßen wir über Schreibpraktiken an Hochschulen? Wäre die Schreibwissenschaft dann längst etabliert? Wie erginge es Studierenden und Forschenden beim Schreiben? Welche Vorstellungen vom Schreiben wären verbreitet? Welche Vergleiche, Bilder und Metaphern würden wir verwenden, wenn wir über das Schreiben sprächen? Und wie wären die Texte, die an Hochschulen geschrieben würden? Vielleicht würde sich die Schreibkultur an Hochschulen dann trotzdem nur wenig von unserer unterscheiden, vielleicht wäre sie aber auch auf unerhörte Weise anders. Vielleicht würden wir dem Schreiben dann ja so entscheidende Bedeutung beimessen wie Barthes, der in seinen Vorlesungen den Übergang vom Schreibenwollen zum Schreiben als einen Ritus geschildert hat, als eine Initiation mit Prüfungen, für die es alle Kraft und allen Mut aufzubieten gilt. In dieser rückhaltlosen Hochschätzung des Schreibens besteht ein anderes Faszinosum, das Barthes' Text für all jene bereithält, die an den Wert des Schreibens glauben und ihre Arbeitskraft für das Schreiben einsetzen.

In *La préparation du roman* erhält das Schreiben seine überragende Bedeutung dadurch, dass Barthes den Tod zum Fluchtpunkt seiner Betrachtungen macht. Er entfaltet eine Sichtweise auf das Schreiben, die genährt ist vom Gedanken an die Endlichkeit des Lebens. Oder anders gesagt: Barthes, der sein Leben lang geschrieben hat, denkt das Schreiben im Bewusstsein der Unausweichlichkeit des Todes noch einmal neu. Dieses Bewusstsein rührt nach Barthes' Worten von einer „grausame[n], gleichsam einzigarte[n] Trauer" (Vorbereitung des Romans, 32) her. Es ist die Trauer um seine im Herbst 1977 verstorbene Mutter, mit der er sein ganzes Leben zusammengelebt und die er innig geliebt hat. Der Tod seiner Mutter stürzt Barthes in eine Lebenskrise, in der er kaum etwas geschrieben hat, sieht man von den tagebuchartigen Notizen ab, die posthum als *Tagebuch der Trauer* erschienen sind. Der Verlust der Mutter lässt den Tod für Barthes zu etwas Realem werden, das auch ihn auf seine Sterblichkeit verweist: „Da das Feld begrenzt ist", schreibt er in seinem oft stichwortartig gehaltenen Vorlesungsmanuskript, „hat die Arbeit, die man darin unterbringen muss = Feierliches = die *Nutzung der* Zeit *bis zum* Tod bedenken." (Vorbereitung des Romans, 31; alle Hervorh. im Original). Der Gedanke an den Tod lässt Barthes sein Schreibprojekt, die Abfassung eines Romans, als das Eintreten in eine für ihn neue

Schreibpraxis (‚nouvelle pratique d'écriture') imaginieren. Mit dieser neuen Schreibpraxis soll auch ein neues Leben beginnen, eine *Vita Nova*, wie er in Anspielung auf Dante Alighieri sagt. Wie bei Dante ist diese *Vita Nova* mit der Vorstellung einer Läuterung verbunden. Im und durch das Schreiben löst sich alles Banale, Kleinmütige, Bedeutungslose auf und man widmet seine ganze Kraft dem, was man als gut, sinnvoll und wahr erkannt hat.

Nun könnte man sich die Frage stellen, ob in dieser Vorstellung nicht eine unzulässige Hypostasierung des Schreibens liegt. Die Antwort lautet ja und nein. Ja, weil Barthes in seinem Text das ganze Leben auf das Schreiben bezieht, weil für ihn nichts im Leben denkbar ist, was nicht auf das Schreiben ausgerichtet, ihm nicht unterworfen wäre. Es ist für Barthes fast so, als wäre das Eintreten ins Schreiben wie das Eintreten in eine Religion, wie er im Vorfeld der Vorlesungen einmal schrieb. Die Antwort lautet aber deshalb auch nein, weil Barthes sich mit den Möglichkeiten konfrontiert, die man nicht realisieren kann, wenn man das Schreiben zum Allerwichtigsten erhebt. Konkret spricht er davon, dass eine der großen Prüfungen, die das Schreiben bereithält, die Absonderung (‚séparation') von der Welt ist. Diese Prüfung ist für Barthes fortwährend präsent, und zwar in Form des niemals nachlassenden „Schuldgefühl[s], in der Welt und ihren Kämpfen abwesend zu sein" (Vorbereitung des Romans, 443). Immer wieder geschieht es – so Barthes sinngemäß –, dass uns die Welt ins Gesicht springt und uns die Schreib-Dinge, denen wir uns tagtäglich widmen, als lächerliche Kleinigkeiten erscheinen lässt. Oft reicht ein kurzer Blick in die Zeitung, und man bleibt beschämt zurück, weil man seinen Platz am Schreibtisch gewählt hat und nicht draußen in der Welt, wo man vielleicht etwas gegen die Zumutungen des Lebens tun könnte. Aufgrund dieser ethischen Implikationen bezeichnet Barthes die Absonderung als eine potenziell auf Dauer gestellte „*moralische* Prüfung" (Vorbereitung des Romans 413; Hervorh. im Original); sie besteht darin, anzuerkennen, dass die eigene Präsenz in der Welt eine nur mittelbare, eine durch das Schreiben vermittelte ist.

Erst wenn man sich dieser Begrenzung des Schreibens gestellt und allen idealistischen Verklärungen entsagt hat, hat man für Barthes tatsächlich das Recht erworben, dem Schreiben zentrale Bedeutung im Leben zuzuweisen. Erst dann ist man befugt, die Konstellation Ich – Schreiben – Andere für sich zu definieren. Barthes selbst hat eine solche Definition in seinen Vorlesungen mit Blick auf seinen hypothetischen Roman vorgenommen. Er hat seinen Roman konzipiert „als Werk der Liebe, als Werk, mit dem man eine gewisse Liebe zur Welt ausdrückt" (Vorbereitung des Romans, 258; Hervorh. im Original) und mit dem man Zeugnis ablegt „vom ‚Elend' des Menschen" und „von seiner Kraft" (Vorbereitung des Romans, 260). Ersetzen wir in Barthes' Konzeption ‚Roman' durch ‚Beschäftigung mit dem Schreiben', können wir uns die Frage stellen, was *wir* mit unserer Tätigkeit ausdrücken, wovon *wir* Zeugnis ablegen wollen. Mir selbst gefällt Barthes' Deutungsangebot sehr. Die Beschäftigung mit dem Schreiben an Hochschulen scheint mir immer wieder zutage zu fördern, wie elend es Menschen machen kann, wenn sie vor eine komplexe neue Schreibaufgabe gestellt werden und man ihnen dabei gleichzeitig suggeriert, sie müssten sie

eigentlich ganz einfach bewältigen können. Genau dies geschieht, wenn Schreiben an Hochschulen nicht thematisiert und nicht als Lernaufgabe kenntlich gemacht wird. Wenn Lernende dann durch das Schweigen über das Schreiben oder durch seine Mystifikation dazu verleitet werden zu glauben, sie brächten die dafür notwendigen Voraussetzungen nicht mit, sie hätten Defizite und Unzulänglichkeiten, erliegen sie der Ausübung symbolischer Gewalt. Für mich ist es das durch symbolische Gewalt verursachte ‚Elend', gegen das wir mit unserer Arbeit antreten. Wir treten aber auch ein für die Entfaltung der ‚Kraft des Menschen'. Zu einer solchen kommt es immer dann, wenn das Erlernen einer neuen Schreibpraxis dem Subjekt eine intellektuelle und soziale Weiterentwicklung ermöglicht, ihm eine neue Form der Selbstbegegnung eröffnet, seine Teilhabe und Handlungsmacht erweitert. In unserem Beitrag zur Entfaltung der ‚Kraft des Menschen' durch das Schreiben könnte sich die ‚gewisse Liebe zur Welt' ausdrücken, die Barthes imaginiert. Es handelt sich dabei um eine vorsichtige Liebe, eine zurückhaltende Art, mit der Welt und anderen in Beziehung zu treten. Sie nimmt ihren Weg über ein Drittes, das Schreiben, und setzt damit auf eine Mittelbarkeit, in der die Verletzlichkeit des Du und des Ich ihren Platz findet und dennoch die Möglichkeit für eine entscheidende Begegnung angelegt ist.

Von den Vorlesungen über *Die Vorbereitung des Romans* ist eine Fotografie erhalten, die Barthes kurz vor einer der Sitzungen zeigt. Er ist darauf am Podium eines übervollen Hörsaals zu sehen, in dem Menschen auf dem Boden und den Fensterbänken Platz genommen haben und dicht gedrängt bis an die Ausgänge stehen. Barthes selbst ist schräg von hinten aufgenommen. Mit akkurat gescheiteltem Haar, Hahnentritt-Sakko und Krawatte steht er vor seinem Auditorium. Er wirkt konzentriert und in sich gekehrt, sein Blick ist zur Seite gewandt, auf etwas Unbestimmtes außerhalb des Bildes gerichtet. Es ist eine melancholische Fotografie wie auch *Die Vorbereitung des Romans* ein melancholisches Buch ist. Es handelt von Hoffnungen und Wünschen, die auf das Schreiben gerichtet sind und von denen wir nicht wissen, ob sie sich einlösen lassen. Barthes jedenfalls hat seinen imaginierten Roman nicht geschrieben. Am 25. Februar 1980, zwei Tage nach der Abschluss-Sitzung der Vorlesungsreihe, erlitt er vor dem Collège de France einen Verkehrsunfall, an dessen Folgen er wenige Wochen später 64-jährig im Hôpital de la Salpêtrière verstarb.

Literatur

Barthes, Roland (2015): La préparation du roman. Cours au Collège de France 1978–1979 et 1979–1980. Paris: Editions du Seuil.

Barthes, Roland (2016): Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980. Hrsg. von Éric Marty, aus dem Frz. übers. von Horst Brühmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hundertstelmillimeter

Ingrid Scharlau

Fragen 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16

Ich beschäftige mich in den folgenden Abschnitten mit der Frage, wie die Psychologie zu einer Schreibwissenschaft beitragen kann. Das gehe ich mithilfe verschiedener Fragen an, die sich der Psychologie selbst kritisch zuwenden; ohne die Fähigkeit, die eigenen Praktiken, Artefakte und Werte aufzudecken, kann keine Disziplin einen Beitrag zu einer neuen Wissenschaft oder einer neuen Interdisziplin leisten. Aufgrund der gebotenen Kürze sind die folgenden Gedanken bewusst sehr pointiert. Einiges müsste deutlich sorgfältiger und breiter ausgelegt werden, um ein genaues Bild der Psychologie abzugeben, aber darum ist es mir hier nicht zu tun. Ich will die Schwächen und die Stärken der Psychologie deutlich sichtbar machen, und dafür nehme ich in Kauf, sie zu überzeichnen.

Ich antworte hauptsächlich für die neuere empirische Psychologie, wobei ich mit „neuer" psychologischer Forschung diejenige seit etwa der Jahrtausendwende meine. Ohne dass es seit den 80er Jahren, der Zeit, in der die klassischen psychologischen Theorien zum Schreiben entstanden (Flower und Hayes sowie Bereiter und Scardamalia), einen Bruch oder gar einen Paradigmenwechsel gegeben hätte, hat sich die Art und Weise, wie Psychologie betrieben wird, in dieser Zeit doch sehr verändert – und verändert sich noch. Antworten werde ich nicht für die angewandte, sondern für die Grundlagenforschung, in der ich mich beheimatet fühle – soweit man Heimat in einer Gemeinschaft finden kann, an der viel zu kritisieren ist.

Wenn man ganz kurz zusammenfassen wollte, was in der Perspektive der Psychologie Menschen beim Schreiben tun, dann müsste die Antwort wohl lauten: eine Menge verschiedener Dinge, die sie auch noch koordinieren müssen. Eine eindeutige Systematik der aus der Sicht der Psychologie beteiligten Prozesse und Strukturen gibt es leider noch nicht – und vielleicht kann es sie auch nicht geben; dennoch kann man nicht damit zufrieden sein, dass die verschiedenen Modelle oder Untersuchungen der vergangenen fünf Jahrzehnte nur recht teilweise überlappende Systematiken nutzen. Etwas Charakteristisches lässt sich aber festhalten: dass Menschen Dinge tun und diese Prozesse beobachten und regulieren, dass Teile der Prozesse automatisch und ressourcensparend ablaufen, andere hingegen ressourcenintensiv sind, d. h. vor allem Arbeitsgedächtniskapazitäten benötigen (wie viele Ressourcen das sind, hängt einerseits am Prozess selbst, andererseits an der Geübtheit des Prozesses), dass Kognition, Motivation und Emotion beteiligt sind, und andere Menschen nur als vorgestellte oder Teil der Aufgabenumgebung. Der schreibende Mensch wird so als ein autonomes Individuum gesehen.

Was in der psychologischen Forschung besonders sichtbar wird (oder werden könnte, siehe unten), ist die sehr feine Verästelung und Verzahnung verschiedenster Prozesse beim Schreiben; das Interesse der Grundlagenforschung daran erlahmt auch dann nicht, wenn es um winzige Details geht, die „praktisch" keinen Unterschied machen. Sichtbar gemacht wird auch, dass Schreiben aus unterschiedlich routinisierten Teilprozessen besteht und dass es nützlich sein kann, diese Teilprozesse zu üben.

Richtig gute Forschung zum Schreiben scheint mir derzeit zweifelsfrei eher ein Ideal als Realität zu sein, und es ist sogar ein Ideal, von dem wir – als Gesamtdisziplin – weit entfernt sind. Gute Forschung in der Psychologie wäre eine, in der von Beginn an die Komplexität der Prozesse und Bedingungen des Schreibens berücksichtigt und erfasst würden, dabei mit theoretisch hinterlegten und methodisch anspruchsvollen Operationalisierungen gemessen und schließlich statistisch fehlerfrei gearbeitet würde. Das ist leider erstaunlich selten, ausgerechnet in der methodisch so selbstbewussten Psychologie (als eine von vielen Leseempfehlungen zur aktuellen Methodenkrise: Chambers, 2017) – man hat das zwar nicht spezifisch für die Psychologie des Schreibens nachgewiesen, aber ich sehe keinen Grund, warum sie von methodischen *malpractices* ausgenommen sein sollte. Bei den Operationalisierungen fehlen uns vor allem möglichst direkte, differenzierte und im optimalen Falle sogar individualdiagnostische Messinstrumente. Die Komplexität all der verschiedenen potenziellen Kausalfaktoren (eine ganz unvollständige Liste: Fachwissen, Wissen über Texte und Intertextualität, sprachliche Fähigkeiten, Schreibstrategien, Schreibselbstwirksamkeitserwartungen, epistemologische Überzeugungen, Bilder oder Konzepte vom Schreiben, Selbstregulationsfähigkeiten und natürlich viele Kontextfaktoren, also etwa die Kultur von Fächern oder Studienprogrammen) wird in der Regel überhaupt nicht in den Blick genommen, obwohl sie alle den Schreibprozess und sein Ergebnis beeinflussen und untereinander in Wechselwirkung stehen. Diese Wechselwirkungen, die in den kleinen empirischen Untersuchungen, die heutzutage bevorzugt durchgeführt werden, nur ganz selten erfasst werden, können aber entscheidend sein: Vielleicht hilft es, Studierenden Schreibstrategien beizubringen, aber möglicherweise können diese durch hohes Fachwissen vollständig kompensiert werden. Um dieses Problem überhaupt nur anzugehen, reichen die typischen psychologischen Untersuchungen von heute, in denen die Wirkung einer Ursache oder von zwei Ursachen erforscht wird, nicht aus. Auf dieses Problem psychologischer Forschung wird seit mehreren Jahrzehnten aufmerksam gemacht (vgl. Meehl, 1998/2006); geändert hat sich allerdings wenig. Rijlaarsdam und seine Gruppe haben gute Ideen, die aber wohl noch erweitert werden müssten (z. B. van den Bergh, Rijlaarsdam & van Steendam, 2015).

Deswegen könnte man meines Erachtens nur auf sehr wenige psychologische Veröffentlichungen eine Hymne schreiben. Die Psychologie ist eine Hundertstelmillimeterwissenschaft[1] geworden, in der jeder einzelne Text die Erkenntnis mit einem unvollständigen und vorläufigen Beitrag ein winziges Stückchen voranschiebt. Für mich persönlich hätte allerdings David Galbraiths *Conditions for Discovery Through Writing* von 1992 zumindest einen langen Tusch verdient. Galbraith formuliert hier

1 Diese Bezeichnung verdanke ich Dagmar Regorsek.

eine kluge Vorstellung davon, dass man zu neuen Ideen in Texten nicht durch Planen, sondern durch Schreiben kommt. Neben die sogenannte klassische Vorstellung vom Schreiben als adressaten- und problemgerechtes Ausformulieren vorhandener Ideen setzt er eine, die er romantisch nennt, in der Ideen, vereinfacht gesprochen, durch Tun zustande kommen. Während die klassische Konzeption unter Wissen solche Konzepte versteht, die im Langzeitgedächtnis gespeichert und bewusst zugänglich sind, weitet die romantische Position den Wissensbegriff auf das implizite konzeptuelle Netzwerk aus, was die paradoxe Folge hat, dass eine Person Dinge wissen kann, die noch nicht explizit formulierbar sind. Im klassischen Verständnis werden vorhandene Ideen durch Ausformulieren an die Person gebracht, im romantischen werden sie durch das Formulieren überhaupt erst manifest. Kreativität entsteht deswegen im klassischen Verständnis durch rhetorisches Schreiben, das durch Notizen hinreichend vorbereitet werden kann, im romantischen Verständnis in einem Schreiben, das auf Haltungen oder Einstellungen zu einem Thema zielt, die noch nicht klar sind. Ich finde sowohl die Kritik an der klassischen Position als auch die Grundideen der romantischen Position sehr plausibel, und ich finde es wichtig, dass die lange vergessene romantische Seite nicht glorifiziert wird. Was ich an dem Text außerdem mag, ist, dass er daran erinnert, dass Ideen eine Geschichte haben, die weit zurückreichen kann. Die Psychologie ist leider geschichtsvergessen, was gerade bei einer so offensichtlich kulturell-historischen Praxis wie dem Schreiben schon ein bisschen bizarr ist. Große, assoziationsreiche Begriffe wie „klassisch“ und „romantisch“ bergen zwar die Gefahr von Missverständnissen, aber sie ermöglichen produktive Assoziationen und Anschlüsse, die aus der engen disziplinären Perspektive hinausführen.

Wovon erwarte ich eine Verbesserung der Forschung? Dass die methodischen *malpractices* sich ändern müssen, ist selbstverständlich, und ich lasse es hier aus. Wichtig wären darüber hinaus weniger einzelne Untersuchungen, die einzelne Effekte aus dem großen Meer potenzieller Effekte fischen (und das oft mit fragwürdigen Methoden tun, ganz ohne böse Absicht), und mehr Theorie- oder zumindest Modellbildung und -überprüfung, und zwar von Modellen, die nichttriviale Vorhersagen machen. Also nicht „Eine Schreibaufgabe zu planen, ist nützlich“, sondern „Für Schreibaufgaben mittlerer oder hoher Schwierigkeit und geringer Vertrautheit nützt es unerfahrenen Schreiber*innen recht deutlich, wenn sie die Schritte grob vorausplanen. Dieser Nutzen kann aber ausbleiben, wenn die Planung zu detailliert ist oder man sich zu rigide an sie hält.“ Weitere Beispiele lassen sich leicht ausmalen. Wie oben schon erwähnt, gehen die Untersuchungen um Rijlaarsdam in diese Richtung. Darüber hinaus benötigt die psychologische Forschung dringend Methoden zur Messung von Schreibfähigkeiten auf universitärem Niveau, die nicht mit Ersatzmaßnahmen wie der Einschätzung der eigenen Schreibfähigkeiten, sondern mit an Texten und am Prozess gewonnenen Maßen arbeiten und fachspezifisch ausdifferenziert sind.

Was ich mir darüber hinaus persönlich wünschen würde, wäre eine Theorie oder wenigstens ein Modell des Zusammenhangs von Aktivität und Passivität beim Schreiben. Oder noch besser: eine Theorie des *kairos*, des glücklichen Moments, beim

Schreiben. Die Psychologie macht sehr deutlich, was alles getan oder geleistet werden muss beim Schreiben. Neben den kognitiven Kernprozessen des Textverstehens und Textproduzierens, die auf heterogenes Wissen und Können aus dem Langzeitgedächtnis und vor allem auf die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses angewiesen sind, müssen auch Emotionen und Motivation beobachtet und gesteuert werden. Was sie aber nicht gut fasst (am ehesten noch im Konzept des metakognitiven Gespürs), ist, dass es darauf ankommt, im richtigen Moment etwas – oder nichts zu tun. Nicht gegen den Wind segeln, sondern mit dem Wind. Ersteres geht natürlich, kostet aber Energie und Zeit. (Das Mit-dem-Wind-Segeln, das Ausnutzen des *kairos*, heißt nicht, dass man sich treiben lässt, sondern dass man den Wind für sein Ziel arbeiten lässt.) Die oben erwähnten Ideen Galbraiths könnten dazu vermutlich einen Beitrag leisten, ebenso Julius Kuhls Überlegungen zur Verhaltenssteuerung im Wechselspiel von expliziter Planung und teils nicht verbalisierbarer Lebenserfahrung, die aber noch nicht spezifisch auf Schreiben bezogen worden sind (Kuhl, 2001). Weiterdenken müsste man auch an der Frage dessen, was (für mich zu mystifizierend) Inkubation genannt wird, d. h. daran, wann Schreiben pausiert werden muss.

Für das Schreiben an den Hochschulen und in der Wissenschaft fehlen auch Erkenntnisse zur vermutlich großen Rolle des Übens. Der grundsätzliche Zusammenhang lässt sich zwar aus der Expertisierungsforschung ableiten, aber damit ist noch nicht klar genug, wie sich Üben auf dem Niveau akademischer Schreibfähigkeiten auswirkt. Speziell wäre ich an einer quantitativen Modellierung interessiert: Wie viele geschriebene Wörter pro Woche bringen in welchem Stadium des Studiums eigentlich was (und wie viel)? Zu wie viel und wie regelmäßigem Schreiben sollte ich meine Studierenden auffordern, und unter welchen Bedingungen ist es genug? Auch die Rolle des Lesens genauer zu untersuchen, fände ich spannend; ich vermute, dass sie sehr groß ist.

Mein Denken über Schreiben speist sich aus vielen Quellen außerhalb meiner Heimatdisziplin. Tatsächlich lese ich seit meinem Studium – ich habe neben der Psychologie Philosophie und Pädagogik und einen Schwung Germanistik studiert und einzelne Veranstaltungen in Soziologie und Geschichte besucht – weit über meine Disziplin hinaus in Bereichen soziokultureller Forschung, der Linguistik, teilweise der Philologien, der Wissenschaftsgeschichte und -soziologie, der Genreanalyse, der Wissenschaftsdidaktik und -forschung, selbst der Geschichte. Diese Multiperspektivität ist mir wichtig, einerseits, weil sie angesichts des Gegenstandes „Schreiben" notwendig ist, andererseits, weil man so auf die blinden Flecken der eigenen Perspektive aufmerksam wird. Und schließlich deswegen, weil sie das Interesse am Gegenstand frisch hält. Ich würde auf die Psychologie nicht verzichten wollen, weil sie dazu trainiert, auf eine bestimmte, pingelige Weise zu hinterfragen, insbesondere Konfundierungen zu erkennen, d. h. Fälle, in denen nicht die vermeintliche Ursache, sondern ein damit verbundener anderer Faktor einen Befund erklärt. Aber nur Psychologie wäre mir zu eng und zu langweilig.

Schließen möchte ich mit zwei Erfahrungen, von denen sich eine direkt der Auseinandersetzung mit der psychologischen Forschung verdankt, die andere der Arbeit

mit Lehrenden und Forscher*innen verschiedener Fächer. Das Wissen darum, wie schwierig und aufwendig Schreiben und Schreibenlernen aus (kognitions-) psychologischer Sicht ist – auch noch im Studium –, macht mich relativ geduldig in meinen schreibdidaktischen Zielen in der Lehre und im Schreibzentrum; ich bin mit wenig Wirkung zufrieden. Auch (oder gerade) als Psychologin schere ich mich wenig um Effekte der Schreibzentrumsarbeit, wie man sie in Evaluationen oder auch wissenschaftlichen Untersuchungen messen würde, denn diese Effekte sind typischerweise klein, in ihrer zeitlichen Entwicklung nicht bekannt genug und können vermutlich leicht kompensiert oder nivelliert werden. Schließlich werden sie in unterschiedlichen Fächern mit ihren unterschiedlichen Wertorientierungen und Fachkulturen sehr unterschiedlich sein. Die genreanalytische Erkenntnis, wie unterschiedlich Texte verschiedener Disziplinen (oder Diskursgemeinschaften) sind, veranlasst mich, fachspezifische Angebote zu machen und unspezifischen eher zu misstrauen, es sei denn, sie gehen „fachsensibel" vor, was für mich heißt, den Vergleich zwischen Konventionen, Konzepten und Schreiberfahrungen zwischen den Fächern in den Mittelpunkt zu stellen.

Literatur

Chambers, C. (2017). *The seven deadly sins of psychology: A manifesto for reforming the culture of scientific practice*. Princeton University Press.

Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science, 21*(1), 45–71.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.

Meehl, P. E. (1998/2006). The power of quantitative thinking. In N. G. Waller, L. J. Yonce, W. M. Grove, D. Faust & M. F. Lenzenweger (Eds.), *A Paul Meehl reader: Essays on the practice of scientific psychology* (pp. 433–444). Erlbaum.

van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & van Steendam, E. (2015). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed.) (pp. 57–71). Guilford.

Ich schreib nicht gern: Über Widerstände und Widrigkeiten beim Verfassen von Texten

Kirsten Schindler

Fragen 1, 3, 9, 11, 12

Jedes Jahr kooperiere ich mit einer Kölner Grundschule im Rahmen des Projektseminars „Virtuelle Schreibkonferenz“ (zu der Projektidee und der Umsetzung sind verschiedene Beiträge erschienen, siehe exemplarisch: Knopp/Schindler 2020). In der Virtuellen Schreibkonferenz schreiben Schüler*innen der vierten Klasse, insgesamt ca. 100 Teilnehmer*innen, zu zweit eine gemeinsame Geschichte. Sie werden dabei von Studierenden aus dem gleichnamigen Seminar unterstützt, die als Schreibberater*innen fungieren. Die Schreibphase erstreckt sich über vier Wochen. Geschrieben wird am Computer. Die Themen setzen die Schüler*innen selbst. So entstehen über den Projektzeitraum ca. 40–50 verschiedene, in der Regel erzählende Texte; Geschichten. Für viele der Schüler*innen ist es eine Gelegenheit, ein kleines, eigenes Schreibprojekt durchzuführen und über ein Thema zu schreiben, das ihnen am Herzen liegt. Die gemeinsame Arbeit am Computer und die Unterstützung durch die Studierenden wie auch die Freude, am Ende des Projektes ein eigenes, kleines Geschichtenbuch zu bekommen, sorgen dafür, dass Schreiben als wertvolle Tätigkeit wahrgenommen wird.

Das gilt aber nicht für alle Schüler*innen. So äußerte direkt zu Beginn des gemeinsamen Projektes, der als Kick-off in diesem Durchgang (Sommerhalbjahr 2021) per Videoplattform stattfand, ein Schüler: „Ich schreib nicht gern“. Die vier Wochen Schreibzeit empfand er als bedrohlich. Wenngleich er sich am Ende ebenfalls über das fertige Produkt gefreut hat, war er froh, als das Projekt vorbei war. Aber warum genau schreibt der genannte Schüler „nicht gern“? Welche Erfahrungen und Vorstellungen hat er bisher mit dem Schreiben gesammelt bzw. verknüpft er damit, die zu einer solchen Einschätzung geführt haben? Fehlt es an Ideen oder an passenden Formulierungen? Entspricht das Geschriebene nicht dem Konzept im Kopf? Oder sind es der motorische Akt, die fehlende Kenntnis der Orthographie und Syntax, die Schreiben zu einer belastenden Tätigkeit machen? Waren die bisherigen Rückmeldungen auf das Schreiben und die entstandenen Texte das Problem? Und was kann die Schule (die Lehrkräfte, Peers und Eltern) tun, damit sich diese Einstellung ändert?

Warum interessiere ich mich für das Nicht-Schreiben-Wollen?

Zunächst möchte ich aus der Perspektive der Schreibdidaktik fragen, was es mit diesen Widerständen und Widrigkeiten des Schreibens auf sich hat. Das interessiert mich auch ganz persönlich. Zu Anfang meiner wissenschaftlichen Ausbildung hätte ich sicher auch gesagt, ich schreibe nicht gern. Das lag weniger daran, dass mir das anschließende Produkt nicht gefallen hätte, da war ich zunächst relativ sorglos, sondern vielmehr, dass ich das Schreiben als langwierige, teils mühevolle und wenig inspirierende Tätigkeit empfunden und nicht so ganz verstanden habe, wozu das gut sein sollte. Dass Schreiben selbst zu neuen Erkenntnissen führt, hätte ich für mich nicht bestätigen können. In der längeren Auseinandersetzung mit dem (wissenschaftlichen) Schreiben, dem eigenen Schreiben – alleine oder mit anderen –, der Beobachtung anderer Schreiber*innen und dem Lesen über das Schreiben hat sich dies grundlegend gewandelt. Dabei war für meine wissenschaftliche Schreibsozialisation das gemeinsame Schreiben an Texten von besonderer Bedeutung. In den Gesprächen beim Schreiben habe ich – vermutlich – am meisten über das Schreiben erfahren. Kooperatives Schreiben bedeutete für mich aber auch eine besondere Form der Entlastung, Verantwortung zu teilen und Schreibkompetenzen zu verdoppeln (vgl. auch Lehnen 2014 zum gemeinsamen Schreiben). Wenngleich der Prozess deutlich langsamer und störungsanfälliger war als beim Schreiben allein, schrieb und schreibe ich (bis heute) lieber gemeinsam mit anderen.

Schreiben und Domäne – wie hängt das zusammen?

Im schulischen und wissenschaftlichen Kontext ist Schreiben konstitutiv, es gibt wenig Wege, um dem Schreiben auszuweichen. Gisbert Keseling schildert das anschaulich am Fall des Herrn S.:

> „Von dem Schüler eines bekannten Philosophie-Professors wurde die folgende Geschichte erzählt: Herr S., so nenne ich diesen Mann, war bei seinem Chef und Doktorvater besonders beliebt und wurde darum von den anderen Mitarbeitern beneidet. Obwohl er der Jüngste war, galt er als der Kronprinz. Er bearbeitete ein Gebiet, das damals noch neu war, und wurde deswegen in Fachkreisen schnell bekannt. Er wurde auf Kongresse eingeladen und erhielt für seine Referate viel Anerkennung. Im Institut durfte er als einziger Mitarbeiter selbständig Seminare leiten und seinen Chef sogar in Vorlesungen vertreten. Da auf Herrn S. in jeder Hinsicht Verlass war, war es für den Professor selbstverständlich, dass sein Schützling demnächst promovieren würde. Sogar für einen renommierten Verlag hatte er schon gesorgt, und der Titel stand bereits in einem Prospekt. Nur die Arbeit selbst ließ auf sich warten. Als der Professor nach mehreren Jahren die Geduld verlor und – leider viel zu spät – die fertigen Teile sehen wollte, stellte sich heraus, dass von der gesamten Arbeit nicht ein einziges schriftliches Wort existierte. Herr S. verlor seine Stelle und ergriff einen anderen Beruf.“ (Keseling 2004, 13)

Vermutlich hat auch Herr S. nicht gern geschrieben, wenngleich eine solche Einschätzung kaum die tiefergehenden Probleme beschreibt, die dazu geführt haben, dass eine vielversprechende wissenschaftliche Karriere scheitert. Herr S. ist dabei durchaus kein Einzelfall. 20–30 % (in manchen Schätzungen bis zu 40 %, die Zahlen variieren u. a. auch nach Promotionstyp) aller Dissertationen werden abgebrochen, was sehr unterschiedliche Gründe hat (u. a. auch fehlende Finanzierung, andere berufliche Perspektiven, Probleme bei und mit der Betreuung), aber auch mit dem Schreiben zu tun haben kann (vgl. https://www.academics.de/ratgeber/promotion-abbrechen). Und möglicherweise schreiben auch diejenigen Doktorand*innen nicht gern, denen im Nachgang Plagiate nachgewiesen werden. Denn der oftmals mühevolle Weg zum fertigen Text, das Ringen um die passende Formulierung, die Prüfung, ob eine Argumentation stichhaltig ist, die Unsicherheit darüber, ob der Text einer kritischen Prüfung standhalten kann, wird mit dem Plagiieren ja scheinbar übersprungen.

Es muss gelingen – was für Berufsschreibende gilt!

Aber nicht nur schulische und wissenschaftliche Textproduktionen können scheitern, gleiches gilt für das Schreiben literarischer Texte. Für Berufsschreiber*innen ist ein solches Scheitern existenziell bedrohlich. Denn Schriftsteller*innen sind, wie Ortner schreibt, diejenigen, bei denen „das Wunder der sprachlichen Produktivkraft wirksam wird, (…) also, die von Berufs wegen auf das Wunder angewiesen sind" (Ortner 2000, 113). Wenn ein solches Wunder also ausbleibt, ist die berufliche Existenz gefährdet. Es scheint daher fast zwingend, dass Schriftsteller*innen sich über ihr Schreiben bewusstwerden und Widerstände und Widrigkeiten benennen und überwinden. Das gelingt augenscheinlich nicht immer. In den letzten Jahren hat sich geradezu eine literarische Gattung etabliert, die autobiografisch/autofiktional auslotet, worin beispielsweise besondere Herausforderungen für schreibende Mütter bestehen (vgl. auch Bieker/Schindler 2021). In Texten wie „Stillleben" (Antonia Baum), „Schäfchen im Trockenen" (Anke Stelling), „Frühlingserwachen" (Isabelle Lehn), „Das Unwohlsein der modernen Mutter" (Mareice Kaiser) oder „Lebenswerk. Über das Mutterwerden" (Rachel Cusk) setzten sich Autorinnen nicht allein mit der Rolle einer (modernen) Mutter auseinander, sondern setzen diese unmittelbar in Beziehung zur (eigenen) schreibenden Tätigkeit – meist steht sie dieser entgegen; wie auch Anne Tyler in der Anthologie „Schreibtisch mit Aussicht" (2020, herausgegeben von Ilka Piepgras) anschaulich schildert. „Ich schreibe nur" heißt ihr Text, der vor allem davon handelt, dass sie nicht schreibt, weil sie eins der Kinder ins Ferienlager oder den Hund zum Tierarzt bringen muss, weil das Auto in der Werkstatt ist oder das Sommerferienprogramm ansteht.

Zur Öffnung der Disziplinen: Schreibwissenschaft

Auch im Film wird häufig nicht oder erkennbar nicht gelingend geschrieben. Da werden angefangene Seiten zerknüllt und in den Papierkorb geworfen, da werden Haare gerauft, da wird im Zimmer umhergewandert oder gegen die Wand gestarrt. Mit welchen Widrigkeiten und Widerständen Schriftsteller*innen dann jeweils ringen, ist nicht immer offensichtlich und nicht direkt an Erkenntnisse der Schreibforschung zurückzubinden (vgl. Rose 2014). Dramaturgische Effekte wie den inneren Monolog nutzen nur wenige filmische Darstellungen. Eine Ausnahme stellt auch hier das gemeinsame Schreiben dar. Im Gespräch werden Schreibprobleme benannt und Krisen erlebbar (Lehnen/Schindler 2017 haben dies exemplarisch für eine Folge („Autor, Author") der Serie „Frasier" nachgezeichnet). Erkennbar gibt es in vielen der untersuchten Filme (meist Biopics, vgl. auch Ammann 2018 sowie Pauldrach 2018) einen dramaturgisch zentralen Kipppunkt, an dem das Nicht-Schreiben vergleichsweise unvermittelt und unbegründet zu einem Flow-Schreiben wird. Ammann (2017) fasst dies folgendermaßen zusammen:

> „Im Vergleich zu anderen Berufsgattungen sind Schriftstellerfiguren in Film und Fernsehen zwar nicht ganz so überrepräsentiert wie Auftragskiller, Astronauten oder amerikanische Präsidenten. Aber da wie dort dominiert nicht der Alltag. Sofern sie nicht nur Staffage sind, bleibt den Autoren folglich nur das Extrem: fataler Schreibstau oder furioser Schaffensrausch" (Ammann 2017, 49).

Würden die dargestellten Autor*innen sagen, dass sie nicht gern schreiben? In dem krisenhaften Moment könnten sie das gegebenenfalls bestätigen, wenngleich diese Einschätzung wohl nicht von Dauer ist. Im Film steht dies zumindest im unmittelbaren Kontrast zum doch eher beglückenden Schreibrausch (Flow). Dieser ermattet zwar ebenso, hat aber – zumindest im Film – ein befriedigendes Produkt gleich eines künstlerischen Geniestreichs zum Ergebnis. Wenngleich also das genuine Erkenntnisinteresse schreibdidaktisch motiviert ist, zeigen diese Ausflüge doch auch, wie gewinnbringend der Einbezug anderer Disziplinen ist, neben literaturwissenschaftlich und medienwissenschaftlich begründeten Theorien gilt dies auch für pädagogisch-psychologische Herangehensweisen (die ja auch den Beginn der Schreibforschung, so wie wir sie meist diskutieren, stark geprägt haben). Der Begriff einer Schreibwissenschaft ermöglicht, diese Diskurse gleichermaßen aufzunehmen.

Und die Praxis?

Dass Widerstände und Widrigkeiten beim Schreiben überwunden werden können, ist sicher eins der großen Versprechen der enorm umfangreichen Ratgeberliteratur zum Schreiben. Wissenschaftliches Schreiben, hält man sich ans Rezept, gelingt dann so leicht wie das Backen eines Gugelhupfes. Der entsprechende Ratgeber von Martin Kornmeier ist 2021 in bereits 9. Auflage erschienen. Die hohe Auflage – im hart um-

kämpften Ratgebermarkt – und die positiven Rezensionen sprechen dabei durchaus für die von ihm metaphorisch gerahmte Herangehensweise, Schreiben mit der Umsetzung eines Backrezeptes gleichzusetzen.

Und das Glück?

Schreiben, so argumentiert auch die Schreibdidaktik, erfordert ein angeleitetes Tun. Anregende und profilierte Schreibaufgaben, lernförderliche Rückmeldung, der Umgang und die Einübung von Schreibstrategien gelten dabei als Unterstützung der Schreibentwicklung und konstitutiv für den Aufbau von Schreibkompetenz (vgl. Sturm/Weder 2016). Dennoch müssen sie nicht unbedingt dazu beitragen, dass gern geschrieben wird. Denn viele der oben genannten Kriterien prägen auch das Schreibarrangement der „Virtuellen Schreibkonferenz", dennoch wich der Schüler nicht von seiner Einschätzung ab. Ob und wie (bzw. auch wann) wir Schreiben als beglückend empfinden (können), ist durchaus unterschiedlich (vgl. Senn 2018) und hängt gleichermaßen von inneren wie äußeren Bedingungen ab. Und ist dies überhaupt ein Ziel (schulischer) Schreibförderung? Geht es nicht vielmehr darum, schulische (und später berufliche) Schreibaufgaben erfolgreich – bezogen auf das Produkt – zu bewältigen? Ob der Prozess dabei allein als sinnstiftend gilt, scheint nachgeordnet. Möglicherweise gilt doch eher das Gegenteil: Das Kämpfen und Ringen werden dann als konstitutiv für das ‚richtige Schreiben' wahrgenommen. Dennoch, ließe sich nicht vielleicht auch dafür argumentieren, herauszufinden, worin Widerstände und Widrigkeiten im Einzelfall bestehen, denn angesichts der (quantitativen wie qualitativen) Bedeutung, die Textproduktion für akademische und weithin berufliche Tätigkeiten hat, sollte zumindest die Bereitschaft hoch sein, Texte zu verfassen und damit einen (Groß-)Teil der Zeit zu verbringen. Beglückender ist dies sicherlich, wenn die Eingangsbemerkung „Ich schreibe nicht gern" dann nicht mehr gilt.

Literatur

Ammann, Daniel (2018): Leben wie im Film. In: Filmbulletin 8 (Dez. 2018), 42–43. (http://dx.doi.org/10.5169/seals-863052, letzter Zugriff am 24.07.2022)

Ammann, Daniel (2017): Der Schreibrausch im Film. In: Filmbulletin 7 (Okt. 2017), 48–49. (https://issuu.com/filmbulletin/docs/fbu366_7_17_archiv/50, letzter Zugriff am 16.08.2022)

Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2021, im Druck): Wenn Autorinnen Kinder bekommen – Mutterschaft als Schreibblockade. In: Gansel, Carsten/Lehnen, Katrin/Oswalt, Vadim (Hrsg.): Schreiben, Text und Autorschaft – Zur Thematisierung, Inszenierung und Reflexion von Schreibprozessen in ausgewählten Medien und historischen Selbstzeugnissen. Göttingen: V&R Unipress.

Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Knopp, Matthias/Schindler, Kirsten (2020): Schreiben als multimodales und kooperatives Handeln im Medium der Schrift. In: Aebi, Adrian/Göldi, Susan/Weder, Mirjam (Hrsg.): Schrift-Bild-Ton: Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens. Bern: Hep, 125–148.

Kornmeier, Martin (2021): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation. Bern: Haupt.

Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2017): ‚Schreib um dein Leben' – Filmische und literarische Schreibepisoden als didaktische Lehrstücke. In: Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): ‚Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, 137–158.

Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 432–450.

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.

Pauldrach, Matthias (2018): Goethe! Verschmelzung von Leben und Werk: Philipp Stölzls Biopic im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 2018, 268, 32–35.

Rose, Mike (2014): Schreibblockaden verstehen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, 193–212.

Senn, Werner (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz. Schreibmotivation. Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer.

Über das/mit dem/Schreiben denken

Nadja Sennewald

Fragen 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22

Die Perspektive, aus der Sie hier antworten?

Diesen Fragebogen beantworte ich als Schreibende, denn am besten denken kann ich während des Schreibens, durch das Schreiben und mit dem Schreiben. Außerdem antworte ich als Kulturwissenschaftlerin, die sich auf Schreibwissenschaften spezialisiert hat. Was es bedeutet, aus kulturwissenschaftlicher Perspektive auf das Schreiben zu blicken, ist gar nicht so einfach zu beantworten. Denn was die Kulturwissenschaft (im Singular) oder die Kulturwissenschaften (im Plural) ausmacht, darüber wird seit mehr als 30 Jahren rege diskutiert. Ebenso rege wird diskutiert, was die deutschsprachigen, häufig eher geisteswissenschaftlich geprägten, Kulturwissenschaften sind oder sein wollen in Anknüpfung an oder in Abgrenzung zu den englischsprachigen, sowohl geistes- als auch sozialwissenschaftlich geprägten, Cultural Studies. Uneinigkeit herrscht auch darüber, ob die Kulturwissenschaft(en) eine Disziplin sind, vielleicht auch eine Metadisziplin, oder ob nicht eher von „am kulturwissenschaftlichen Diskurs teilnehmenden Disziplinen" (Kotte, 2017, S. 10) gesprochen werden sollte.

Weise wirkt da ein alter Vorschlag von Stuart Hall, einem Vordenker der britischen Cultural Studies, die Kulturwissenschaften in all ihren Ausprägungen als diskursive Formation zu begreifen (Hall, 2001, S. 98), als einen irgendwie zusammenhängenden, aber sich stetig wandelnden Wissensbestand, in dem Ein- und Ausschlüsse, Ideologien und Machtfragen eine Rolle spielen.

Um die kulturwissenschaftliche Haltung zu verdeutlichen, die ich in die Schreibwissenschaft hineintrage, möchte ich auf einen Vorschlag von Andreas Hepp, Friedrich Krotz und Tanja Thomas (2009) zurückgreifen. Sie arbeiten fünf Merkmale heraus, die typisch sind für eine kulturwissenschaftliche Forschungshaltung und die meine Perspektive tatsächlich prägen:

I. Kontextualität: Kulturelle Produkte (wie etwa Texte) und kulturelle Praxen (wie etwa Schreibpraxen) können nur unter Einbeziehung der kulturellen, historischen, sozialen und politischen Kontexte, innerhalb derer sie entstanden sind oder ausgeübt werden, analysiert und theoretisch verstanden werden (Hepp et al., 2009, S. 9).

II. Theorieverständnis: Auch Theorien sind kontextuell gebunden und werden daher begriffen als „vorläufige Antworten oder gar nur als Frageperspektiven" (Hepp et al., 2009, S. 11). Theorie sollte also erstens nie unhinterfragt von einem Kontext auf den anderen übertragen werden. Zweitens sollte Theorie niemals als starr und absolut

verstanden werden, sondern als bewegliches Konstrukt, ein Werkzeug, das dabei hilft, die empirische Wirklichkeit zu analysieren (Hepp et al., 2009, S. 9).

III. Interventionistischer Charakter: Vor allem die frühen Cultural Studies verstanden sich als kritisches Projekt; Forschungsergebnisse und neu gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse sollten dazu beitragen, soziokulturelle Probleme und Konflikte zu lösen (Hepp et al., 2009, S. 10). Auf die Schreibwissenschaft übertragen könnte man argumentieren, dass zum Beispiel Studien, die das Schreiben an Bildungsinstitutionen untersuchen, Wissen produzieren, das Verbesserungen der Rahmenbedingungen des Schreibenlernens ermöglicht.

IV. Inter- und Transdisziplinarität: Die Kulturwissenschaften agieren theoretisch und methodisch über disziplinäre Grenzen hinweg (Hepp et al., 2009, S. 10), ganz so, wie es auch in der Schreibwissenschaft üblich ist. Allerdings erhoffe ich mir für die Schreibwissenschaft, dass sie sich schneller als Metadisziplin etablieren wird als dies für die Kulturwissenschaften der Fall war oder ist.

V. Selbstreflexivität: Forschende reflektieren explizit die Position, aus der heraus sie auf den Forschungsgegenstand blicken (Hepp et al., 2009, S. 11). Selbstreflexive Passagen in Forschungsarbeiten werden als gute wissenschaftliche Praxis begriffen, eine Praxis, die auch für die Schreibwissenschaft erstrebenswert ist.

Was tun Menschen beim Schreiben aus der Perspektive Ihrer Disziplin?

Schreiben ist aus Perspektive der Kulturwissenschaften also eine kulturelle Praxis, ein Text ein kulturelles Produkt, beides ist immer in spezifische Kontexte eingebettet, etwa in soziale, politische, geografische, historische etc.

Was macht Ihre Disziplin am Schreiben besonders sichtbar?

Da das Schreiben eine in kulturelle Kontexte eingebettete Handlung ist, ist es nie neutral, nie frei von den Diskursen, Weltbildern und Ideologien der Zeit und Gesellschaft, in der es stattfindet.

Was hat die Forschung in Ihrer Disziplin mit Ihrem eigenen Schreiben zu tun?

Vielleicht weniger die Forschung, sondern eher das Wissenschaftsverständnis? Da bereits mein Studium interdisziplinär ausgerichtet war, habe ich gelernt, hemmungslos quer durch die Disziplinen zu recherchieren, zu lesen, zu schreiben und zu kommunizieren. Ich hatte nie Berührungsängste mit mir neuen Theorien, Methoden, mir noch unbekannten disziplinären Ansätzen, Haltungen und Perspektiven. Kulturwissenschaftlerin zu sein begreife ich als intellektuell sehr offene Haltung, die mir ermöglicht, die Gegenstände zu untersuchen, die mich interessieren, und dann sehr breit zu überprüfen, welche Theorien und Methoden hilfreich für die Bearbeitung der jeweiligen Fragestellung sein könnten.

Was macht richtig gute Forschung zum Schreiben in Ihrer Wissenschaft aus? Ist das eher Ideal oder Realität?

Mein heimliches Ideal kulturwissenschaftlicher Forschung wurde vor langer Zeit im *Centre for Contemporary Cultural Studies* (1964–2002) in Birmingham praktiziert: Dort wurde davon ausgegangen, dass es für eine tiefgreifende Analyse nicht ausreicht, nur eine kulturelle Praxis oder ein kulturelles Produkt zu betrachten, sondern dass auch der Produktionsprozess, die Rezeption des Produkts und die Kontextbedingungen, unter denen beides stattfindet, in den Blick genommen werden müssen. Das bezog sich in der Frühzeit der Cultural Studies auf die damals neue, kritische Erforschung von Populärkultur und Massenmedien, kann aber gut auf die Schreibwissenschaft übertragen werden.

Um das für den Forschungsgegenstand ‚akademisches Schreiben' beispielhaft zu übersetzen: Für eine Analyse und ein besseres Verständnis des akademischen Schreibens reicht es nicht aus, nur den Schreibprozess von Studierenden – als kulturelle Praxis – oder nur die akademischen Texte – als kulturelles Produkt – zu untersuchen, sondern es müssen auch die Rahmenbedingen, innerhalb derer geschrieben wird, mit einbezogen werden, und zwar sehr umfassend: Das reicht von der sozialen Herkunft der Studierenden bis hin zu den institutionellen Machtstrukturen, ausgedrückt etwa in Prüfungsordnungen oder disziplinärem Habitus. Auch die Rolle der Adressat:innen in ihren unterschiedlichen Funktionen muss berücksichtigt werden, zum Beispiel die der Peers, die Textfeedback geben, oder die der Lehrenden, die bewerten.

Was müsste zur Forschung in Ihrer Disziplin noch hinzukommen, damit sie wirklich gut ist?

Für das oben skizzierte Forschungsdesign ist ein ganzes Team mit unterschiedlichen methodischen Kompetenzen und theoretischen Perspektiven gefragt. Es bräuchte also vermehrt interdisziplinäre, überregionale, personell und materiell gut ausgestattete Schreibforschungsteams, die sich gemeinsam ans Werk machen.

Warum interessieren Sie sich für das Schreiben?

Ich kam über das Erzählen von Geschichten, über das literarische Schreiben, zur Theorie des Schreibens. In der Literaturszene irritierten mich die Mystifizierung des Schreibens und der immer noch spürbare Hang zum Geniekult. Als ich zum ersten Mal zufällig in Kontakt mit einer Schreibwissenschaftlerin kam, die eine ganz andere Perspektive auf das Schreiben hatte, wusste ich sofort, dass ich darüber mehr wissen wollte. Bis dahin war mir nicht bewusst gewesen, dass nicht nur Texte erforscht werden können, sondern auch der Weg dorthin, der Schreibprozess. Die Erkenntnis, dass es so etwas wie Schreibdidaktik und Schreibforschung überhaupt gab, veränderte meinen professionellen Werdegang enorm. Ich war Mitte dreißig und hatte bereits in einem ganz anderen Bereich promoviert, in dem ich aber nicht weiterforschen wollte. Ich begann also mit Schreibdidaktik und Schreibforschung, obwohl ich fest geglaubt hatte, mich bereits aus der Wissenschaft verabschiedet zu haben. Ich begann damit, um das Schreiben besser zu verstehen.

Auf welchen Text Ihrer Disziplin müsste man eine Hymne schreiben?

Da die Kulturwissenschaften so interdisziplinär sind wie die Schreibwissenschaft, ist diese Frage nicht zu beantworten. Wie sollte aus unzähligen Texten ‚der eine' wählbar sein? Leichter fällt es mir, thematisch an die vorige Frage anzuknüpfen und einen dazu passenden Lesetipp zu formulieren:

Woodmansee, Martha (2017). Der Autor-Effekt. Zur Wiederherstellung von Kollektivität. In Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martinez & Simone Winko (Hrsg.), Texte zur Theorie der Autorschaft (S. 298–314). Reclam.

Was genau hat dieser Text mit Schreiben zu tun?

Martha Woodmansee untersucht die Herausbildung des modernen Autorbegriffs. Sie zeigt aus literaturhistorischer Perspektive, wie sich die Rolle, die Schreibenden zuge-

sprochen wird, historisch stark verändert hat. Bis Mitte des 18. Jahrhunderts wurde das Schreiben als einer von zahlreichen Schritten verstanden, die zur Herstellung eines Buches notwendig sind. Als gleichberechtigte Mitglieder einer solchen Produktionskette werden in einer von Woodmansee herangezogenen Quelle nicht nur ‚der Gelehrte und Schriftsteller' genannt, sondern auch der Papiermacher, der Schriftgießer, der Buchbinder, der Verleger, sogar der Gürtler, der für den Ledereinband zuständig war.

Diese Vorstellung vom Schreiben änderte sich erst mit der Geniezeit, dem Sturm und Drang, ab Ende der 1750er-Jahre: Der Autor wurde nun in den Mittelpunkt gerückt, die Idealvorstellung war, dass er (oder, in Ausnahmefällen, sie) aus sich selbst heraus genialisch schöpferisch tätig ist, um Neues und Einzigartiges zu erschaffen. Eine Vorstellung, die bis heute nachwirkt und zur Folge hat, dass der historische, soziale, kulturelle und ökonomische Kontext, in dem Literatur produziert wird, häufig ausgeblendet wird – hier böte sich ein äußerst spannendes Forschungsfeld für die Schreibwissenschaft.

The next big thing – welche Frage müsste Ihre Disziplin rasch beantworten, um wirklich voranzukommen?

I. Wie verändern texterzeugende KIs (Künstliche Intelligenzen) das Schreiben an sich, den Begriff von Autorschaft und das Urheberrecht?

II. Inwiefern sind texterzeugende KIs ein hilfreiches Instrument für Schreibende, welche schreibbezogenen Professionen werden durch sie obsolet?

Der Einsatz von KIs in Textproduktionsprozessen verändert die Rolle von Menschen im Schreibprozess – und das ist keine Zukunftsprognose, es findet genau jetzt statt. Möglicherweise wird sich die Vorstellung von Autorschaft als individuell zuzuordnendem schöpferischem Akt verändern zurück zum kollaborativen Herstellungsprozess, zu dem verschiedene Entitäten oder Akteur:innen in verschiedenen Schritten beitragen. Autor:innen werden möglicherweise in naher Zukunft wieder als eins von vielen Gliedern in der Produktionskette zur Herstellung eines Textes verstanden werden.

Wenn Sie Studierenden einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

Seid immer offen für neue Perspektiven, neues Wissen, neue Menschen. Und vertraut dem, was euch wirklich interessiert.

Wenn Sie Ihrem früheren Ich einen Tipp geben dürften, dann wäre das …

In der Schule unterdurchschnittliche Noten zu bekommen, bedeutet nicht, dumm zu sein. Es bedeutet, dass du nicht das machen darfst, was dich wirklich interessiert. Halte durch, nach der Schule wird es besser!

Mit einer Million € würde ich …

… das erste Jahr eines gut ausgestatteten digitalen Schreibzentrums finanzieren. Es wäre ein kostenfreies Angebot für alle deutschsprachigen Studierenden, deren Hochschulen noch keine schreibdidaktischen Angebote haben. Die im digitalen Schreibzentrum angestellten Schreibdidaktik-Expert:innen hätten unbefristete, gut bezahlte Stellen. Die Peer-Tutor:innen für Schreibberatung kämen aus verschiedenen Hochschulen und würden digital ausgebildet werden. Da die Stellen unbefristet wären, bräuchten wir übrigens jedes Jahr eine Million Euro. Bei zwei Millionen Euro im Jahr könnten wir das Angebot außerdem auf die Wissenschaftssprache Englisch ausweiten. Interessierte Stifter:innen sind herzlich eingeladen, sich bei mir zu melden!

Welche Titel hätten die Texte zum Schreiben, die Sie gerne noch schreiben würden?

Keine Ahnung – die Texte sind noch nicht geschrieben und die Titel ergeben sich bei mir erst aus dem Schreiben heraus. Ich würde aber gerne gemeinsam mit anderen an einer stärkeren theoretischen Fundierung des kreativen Schreibens arbeiten – in Deutschland werden die internationalen Diskurse, die es dazu gibt, nur sehr wenig rezipiert. Für die Gründung eines gut ausgestatteten Forschungsinstituts für Kreatives Schreiben hätte ich gerne noch eine dritte Million.

Eine wichtige Frage, die noch nicht gestellt wurde: Was ist deine Superheldinnen-Kraft in Bezug auf das Schreiben?

Ich habe einen Röntgenblick für Texte – ich sehe ihre Architektur im Detail und ihr inhaltliches, strukturelles, sprachliches und stilistisches Potenzial. In etwa so wie *Dare Devil*, der blinde Superheld, der Geräusche ‚sehen' kann, eben nur mit Text.

Literatur

Hall, Stuart (2001). Cultural studies and its theoretical legacies. In Simon During (Ed.), *The cultural studies reader* (2nd ed.) (pp. 97–109). Routledge.

Hepp, Andreas, Krotz, Friedrich, & Thomas, Tanja (2009). Einleitung. In Andreas Hepp, Friedrich Krotz & Tanja Thomas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Cultural Studies* (S. 7–17). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kotte, Eugen (2017). Ein Vierteljahrhundert neue kulturwissenschaftliche Forschung und Lehre in Deutschland – zur Einführung. In Eugen Kotte (Hrsg.), *Kulturwissenschaft(en): Bilanz – Kritik – Perspektiven* (S. 7–25). Peter Lang Edition.

Der Begriff des Schreibprozesses: Mögliche Impulse

Christian Weinzierl

Fragen 1, 6, 7, 8, 10, 12, 17

Einleitung

Schreiben als wissenschaftlicher Gegenstand tangiert eine große Anzahl verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen. Zu nennen sind hier z. B. die Literaturwissenschaften, die Linguistik, die (Deutsch-)Didaktik, die Psychologie oder der Bereich des *academic writing*. Diese Bandbreite verweist auf eine große thematische und methodische Vielfalt, zugleich aber auch auf eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven und Schwerpunktsetzungen. Dieser Beitrag erfolgt aus dem Blickwinkel der Psychologie, möchte zugleich aber den Blick darauf lenken, dass eine einzelne Fachperspektive alleine nicht ausreichen kann, um dem Thema Schreiben in seiner Komplexität gerecht zu werden. Auch wenn Interdisziplinarität in der Schreibforschung an vielen Stellen anzutreffen ist, erscheint eine weitere Intensivierung interdisziplinärer Anstrengungen erforderlich.

Die Notwendigkeit einer gemeinsamen interdisziplinären Perspektive wird auch dadurch unterstrichen, dass in jüngster Zeit Überlegungen zur Etablierung einer eigenständigen Schreibwissenschaft im deutschsprachigen Raum angestellt werden (Girgensohn, Haacke & Karsten, 2020). Angesichts der Heterogenität der (möglichen) beteiligten Bezugsdisziplinen bedarf es allerdings einer Klärung, was unter „dem" Schreiben in diesem Kontext überhaupt zu verstehen ist und welche gemeinsamen Nenner sich in den Sichtweisen der verschiedenen Bezugsdisziplinen finden lassen. Um entsprechende übergeordnete Bezugspunkte sichtbar zu machen, ist es sinnvoll, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auch sehr verschiedener Ansätze in der Schreibforschung auszuleuchten.

Den AutorInnen dieses Bandes wurden im Vorfeld einige Leitfragen mit auf den Weg gegeben. Eine davon erscheint in besonderer Weise geeignet, übergeordnete Querbezüge innerhalb der angesprochenen Perspektivenvielfalt aufzuzeigen: die „Gretchenfrage": Text oder Prozess? Die Formulierung „Gretchenfrage" legt die Annahme nahe, dass die Dualität zwischen Textprodukt und Schreibprozess von so grundlegendem Charakter ist, dass sie von allen Schreibforscherinnen und Schreibforschern unabhängig von deren Fachverortung gleichermaßen eine Positionierung verlangt. Es stellt sich also auch an dieser Stelle die Frage, was unter diesen Begriffen aus der Sicht verschiedener beteiligter Fächer zu verstehen ist.

Im Folgenden wird der Begriff des *Schreibprozesses* herausgegriffen, um zu klären, inwieweit auch (oder gerade) eine sehr breite Perspektivenvielfalt als Quelle dazu dienen kann, gemeinsame übergeordnete Fragestellungen abzuleiten. Im nächsten Abschnitt folgt zunächst eine kurze Einordnung ausgewählter Sichtweisen auf den Begriff, um im darauffolgenden Abschnitt mögliche Impulse für die interdisziplinäre Forschung zu diskutieren.

Schreibprozesse

Betrachtet man den Terminus „Schreibprozess" zunächst aus Sicht der Psychologie, stellt man fest, dass dieser Begriff bereits innerhalb eines Fachs auf Unterschiedliches verweisen kann. Zentrales Ziel psychologisch bzw. psycholinguistisch geprägter Schreibprozessforschung ist es, auf empirischem Weg *kognitive* Schreibprozesse zu untersuchen. Im Rahmen kognitiver Schreibprozessmodelle wird z. B. zwischen den Prozessen Planung, Formulierung und Überarbeitung unterschieden (Hayes & Flower, 1980). Eine typische Fragestellung in diesem Feld beschäftigt sich damit, einzuschätzen, wie hoch der kognitive Aufwand ist, der z. B. durch Planungs-, Überarbeitungs-, Formulierungs- oder auch graphomotorische Prozesse im kognitiven System entsteht.

Daneben existiert in der kognitiv geprägten Schreibprozessforschung auch eine *methodische* Lesart des Begriffs. Um den kognitiven Aufwand empirisch zu erfassen, wird häufig der zeitliche Prozessverlauf während des Schreibens erfasst. Beim handschriftlichen Schreiben ist dies die Progression der sukzessive auf dem Papier entstehenden Schreibspur. Beim Schreiben an einer Tastatur ist die primär interessierende Größe die zeitliche Progression der Tastaturanschläge während des Tippens. Bei der Erhebung und Analyse des temporalen Verlaufs des Schreibprozesses sind vor allem auftretende Diskontinuitäten im Schreibfluss von Interesse. So werden u. a. Dauer und Lokation von Unterbrechungen herangezogen, um den Aufwand kognitiver Prozesse abzuschätzen, die sich während einer vorhandenen Schreibpause mutmaßlich abspielen (vgl. Weinzierl & Wrobel, 2017).

Blickt man in andere Disziplinen, die sich ebenfalls mit der Erforschung des Schreibens beschäftigen, zeigen sich z. T. sehr andersartige Lesarten. So beschreibt Bosse (2020) in ihrer Darstellung einer literaturwissenschaftlich geprägten Schreibprozessforschung den Terminus Schreibprozess als Zusammenspiel individueller Gelingensbedingungen für das Entstehen von Texten. Eine zentrale Rolle spielt dabei die *Selbstinszenierung* der Schreiberin bzw. des Schreibers. Diese basiert der Autorin zufolge auf körperlichen (Gestik, Körperhaltung, Medium), instrumentellen (Schreibinstrumente und -materialien), theatralen (In-Szene-Setzen, dynamisches Handeln) und sprachlichen Bedingungen, deren Zusammenspiel letztlich das Gelingen des Schreibprozesses ermöglicht. Als Beispiele lassen sich die z. T. hochindividuellen Vorgehensweisen von AutorInnen literarischer Texte anführen, wie sie z. B. in der Nutzung bestimmter Schreibinstrumente/-materialien (z. B. die ausschließliche Nutzung

von Schreibmaschinen eines bestimmten Typs) oder in einer ritualisierten Durchführung bestimmter Handlungsmuster (z. B. wiederholtes exzessives Abtippen von Manuskriptentwürfen) ihren Ausdruck finden.

Das Feld der Schreibberatung bzw. der Schreibzentrumsarbeit beim wissenschaftlichen Schreiben bewegt sich an einer Schnittlinie zwischen schreibdidaktisch-beratender Praxisarbeit und wissenschaftlicher Forschung. Auch hier spielt der Begriff des Schreibprozesses eine wichtige Rolle. Es finden sich vielfach Bezugslinien zur kognitiv orientierten Perspektive, allerdings sind Schreibprozesse hier eng an Prozesse des Lehr- bzw. Lernkontextes gekoppelt. Sennewald (2021) beispielsweise versteht unter Schreibprozess bzw. Schreibhandeln „ein aktives menschliches Tun" mit benennbarem Anfang, Verlauf und Abschluss, über welches schreibende Personen sprachlich reflektieren können. Hierunter fallen laut der Autorin kognitive und motivationale Prozesse, wie sie u. a. von Hayes und Flower (1980) angenommen werden. Nicht bewusste Prozesse sind gemäß dieser Definition allerdings ausgeschlossen (z. B. automatisierte graphomotorische Prozesse). Der Schreibprozess ist nach dieser Sichtweise eng an selbstreflexive Prozesse angebunden, die zum Ziel haben, die eigenen Schreibskills beim wissenschaftlichen Schreiben zu verbessern. Ähnlich lässt sich die Sichtweise von Girgensohn, Haacke und Karsten (2020) interpretieren, die sich auf Praktiken und Prozesse des Schreibens beziehen und in diesem Zusammenhang von schreibbezogenen Lernprozessen wie schreibendem Lernen, Schreibenlernen und Schreibenlehren sprechen.

Blickt man in das mit dem (häufig schulischen) Schreibenlernen beschäftigte Feld der empirischen Schreibdidaktik, finden sich Ansätze, die den Schreibprozess innerhalb des didaktischen Dreiecks identifizieren. Nach Steinhoff, Grabowski und Becker-Mrotzek (2017, S. 11) lässt sich der Untersuchungsgegenstand in diesem Sinne als „komplexe Interaktion zwischen (a) den Merkmalen der Lernenden, (b) den Schreibprodukten und -prozessen als Lerngegenstände und (c) den Merkmalen und Konzepten der Lehrenden" fassen. Die Autoren berücksichtigen in ihren Überlegungen ausdrücklich, dass je nach Forschungsperspektive unterschiedliche Betrachtungsweisen auf Komponenten des Schreibprozesses resultieren können. Sie adressieren explizit, dass es einen großen Unterschied macht, ob man Schreibprozesse als Merkmale von lernenden Individuen oder als Merkmale des Lerngegenstands versteht.

Implikationen

Es zeigt sich, dass über die vorgestellten Schreibforschungsdisziplinen hinweg z. T. explizite Querbezüge angelegt sind. Gleichzeitig gibt es Zugänge, die kaum Berührungspunkte zu anderen vorgestellten Disziplinen aufzuweisen scheinen. Letztlich ist allen präsentierten Bezugsdisziplinen aber gemein, dass sie sich untereinander mehr oder weniger stark darin unterscheiden, was sie unter Schreibprozessen verstehen. Hier offenbart sich ein typisches Beispiel für eine fachliche „Sprachbarriere", die häufig dann zutage tritt, wenn VertreterInnen unterschiedlicher Fächer mit einem

verwandten inhaltlichen Phänomen befasst sind, aus ihrem jeweiligen Forschungskontext heraus mit ein und demselben Begriff aber inhaltlich Unterschiedliches bezeichnen.

Sich im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit in solchen Fällen auf einheitliche Sprachregelungen zu einigen, kann man einerseits als Problem auffassen. Dessen Lösung besteht i. d. R. in mehr oder weniger aufwändigen Einigungsprozessen, die nicht zwangsläufig zu einem befriedigenden Ergebnis führen müssen. Man kann die vorhandenen Begriffsuneinheitlichkeiten andererseits aber auch als Orientierungspunkt auffassen. Inkonsistenzen in der Begriffsverwendung resultieren aus unterschiedlichen Perspektiven; diese müssen sich aber nicht widersprechen oder gegenseitig ausschließen. Im positiven Fall erlaubt die Integration multipler Perspektiven einen anderen Blick auf die Thematik, sodass die Entwicklung von Fragestellungen begünstigt wird, die eine einzelne Disziplin alleine möglicherweise gar nicht stellen würde.

Mit Blick auf verschiedene Sichtweisen auf den Terminus „Schreibprozess" könnte man z. B. die Frage stellen, ob sich typische Veränderungen des temporalen Schreibprozessverlaufs, wie sie sich in hochstandardisierten empirisch-quantitativen Untersuchungen gezeigt haben (z. B. geringere durchschnittliche Pausenlängen und längere „bursts" bei zunehmender Schreibexpertise; vgl. Alamargot, Plane, Lambert, & Chesnet, 2010; Alves & Limpo, 2015), auch im Rahmen hochindividueller Selbstinszenierungen bei einzelnen literarischen AutorInnen (vgl. Bosse, 2020) wiederfinden lassen. Oder bilden sich umgekehrt im Rahmen solch individueller Routinen professioneller AutorInnen davon abweichende (ggf. ebenfalls individuelle) Muster im temporalen Schreibprozess ab? Die Beantwortung dieser Fragen hätte nicht nur relevante Implikationen für die Erforschung der kognitiven Grundlagen des Schreibens, sondern könnte möglicherweise auch dem Konzept der Selbstinszenierung literaturwissenschaftlich geprägter Schreibforschung weitere Facetten hinzufügen. Weiterführend ließen sich an dieser Stelle auch Fragestellungen für den Bereich der (hoch)schulisch geprägten Schreibdidaktik anfügen. Man könnte sich z. B. der Frage widmen, wie eine gute Balance aus dem Erlernen allgemeingültig effizienter Routinen und dem Ausbilden individueller kreativitätsfördernder Gewohnheiten aussehen könnte.

Die Bearbeitung solch disziplinübergreifender Fragestellungen bringt naturgemäß aber auch Probleme mit sich. Darunter fällt das bereits angesprochene Ringen um einen Konsens über die Natur des untersuchten Gegenstands. Zentral ist aber auch die Frage nach passenden Methoden. Im genannten Beispiel steht beispielsweise die Anforderung an standardisierte Aufzeichnungen des temporalen Schreibprozesses (z. B. mittels Schreibtablett) mit dem Vorliegen sehr individueller Schreibgewohnheiten (z. B. die Routine des Autors Florjan Lipuš, auf „Schmierzetteln" wie Rückseiten von Postwurfsendungen harte Bleistifte bis zum letzten Stummel „herunterzuschreiben"; vgl. Bosse, 2020) in Konflikt.

Nichtsdestotrotz birgt die Verbindung verschiedener Perspektiven ein inhaltliches Potenzial, das es sich lohnt, stärker auszuschöpfen. Verbindungsmöglichkeiten ergeben sich z. B. daraus, dass zwischen den gerade betrachteten Perspektiven auf

den Schreibprozess die Gemeinsamkeit besteht, dass diese mehr oder weniger explizit (auch) auf innerpsychische Vorgänge verweisen. Dies gilt natürlicherweise für die von der Psychologie stark mitgeprägte kognitive Schreibprozessforschung, hat aber ebenfalls Gültigkeit für die in der Schreibzentrumsarbeit fokussierten Schreibprozesse während des Schreibenlehrens und -lernens sowie deren Reflexion. Für die hochindividuellen Selbstinszenierungsroutinen professioneller Autorinnen und Autoren, wie sie in der Literaturwissenschaft diskutiert werden, gilt diese Gemeinsamkeit ebenso. Auch diese gehen mit mentalen (z. B. kognitiven oder motivationalen) Prozessen einher, die es sich zu untersuchen lohnt.

Das Fach Psychologie bietet sowohl inhaltlich-theoretische als auch methodische Anknüpfungspunkte zur Untersuchung von Fragestellungen, die sich aus diesen Schnittlinien ableiten lassen. Einen möglichen theoretischen Rahmen bieten beispielsweise kognitive Schreibprozessmodelle (z. B. Hayes, 2012), in denen sich auch mentale Prozesse verorten lassen, die sich vor dem Hintergrund anderer fachlicher Perspektiven auf das Schreiben ergeben. Die daraus entstehenden Möglichkeiten zur Ableitung von Fragestellungen, in denen verschiedene Fachperspektiven mit Blick auf schreibbezogene mentale Prozesse integriert werden können, erscheinen reizvoll.

Methodisch bietet psychologische Schreibforschung ferner ein ganzes Spektrum spezifischer Methoden zur empirischen Untersuchung des Schreibens an (z. B. die oben skizzierten Methoden zur Untersuchung temporaler Schreibprozessvariablen). Mentale Prozesse, die beim Schreiben auch in sehr unterschiedlichen Kontexten zwangsläufig eine Rolle spielen (z. B. beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen oder beim Aufbau professioneller Expertise beim Schreiben im literarischen Bereich), ließen sich auf diese Weise empirisch ausleuchten.

Wie erwähnt, setzt die Bearbeitung solch interdisziplinärer Fragestellungen häufig die Überwindung terminologischer und methodischer Barrieren voraus. Diese müssen jedoch nicht zwangsläufig als Hindernisse fungieren. Vielmehr erscheint es sinnvoll, vorhandene Gegensätze wo immer möglich als Impuls zu betrachten. Auf diese Weise bietet sich die Chance, neuartige Wege zu beschreiten, von denen die Schreibforschung nur profitieren kann.

Literatur

Alamargot, D., Plane, S., Lambert, E., & Chesnet, D. (2010). Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise: Case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student, and professional writer. *Reading and Writing, 23*(7), 853–888. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9191-9

Alves, R. A., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading, 19*(5), 374–391. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838

Bosse, A. (2020). Schreibprozesse erforschen und darstellen – literaturwissenschaftliche Zugänge. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengscherz, M. Brinkschulte & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 195–209). Böhlau.

Girgensohn, K., Haacke, S., & Karsten, A. (2020). Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art". In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengscherz, M. Brinkschulte & C. Mertlitsch (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 25–47). Böhlau.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, *29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). L. Erlbaum.

Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. wbv Media.

Steinhoff, T., Grabowski, J., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 9–24). Waxmann.

Weinzierl, C., & Wrobel, A. (2017). Schreibprozesse untersuchen. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 221–238). Waxmann.

Autor*innen

Gerd Bräuer
Dr. Gerd Bräuer begleitet Menschen und Institutionen, die sich für die Aus- und Weiterbildung von Schreibenden und Lesenden engagieren. Begonnen hat diese Arbeit 2001 mit dem Aufbau des Schreibzentrums an der PH Freiburg. Zusätzlich sind dort zwei internationale Fernlehrgänge für Schreibberatung und Literacy Management entstanden. Weiterführende Informationen: www.literacy-management.de.
braeuer@ph-freiburg.de

Peter Braun
Peter Braun ist apl. Professor und lehrt Literaturwissenschaft und Schreiben an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihn interessieren die Grenzformen des Literarischen wie der Essay oder das dokumentarische Erzählen sowie das Verhältnis der Literatur zur Ethnologie. Im Feld des Schreibens verfolgt er kultur- und medienwissenschaftliche Ansätze und engagiert sich im Bereich Achtsamkeit und Schreiben. Letzte Buchpublikationen: Dokumentarisches Erzählen – Erzählen mit Dokumenten in Literatur, Journalismus und Film, Berlin Okapi Verlag 2020 (hg. gemeinsam mit Carsten Gansel); Ilse Schneider-Lengyel. Fotografin, Ethnologin, Dichterin. Ein Porträt, Göttingen: Wallstein Verlag 2019, 2021[2].
peter.braun@uni-jena.de

Sarah Brommer
Sarah Brommer ist Professorin für Angewandte Linguistik mit Schwerpunkt Textproduktionsforschung an der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Medienlinguistik, Norm und Variation, Orthografie und Grammatik sowie die Schnittstelle Schreibforschung – Schreibdidaktik. Sie analysierte bspw. sprachliche Muster in wissenschaftlichen Texten und untersuchte den Einfluss des digitalen Schreibens auf das normgebundene Schreiben. Außerhalb der Universität zeigt sie in Weiterbildungen, wieviel Spaß es machen kann, sich mit Rechtschreibung, Interpunktion und Grammatik zu beschäftigen.
sarah.brommer@uni-bremen.de

Anne Christensen
Anne Christensen ist Bibliothekarin und hat über 20 Jahre in wissenschaftlichen Bibliotheken gearbeitet, zuletzt als stellvertretende Direktorin an der Leuphana Universität Lüneburg. Seit 2020 ist sie Beraterin und Projektmanagerin bei der Hamburger Firma effective WEBWORK, die Open Source-Systeme für Bildungseinrichtungen und Bibliotheken implementiert. Frau Christensen ist außerdem als Lehrbeauftragte in verschiedenen bibliothekarischen Ausbildungsgängen tätig.
anne.christensen@gmail.com

Sabine Dengscherz
Sabine Dengscherz, habilitierte Wissenschaftlerin, Lektorin am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien (AT) und Adj. Prof. für Transkulturelle Schreibwissenschaft am German Department der Universität Malang (ID). Studium der Germanistik, Publizistik und Hungarologie in Wien, Unterrichtstätigkeit an Universitäten in Ulan-Ude, Budapest, Wien, Graz und Lüneburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Transkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit, Professionelles Schreiben, Schreibprozesse, Kulturkonzepte.
sabine.dengscherz@univie.ac.at; sabine.dengscherz@um.ac.id

Katrin Girgensohn
Katrin Girgensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Berlin University of Applied Sciences in Berlin. Sie hat 2007 das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) gegründet, zu autonomen Schreibgruppen promoviert, zur Institutionalisierung von Schreibzentren habilitiert und 2021 das Institut für Schreibwissenschaft mit ins Leben gerufen.
katrin.girgensohn@srh.de

Ella Grieshammer
Dr. Ella Grieshammer leitet das Internationale Schreiblabor (früher Schreibzentrum) an der Universität Göttingen. Sie hat Deutsch als Fremdsprache, Psychologie und Hispanistik studiert, in Interkultureller Germanistik promoviert und fühlt sich heute in mehreren Disziplinen zu Hause. Ihre Schwerpunkte sind Interaktion in der Schreibberatung, Textfeedback und Schreiben in mehrsprachigen Kontexten.
ella.grieshammer@phil.uni-goettingen.de

Helmut Gruber
Helmut Gruber, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, Professor für Angewandte Sprachwissenschaft und Textwissenschaft. Studium der Psychologie und Angewandten Sprachwissenschaft in Wien, Habilitation in Angewandter Sprachwissenschaft in Wien, Forschungsaufenthalte in Sydney, Australien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Kritische) Diskursanalyse von Medien- und politischer Kommunikation (speziell Rekontextualisierungspraktiken und Dialogizität), linguistische Vorurteilsforschung, Analyse von computervermittelter Kommunikation, Textsortenforschung, wissenschaftliches Schreiben von Studierenden (v. a. Kohärenzstrukturen studentischer Texte).
helmut.k.gruber@univie.ac.at

Stefanie Haacke-Werron
Stefanie Haacke-Werron ist Schreibberaterin an der Universität Bielefeld. Sie hat Religionswissenschaft, Philosophie und Kunstgeschichte an der FU Berlin studiert. Sie interessiert sich besonders für Formen des ‚Dazwischen' und für die auf das Schrei-

ben hin verwendeten empirischen Praktiken der Wissenschaften, und dabei ganz besonders für die Prozesshaftigkeit und Kontingenz des Entdeckens und Entwickelns von Eigenem und Neuem.
stefanie.haacke@uni-bielefeld.de

Christoph Hoffmann
Christoph Hoffmann ist Professor für Wissenschaftsforschung an der Universität Luzern. Er hat Geschichte und Germanistik in Frankfurt a. M. und Freiburg i. Br. studiert. Im Augenblick interessiert er sich für Tiere, Daten, Schreiben und den wissenschaftlichen Unterricht.
christoph.hoffmann@unilu.ch

Andrea Karsten
Dr. Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. Sie hat an der LMU München Psycholinguistik, Allgemeine Sprachwissenschaften und Psychologie studiert und dort 2012 in Allgemeiner Sprachwissenschaft zum Thema Schreiben aus dialogischer Perspektive promoviert. Aktuell beschäftigt sie sich sowohl als Schreibberaterin und -didaktikerin als auch in ihrer Forschung mit den individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden.
andrea.karsten@uni-paderborn.de

Magdalena Knappik
Dr.in Magdalena Knappik ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal. Von 2021–2022 hatte sie die Gastprofessur „Grundschuldidaktik, Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ an der Universität Kassel inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sprachaneignung und Sprache als soziale Praxis, Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, Raciolinguistics, Rassismuskritik und Schreibforschung.
knappik@uni-wuppertal.de

Dagmar Knorr
Dr. Dagmar Knorr leitet seit 2017 das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Als Linguistin und Schreibwissenschaftlerin forscht, lehrt und publiziert sie zum wissenschaftlichen Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Digitalität. Sie gründete und leitet die Sektion Schreibwissenschaft in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik und ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung.
dagmar.knorr@leuphana.de

Sybille Krämer
Sybille Krämer ist Philosophin und lebt in Berlin. Bis zum Ruhestand 2018 war sie Professorin an der Freien Universität Berlin, jetzt ist sie Gastprofessorin an der Leuphana Universität Lüneburg. Die Universität Linköping/Schweden verlieh ihr den

Ehrendoktor (Dr. h. c.). Gastprofessuren in Zürich, Graz, Wien, Tokio, Yale, Shanghai und Santa Barbara. Arbeitsbereiche: Sprache, Schriften und Bilder in ihrer Bedeutung für unsere Erkenntnisfähigkeit. Gegenwärtige Forschung: Digitalität, Digital Humanities und Künstliche Intelligenz.
sybkram@zedat.fu-berlin.de

David Kreitz
David Kreitz ist päd. Mitarbeiter in der politischen Erwachsenenbildung (HVHS Mariaspring). Er ist freiberuflicher Schreib- und Hochschuldidaktik-Trainer. Schreibdidaktische Arbeitsschwerpunkte & Interessen: Workshops und Schreibberatung für Promovierende, Workshops zum Betreuen und Bewerten für Hochschullehrende, kulturwissenschaftliche Theorien und Methoden in Schreibforschung und -didaktik, Geschichte und Professionalisierung der (Hochschul-)Schreibdidaktik.
dkreitz@gwdg.de

Björn Krey
Björn Krey, Dr. phil., hat Erziehungswissenschaften und Soziologie studiert und ist seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Soziologische Theorie und Gender Studies des Instituts für Soziologie an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Er arbeitet zur Kultursoziologie, zur Soziologie der Kognition und Emotion und zur Wissenschafts- und Technikforschung. Dabei verbindet er Interessen einer allgemeinen, theoretischen Forschung mit Methoden der Ethnographie.
bjoern.krey@uni-mainz.de

Otto Kruse
Otto Kruse ist Dipl.-Psychologe und war als Professor für Psychologie der Sozialen Arbeit und für Angewandte Linguistik tätig, zuletzt an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Winterthur/Schweiz. Er beschäftigt sich seit 30 Jahren mit wissenschaftlichem Schreiben und Schreibdidaktik. Seine Arbeitsschwerpunkte: Schreibkulturen, kritisches Denken und Digitalisierung des Schreibens.
otto.kruse@gmx.net

Anika Limburg
Anika Limburg ist promovierte Germanistin. Sie hat zwischen 2005 und 2022 im Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum gearbeitet, seit 2013 als stellvertretende Leitung. Dort hat sie mehrere Jahre lang die Tutor*innenarbeit koordiniert und für alle Zielgruppen Workshops und Beratung angeboten. Insbesondere in den letzten Jahren lag der Schwerpunkt auf der Arbeit mit Lehrenden. Seit 2022 leitet sie das Lehr- und Lernzentrum der Hochschule RheinMain.
anika.limburg@hs-rm.de

Franziska Nyffenegger
Franziska Nyffenegger (www.franziska-nyffenegger.ch) arbeitet als Dozentin an der Zürcher Hochschule der Künste und der Hochschule Luzern Design & Kunst vorwie-

gend in den Bereichen Designtheorie und Wissenschaftliches Arbeiten, dies nach rund zehnjähriger Berufspraxis als Pressebeauftragte in Buchverlagen, einem Studium an der Universität Zürich (lic.phil. I; Ethnologie, lateinamerikanische Literaturgeschichte und Publizistikwissenschaft) und einem Doktorat an der Universität Basel (Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie).
franziska.nyffenegger@zhdk.ch

Doris Pany-Habsa
Doris Pany-Habsa (Dr. phil.) leitet das Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind wissenschaftliches Schreiben, Schreibdidaktik und Schreibpraktiken an Hochschulen. An der Universität Graz arbeitet sie im Rahmen der „Plattform Schreiben" zu Fragen der Interdisziplinarität in der Schreibforschung.
doris.pany@uni-graz.at

Ingrid Scharlau
Ingrid Scharlau ist Professorin für Kognitionspsychologie an der Universität Paderborn und leitet dort das Schreibzentrum und die fachübergreifenden Mentoring-Programme für Doktorandinnen und Studentinnen. Studiert hat sie Psychologie, Philosophie, Pädagogik und Germanistik. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Experimentalpsychologie (visuelle Aufmerksamkeit, Zeitwahrnehmung, Modellierung) und der Didaktik (Schreib-, Hochschul-, Wissenschafts- und Psychologiedidaktik).
ingrid.scharlau@uni-paderborn.de

Kirsten Schindler
Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachdidaktik (Germanistik, Bergische Universität Wuppertal). Dem Studium der Geschichtswissenschaft, Romanistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld, Rouen und Köln folgten die Dissertation in „Linguistik" (Universität Bielefeld) und die Habilitation mit venia legendi in „Deutsche Sprache und ihre Didaktik" (Universität zu Köln).
kschindler@uni-wuppertal.de

Nadja Sennewald
Nadja Sennewald ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin School of Popular Arts. Dort leitet sie den BA-Studiengang „Kreatives Schreiben & Texten" und lehrt an den Schnittstellen von Schreib-, Literatur- und Medienwissenschaft. An der Goethe-Universität Frankfurt/Main leitete sie von 2012 bis 2018 das Schreibzentrum und habilitierte sich in der Germanistik mit einer schreibwissenschaftlichen Studie. Trotzdem ist sie im Herzen Kulturwissenschaftlerin geblieben. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Literarisches Schreiben und professionelle Schreibentwicklung, Digital Literacies und Kreativitätsforschung im Kontext der Cognitive Humanities.
nadja.sennewald@srh.de

Christian Weinzierl
Christian Weinzierl, geb. 1974, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie an der Leibniz Universität Hannover. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen kognitive Schreibprozessforschung, Arbeitsgedächtnis und Lernstrategieforschung. Web: https://www.psychologie.uni-hannover.de/de/weinzierl/
weinzierl@psychologie.uni-hannover.de

Personenverzeichnis

A
Abbott, Andrew D. 114
Alamargot, Denis 172
Alves, Rui A. 126, 172
Ammann, Daniel 158
Archibald, Alsdair 22
Aristoteles 75
Austen, Jane 45
Auster, Paul 54
Austin, John L. 111

B
Bachtin, Michail M. 85, 86
Baddeley, Alan 127
Barthes, Roland 81, 145–148
Baum, Antonia 157
Becker, Howard S. 114
Becker-Mrotzek, Michael 171
Belanoff, Pat 56
Bereiter, Carl 22, 80, 115, 149
Berger, Peter 119
Bertau, Marie-Cécile 86
Bieker, Nadine 157
Bischoff, Christine 141
Boettcher, Wolfgang 133
Bosse, Anke 51, 172
Bourdieu, Pierre 69, 70, 83, 119, 120
Bowerman, Melissa 128
Bräuer, Christoph 50
Bräuer, Gerd 5, 19, 21–23, 25, 56, 57, 96
Braun, Peter 5, 19, 27, 29, 31, 33
Brecht, Bertolt 23
Brinkschulte, Melanie 50, 113
Britton, James 22
Brodesser-Akner, Taffy 54
Brommer, Sarah 5, 19, 35, 37–39
Bühler, Karl 68
Butler, Judith 24

C
Campe, Rüdiger 80, 81
Cathomas, Vreni 143
Chambers, Chris 150
Chatwin, Bruce 141
Chenoweth, N. Ann 127, 128
Chesnet, David 172
Christensen, Anne 5, 19, 41, 43, 45
Cicero 70
Clifford, James 28
Cusk, Rachel 157

D
Dam-Jensen, Helle 47
Dante Alighieri 147
Decker, Lena 25
Dengscherz, Sabine 5, 19, 47–51, 104
Derrida, Jacques 109
Dreyfus, Hubert L. 126

E
Elbow, Peter 22, 56, 86
Emig, Janet 22
Engert, Kornelia 83, 120

F
Fandrych, Christian 63
Fichte, Hubert 29, 141
Fischer, Martin 115
Flower, Linda 125–128, 149, 170, 171
Freud, Sigmund 71
Fulwiler, Toby 22

G
Galbraith, David 150
Gänshirt, Christian 142
Ganshof, François Louis 83
Gardi, Tomer 93
Garfinkel, Harold 119, 120
Geertz, Clifford 141
Gentner, Dedre 128
Girgensohn, Katrin 5, 19, 53–55, 57, 59, 89, 169, 171
Goldberg, Natalie 93, 97
Goldin-Meadow, Susan 128
Goody, Jack 81, 83, 108
Grabowski, Joachim 171
Grieshammer, Ella 5, 19, 61, 63, 65
Groebner, Valentin 141

Grube, Gernot 108
Gruber, Helmut 5, 19, 67, 69, 71
Günther, Hartmut 109
Günthner, Susanne 86

H
Haacke-Werron, Stefanie 5, 19, 73, 75, 77, 89, 169, 171
Haas, Christina 126
Habermas, Jürgen 111
Halagan, Robert 50
Hall, Stuart 161
Havelock, Eric A. 108, 110
Hayes, John R. 125–129, 149, 170, 171, 173
Heine, Carmen 47
Heinrich, Klaus 77
Hepp, Andreas 161, 162
Hermanns, Fritz 56
Hielscher, Martin 114, 115
Hoffmann, Christoph 6, 19, 79, 81, 83, 120
Holmes, Frederic 79
Huemer, Birgit 25

I
Ilyin, Natalia 142

J
Jakob, Ramona 56
Jakubinskij, Lev P. 85
Jeffrey, Gaynor 22
Joas, Hans 113

K
Kafka, Franz 24
Kaiser, Mareice 157
Kämper-van den Boogaart, Michael 35
Kapuscinski, Ryszard 141
Karsten, Andrea 6, 19, 85–87, 89–91, 169, 171
Kellogg, Ronald T. 115
Keseling, Gisbert 156
Kilcher, Andreas 24
Klatetzki, Thomas 119
Knappik, Magdalena 6, 19, 93, 95, 97
Knöbl, Wolfgang 113
Knopp, Matthias 155
Knorr, Dagmar 6, 19, 49, 99, 101, 103, 105
Kogge, Werner 108
Kornmeier, Martin 158
Kotte, Eugen 161
Kramer, Fritz 28
Krämer, Sybille 6, 19, 107–109, 111
Kreitz, David 6, 19, 113, 115–117
Krentel, Fridolin 116
Krey, Björn 6, 19, 83, 119–121, 123
Krotz, Friedrich 161
Kruse, Otto 6, 19, 125, 127, 129, 131
Kuhl, Julius 152

L
Lambert, Eric 172
Lankes, David 41
Latour, Bruno 31
Lehn, Isabelle 157
Lehnen, Katrin 156, 158
Leibniz, Gotthold Wilhelm 110
Leimgruber, Walter 141
Lepenies, Wolf 121
Levelt, Willem J. M. 128
Levinson, Stephen C. 68, 128
Lillis, Theresa 94
Limburg, Anika 6, 19, 133, 135, 137
Limpo, Teresa 172
Lipuš, Florjan 172
Lovelace, Ada 108
Luckmann, Thomas 119
Luhmann, Niklas 73, 119, 120

M
Marcus, George 28
Marx, Friedhelm 114
Massmünster, Michel 141
Matsuda, Paul K. 86
Mau, Leonore 29
Mauss, Marcel 29
Mayröcker, Friederike 93
Meehl, Paul E. 150, 153
Meier, Christian 83
Merz, Klaus 143
Mills, C. Wright 114
Minh-ha, Trinh T. 31
Moffett, James 22
Molitor-Lübbert, Sylvie 125
Müller-Tamm, Jutta 107

N
Neisser, Ulric 126
Newell, Allen 126
Nöstlinger, Christine 41, 45
Nyffenegger, Franziska 6, 19, 139, 141, 143

O
Ong, Walter 108, 125, 129
Ortner, Hanspeter 48, 50, 54, 77, 157

P
Pany-Habsa, Doris 6, 19, 145, 147
Passig, Kathrin 143
Pauldrach, Matthias 158
Peyer, Ann 35
Piepgras, Ilka 55, 157
Pilcher, Rosamunde 45
Plane, Sylvie 172
Platon 110
Pohl, Thorsten 115
Prior, Paul 86
Pylyshyn, Zenon W. 126

R
Rapp, Christian 129
Reddy, Michael J. 88
Reich, Wilhelm 71
Rheinberger, Hans-Jörg 80
Rijlaarsdam, Gert 150, 151
Rosch, Eleanor 126
Rose, Mike 158
Ross, Fran 93
Ruff, Matt 55
Ruhmann, Gabriela 135

S
Sackmeier, Gretchen 41
Scardamalia, Marlene 22, 149
Scharlau, Ingrid 6, 19, 149, 151, 153
Schindler, Kirsten 6, 19, 22, 155, 157–159
Schüler, Lisa 37
Schultheis, Franz 141
Searle, John R. 111, 126
Senn, Werner 159
Sennett, Richard 114, 115, 142
Sennewald, Nadja 7, 19, 161, 163, 165, 167, 171
Sfard, Anna 87
Simon, Herbert A. 126
Söldi, Kurt 143
Steinhoff, Torsten 115, 171
Stelling, Anke 157
Sturm, Afra 159

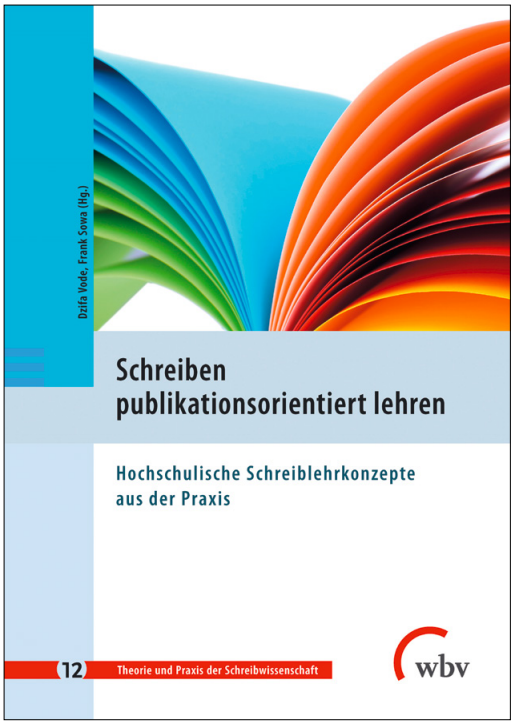
T
Tannen, Deborah 86
Thomas, Tanja 161, 162
Thompson, Evan 126
Thurmair, Maria 63
Timm, Uwe 114, 115
Tomasello, Michael 129
Trüper, Henning 83
Tyler, Anne 157

V
Valéry, Paul 81
van den Bergh, Huub 150
van Steendam, Elke 150
Varela, Francisco 126
Viète, François 109
Vološinov, Valentin N. 85, 86
von Neumann, John 126
Vygotskij, Lev S. 85, 87, 128

W
Weinzierl, Christian 7, 19, 169–171, 173
Weisberg, Jan 89
Weiss, Peter 27
Weldon, Fay 55
Wertsch, James 85
Winograd, Terry 126
Wolfsberger, Judith 55
Woodmansee, Martha 164, 165
Wrobel, Arne 129, 170
Wundt, Wilhelm 128

Y
Young, Art 22, 25

Z
Zahler, Beatrice 143
Zeh, Juli 55



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 12
36,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6309-6
Auch als E-Book

Dzifa Vode, Frank Sowa (Hg.)

Schreiben publikationsorientiert lehren

Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis

In der publikationsorientierten Vermittlung von Schreibkompetenzen schreiben Studierende bereits im Studium für eine tatsächliche Leserschaft, und das Geschriebene wird nicht (nur) bewertet, sondern (auch) publiziert.

In elf Beiträgen öffnen Fach- und Schreiblehrende die Türen zu ihren Seminaren. Sie erlauben Einsichten in die Planung und Umsetzung und berichten über Erfolge und Scheitern in der Lehre einer publikationsorientierten Schreibdidaktik an Hochschulen. Als übergreifendes Lernziel wird in den vorgestellten Beispielen ein Verständnis für die literalen Konventionen im eigenen Fach anvisiert. Darüber hinaus erhöht die Erfahrung eines interaktiven Schreibprozesses die Motivation der Studierenden und die Qualität der Erzeugnisse. Studierende werden zu Autor:innen mit einem eigenen Standpunkt.

wbv.de/schreibwissenschaft

Wie jede Fachdisziplin wird die Schreibwissenschaft von den Menschen definiert, die zu ihr beitragen – Wissenschaftler*innen, die sich in ganz unterschiedlichen Fächern und mit ganz verschiedenen epistemischen Zugängen mit den zahlreichen verschiedenen Aspekten des Schreibens beschäftigen.

Um diesen Reichtum für zukünftige Perspektiven einer Schreibwissenschaft konkret sichtbar zu machen, haben die Herausgeberinnen dieses Bandes sich an Kolleg*innen gewandt und sie dazu eingeladen, ihre disziplinären Zugänge und das zu beschreiben, was das Thema „Schreiben" für sie wichtig macht. So ist ein wahrhaft interdisziplinärer Band entstanden, in dem gleichermaßen persönliche und fachlich-reflexive Essays Anknüpfungspunkte für das Weiterdenken von Begriffen, Theorien, Methoden und Zielen schreibwissenschaftlicher Arbeit im deutschen Sprachraum bieten.

ISBN: 978-3-7639-7251-7

wbv Publikation

wbv.de