

Ausgabe 18 | November 2019



JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Autoethnografie

Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik

Selbstreferenz und Wissenschaft

Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Schreibprozesskommentare

Studie zur Wirkung realer und fiktiver Adressat*innen

Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung

Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben

Das Ich im Schatten der Methode

Projektberichte schreiben

Erfahrungsbericht über eine autoethnografische Schreibwerkstatt an der Universität Zürich

Abo-Service JoSch

TeachingXchange

Innovative Lehrideen austauschen

↗ wbv.de/txc

Die Reihe **TeachingXchange** lädt Akteur:innen der Hochschulbildung dazu ein, sich über neuartige Ideen und bewährte Konzepte rund um das akademische Lehren und Lernen auszutauschen. Die Reihe bietet dabei die Möglichkeit, Best-Practice-Erfahrungen zu teilen und einen Raum, um innovative Ansätze, kreative Formate und Methoden vorzustellen, die vom Mainstream abweichen.

Die Herausgebenden der Reihe TeachingXchange



Dr. Tobias Schmohl ist Bildungswissenschaftler und arbeitet als Professor für Medien- und Wirtschaftsdidaktik am Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL).



Dipl.-Päd. Dennis Schäffer leitet das Projekt „PraxiS OWL“ am IWD Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen Lippe. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf dem praxisorientierten und innovativen Studieren vor dem Hintergrund der anstehenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Herausforderungen der Zukunft.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Das Plus für Abonnent:innen

Schon eine Woche vor Erscheinen der Printausgabe die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

↗ wbv.de/JoSCH

↗ **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



Ausgabe 18 / November 2019



**Autoethnografie.
Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik**

**Gastherausgabe:
Tobias Schmohl**

**Herausgegeben von:
Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus**

**Redaktion:
Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer**



Herausgeber*innen: Tobias Schmohl (Gastherausgeber), Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

Die vorliegende Publikation wurde von der Hochschulgeseellschaft OWL e.V. gefördert.

Peer-Review:

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:

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

Titelbild: Photo by Daria Tumanova on Unsplash

Anzeigen:

wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

Preis der Einzelausgabe 14,90 Euro, Preis für das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 25,- Euro.
(Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de).
Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2191-4613
Best.Nr. JOSI902

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe:
10.3278/JOSI902W

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Tobias Schmohl

| | |
|--|---|
| Vorwort: Subjektives Schreiben in der Wissenschaft | 5 |
| Abstracts | 9 |

Schwerpunkt: Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik

Cristina Loesch

| | |
|---|----|
| Selbstreferenz und Wissenschaft – Perspektiven in der Ratgeberliteratur und ihr Mehrwert für die Schreibdidaktik | 13 |
|---|----|

Ines Spieker

| | |
|--|----|
| Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen | 27 |
|--|----|

Carmen Neis

| | |
|---|----|
| Schreibprozesskommentare – Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback | 36 |
|---|----|

Susanne Klug, Kristina Lakke & Michael Pandey

| | |
|--|----|
| Studie zur Wirkung realer und fiktiver Adressat*innen – Wie sie den Erstellungsprozess einer Abschlussarbeit beeinflussen | 52 |
|--|----|

Brigitte Römmer-Nossek, Erika Unterpertinger & Frano P. Rismondo

| | |
|--|----|
| Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung | 61 |
|--|----|

Tobias Schmohl

| | |
|--|----|
| Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben | 80 |
|--|----|

Stefanie Vochatzer & Sebastian Engelmann

| | |
|---------------------------------------|----|
| Das Ich im Schatten der Methode | 85 |
|---------------------------------------|----|

Patricia Mundelius & Felix Uhl

| | |
|---|----|
| Projektberichte Schreiben – Ein Workshop zur Unterstützung bei einer autoethnografischen Textsorte | 99 |
|---|----|

Antje Garrels-Nikisch & Claudia Canella

| | |
|---|-----|
| Erfahrungsbericht über eine autoethnografische Schreibwerkstatt an der Universität Zürich – Ein Dialog zwischen Dozentin und Studentin | 107 |
|---|-----|

Forum

| | |
|--|-----|
| <i>Dennis Fassing</i> | |
| #Quatsch. | 120 |
| <i>Katrin Girgensohn</i> | |
| The Habit of Freedom and the Courage to Write | 125 |
| Call for Papers/Contributions | 130 |

Vorwort: Subjektives Schreiben in der Wissenschaft

Tobias Schmohl

Selbstreflexion, Introspektion oder *dokumentierte Selbstbeobachtungen* sind Gegenstand zahlreicher schreibdidaktischer Konzepte und Handlungsfelder. Neben dem autobiografischen Schreiben basieren vielfältige Schreibübungen auf dem produktiven Umgang mit der eigenen Subjektivität. Gerade auch für den Kontext wissenschaftlichen Schreibens sind entsprechende Formate etabliert – bspw. Schreibbiografien, Perspektivenwechsel, reflexive Schreibaufgaben oder Portfolio-Arbeit.

Steht diese Praxis der wissenschaftlichen Schreibberatung nicht im offenen Widerspruch zu einer wissenschaftlichen, d. h. kritisch-rationalen Grundhaltung, die im Anschluss an Popper (1959) heute für die meisten Forschungsfelder leitend ist? Subjektive Urteile, persönliche Eindrücke und Erlebnisinhalte werden demnach für eine logische, rationale, ideologiefreie Klärung eher als hinderlich beschrieben. Wissenschaftliche Fakten sollen möglichst wertneutral und ohne subjektive Färbung als potenziell widerlegbare Aussagen dargestellt werden. Subjektive Überzeugungen sind strikt von wissenschaftlichen Begründungen zu trennen. Formulierungen wie „Ich bin hier der Ansicht“ oder „Mein Beitrag zur Diskussion ist“ werden vor diesem Hintergrund tendenziell als „unwissenschaftlich“ empfunden und folglich in manchen Disziplinen geradezu „tabuisiert“ (vgl. bspw. Girgensohn 2008; Graefen 1997; Kretzenbacher 1995).

Die textrhetorischen Ausprägungen dieser Vermeidung von Subjektivität sind selbst Gegenstand wissenschaftlicher Analysen: Welche Implikationen sich für den stilistischen Ausdruck der Wissenschaftssprache ergeben, ist ein regelrechter „Dauerbrenner“ für schreib- und sprachwissenschaftliche Untersuchungen. Neben Steinhoffs (2007: 195) empirischer Studie zum Gebrauch des Personalpronomens *ich* in deutschsprachigen Wissenschaftstexten befasst sich bereits von Polenz (1981: 105) in einer linguistischen Analyse mit der „Deagentivierung“ in wissenschaftlichen Texten. In diesen Kontext fällt auch Beneš (1981: 195), der in einer empirischen Studie zu Verfasserreferenzen in wissenschaftlichen Lehrbüchern zu dem Schluss gelangt, die jeweiligen Autor*innen seien zumindest sprachlich in solchen Texten generell wenig präsent und der wissenschaftliche Ausdruck mithin insgesamt „betont unpersönlich“. Weinrich (1989: 132f.) konstatiert auf derselben empirischen Datengrundlage gar pauschal die These eines generellen „Ich-Verbots“ der Wissenschaftssprache.

Nun ist ein strenger Dualismus von „subjektiven“ und „objektiven“ Formulierungen allerdings für viele Disziplinen aus wissenschaftstheoretischer Sicht problematisch: Denn wissenschaftliches Wissen wird in den überwiegenden Fällen von Personen erhoben, ausgewertet und interpretiert, wobei (je nach Art der zugrunde liegenden Daten) deren Sub-

Tobias Schmohl

jeaktivität (bspw. Vorannahmen, Erwartungen, kulturelle Prägungen etc.) die schriftliche Aufbereitung von Forschungsergebnissen im Sinne einer „*tacit knowledge*“ zumindest mitbeeinflussen (Polanyi 1966). Wissenschaftliches Handeln lässt sich dabei aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus (etwa sozialwissenschaftlich, psychologisch, ethnologisch, kulturwissenschaftlich etc.) als ein eigenes wissenschaftliches Untersuchungsfeld betrachten (Glaserfeld 2001) – wobei untersuchter Gegenstand und forschende Person sich nicht klar voneinander trennen lassen:

Research is an extension of researchers' lives. Although most [...] scientists have been trained to guard against subjectivity (self-driven perspectives) and to separate self from research activities, it is an impossible task. Scholarship is inextricably connected to self-personal interest, experience, and familiarity. (Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 2)

Forschende bringen als wissenschaftliche Akteur*innen mithin insofern *auch* Subjektives in ihr Handlungsfeld ein, als ihr Tun (neben anderen Einflussfaktoren) von persönlichen Interessen, Erfahrungen, Denkstilen, Wahrnehmungsmustern und Beurteilungsmaßstäben mitbestimmt ist (Agar 1980: 48f.; Davies 1999: 9; Garz 2012: 29). Würde es vor diesem Hintergrund nicht Sinn machen, wenn wissenschaftliche Autor*innen sich im Anschluss an eine konstruktivistische Epistemologie (bspw. Glaserfeld 2001) zu ihrer eigenen Subjektivität offen bekennen und diese auch in ihren Texten explizieren? Welche Implikationen hätte eine solche Grundhaltung für den wissenschaftlichen Stil? Und welche für die akademische Schreibdidaktik?

Fragen wie diese gaben den Anlass für die vorliegende Publikation. Die beteiligten Autor*innen adressieren das Subjektive im Kontext wissenschaftlichen Schreibens sowohl aus Forschungsperspektiven als auch aus der Perspektive einer theoretisch reflektierten akademischen Schreibberatung heraus. Dabei lassen sich drei Themenfelder einteilen:

Themenfeld 1: Selbstreflexivität und wissenschaftliches Schreiben

So nimmt **Cristina Loesch** eine Analyse von 20 Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben vor, um zu erörtern, wie mit der Selbstreferenz in wissenschaftlichen Texten stilistisch umgegangen werden sollte. Ein ähnliches Ziel verfolgt auch **Ines Spieker** – sie zeigt an einem Fallbeispiel, wie Ichgebrauch, eine selbstreflexive Haltung und subjektive Bezüge im wissenschaftlichen Kontext schreibdidaktisch trainiert werden können. Mit textreflexiven Instrumenten (wie etwa Schreibprozesskommentaren und ihrem Potenzial für die Peer-Beratung sowie die wissenschaftliche Schreibdidaktik) befasst sich **Carmen Neis**.

Themenfeld 2: Einfluss subjektiver Konzeptualisierungen auf die wissenschaftliche Textgestaltung

Susanne Klug, Kristina Lakke und Michael Pandey setzen im Rahmen einer qualitativen Studie am anderen Ende der Kommunikationsbeziehung an, die durch eine wissenschaftliche Arbeit eröffnet wird: Sie stellen die Frage, welchen Einfluss Adressatenkonzepte auf den textuellen Gestaltungsprozess einer wissenschaftlichen Arbeit haben. **Brigitte Römmer-Nossek, Erika Unterpertinger und Frano P. Rismundo** adressieren ebenfalls die subjektiven Konzeptualisierungen beim Schreiben. Sie fragen speziell nach dem Einfluss persönlicher Epistemologien von Forschenden auf den Erwerb akademischer Schreibkompetenzen und zeichnen anhand von Fokusgruppen-Interviews sowie theoretischen Argumenten eine erste Antwort vor.

Themenfeld 3: Autoethnografie

Einen dritten thematischen Schwerpunkt bilden Beiträge, die sich mit dem Ansatz der *Autoethnografie* auseinandersetzen und dabei jeweils die Bedeutung dieser neuen Methode für die wissenschaftliche Praxis sowie die Schreibdidaktik herausarbeiten: **Tobias Schmohl** referiert zunächst die wissenschaftstheoretischen und methodologischen „Eckpunkte“ dieses Konzepts. Anschließend stellen **Stefanie Vochatzer und Sebastian Engelmann** das Potenzial autoethnografischen Schreibens für die wissenschaftliche Praxis vor. **Patricia Mundelius und Felix Uhl** zeigen schließlich, wie autoethnografisches Schreiben am Beispiel der Textsorte „Projektbericht“ in einem Workshop umgesetzt werden kann. Eine autoethnografische Schreibwerkstatt wurde bereits erfolgreich an der Universität Zürich durchgeführt – das Fallbeispiel sowie erste Erfahrungen mit dem Konzept stellen **Antje Garrels-Nikisch und Claudia Canella** auf ungewöhnliche und intellektuell anregende Weise in Dialogform dar.

Den Abschluss bilden – wie immer – zwei Rezensionen, die dieses Mal von **Dennis Fassing** (zu „#SchreibenKannIch“ von Yannick Weiler) und **Katrin Girgensohn** (zu „Schafft euch Schreibräume“ von Judith Wolfsberger) beigesteuert wurden.

Insgesamt vermitteln die hier versammelten Aufsätze jeweils neue Perspektiven auf das Subjektive im wissenschaftlichen Schreiben. Sie tragen somit auf ihre je spezifische Weise zur (Weiter-)Entwicklung der Schreibdidaktik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin bei.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre!

Tobias Schmohl & das Team des JoSch

Literatur

- Agar, Michael (1980): *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography* (Studies in Anthropology). New York: Acad. Press.
- Beneš, Eduard (1981): Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretische Fundierung und Deskription*. München: Fink. 185–212.
- Davies, Charlotte A. (1999): *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others* (ASA Research Methods in Social Anthropology). London: Routledge.
- Garz, Detlef (2012): Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften – Standorte und Perspektiven. In: Ackermann, Friedhelm (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer. 27–45.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik. Eine Bilanz* (Semiotik der Kultur, Bd. 7). Berlin: Lit. 195–211.
- Glaserfeld, Ernst von (2001): Stellungnahme eines Konstruktivisten zur Wissenschaft. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider. 34–47.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation* (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 27). Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 1996. Frankfurt am Main: Lang.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht/Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10). Berlin: de Gruyter. 15–39.
- Ngunjiri, Faith W., Hernandez, Kathy-Ann C./Chang, Heewon (2010): Living autoethnography: connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 6 (1). 1–17.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Polenz, Peter von (1981): Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretische Fundierung und Deskription*. München: Fink. 85–110.
- Popper, Karl (1959): *Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Steinhoff, Torsten (2007): Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35 (1–2). 1–26.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. *Jahrbuch der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. 119–158.

Abstracts

Schwerpunkt

Loesch, Cristina

Selbstreferenz und Wissenschaft. Perspektiven in der Ratgeberliteratur und ihr Mehrwert für die Schreibdidaktik

Die Frage, wie mit *ich* in einem wissenschaftlichen Text umzugehen sei, hören wir Schreibdidaktiker*innen von Studierenden häufig. Tatsächlich handelt es sich dabei um ein Problem, das nicht pauschal beantwortet werden kann und deshalb Gegenstand der Forschung an Schreibzentren sein muss. Dieser Beitrag benennt und diskutiert verschiedene Aussagen zur Selbstreferenz in ausgewählten Publikationen aktueller schreibdidaktischer Ratgeberliteratur. Es wird gezeigt, dass sich die dort beobachteten Perspektiven an unterschiedlichen Aspekten wie Konvention, Objektivität, Allgemeingültigkeit, Verständlichkeit und Bescheidenheit orientieren. Zudem wird diskutiert, inwiefern sich diese Perspektiven für die schreibdidaktische Lehre in überfachlichen wie fachspezifischen Kursen eignen.

Spieker, Ines

Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Studierende werden dazu angehalten, das „Ich“ in wissenschaftlichen Texten zu vermeiden. Das wirkt sich häufig auch auf den Arbeitsprozess aus, der hierdurch unpersönlicher wird. Ziel dieses Artikels ist es, die Vorteile einer bewussten Ich-Verwendung im Schreibprozess (Hilfstexte, Arbeitstexte, auch Rohtexte) aufzuzeigen und derartige Ansätze zur Stärkung subjektiver Bezüge zum wissenschaftlichen Text zu fördern. Dazu wird zunächst grob auf das Ich-Tabu in der deutschen Hochschullandschaft eingegangen, bevor einzelne Workshopphasen und damit verbundene Chancen des Ich-Bezugs ausführlicher dargestellt werden. Am Schluss werden die derart geförderten zentralen Studienkompetenzen formuliert.

Neis, Carmen

Schreibprozesskommentare – Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback

Reflexive Texte wie zum Beispiel Schreibprozesskommentare (SPK) können einen Einblick in die Einschätzung der Studierenden geben, um so empirisch belegbare Vorschläge für die Verbesserung von Peer-Beratungen zu liefern. Die vorliegende Studie beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015) von Schreibprozesskommentaren (N=121), in denen die Schreibnoviz*innen ihren Schreibprozess sowie die verschiedenen Feedbackschleifen reflektieren. Der Artikel geht der Frage nach, wie Studierende unterschiedliche Formen des Peer-Feed-

backs einschätzen. Abschließend werden Empfehlungen für den Einsatz von reflexiven Texten als Begleitung des wissenschaftlichen Schreibens gegeben.

Klug, Susanne/Lakke, Kristina/Pandey, Michael

Studie zur Wirkung realer und fiktiver Adressat*innen – wie sie den Erstellungsprozess einer Abschlussarbeit beeinflussen

Das Erstellen einer Abschlussarbeit ist für viele Studierende eine Erfahrung, die sie an die persönlichen Grenzen führt. Nicht immer sind Kompetenzdefizite ausschließliche Gründe, die zu einer potenziellen Schreibblockade führen – oft kann ein durch eine Zielperson/-personengruppe ausgelöster psychischer Stress einen entscheidenden Beitrag zum Nichtgelingen der Abschlussarbeit leisten. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wollten wir ausfindig machen, an welche Adressat*innen Studierende denken, wenn sie eine Abschlussarbeit schreiben, und welcher gefühlte Stresslevel von diesen Rezipient*innen ausgeht. Zudem haben wir für Lehrende aus den Ergebnissen Tipps abgeleitet, die bei der Beratung Studierender getestet werden können.

Römmer-Nossek, Brigitte/Unterpertinger, Erika/Rismondo, Frano P.

Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung

Wissenschaftliches Schreiben ist ein Mittel, um zu lernen und Wissen zu schaffen. Daher wird Schreiben in der Schreibwissenschaft gerne als epistemischer Prozess bezeichnet. Wenn – salopp formuliert – Schreiben Wissen schafft und wissenschaftliches Schreiben wissenschaftliches Wissen schafft, ist zu vermuten, dass die Eigenschaften wissenschaftlichen Wissens den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen beeinflussen. Wir schaffen zunächst die theoretische Basis für unsere Hypothese und präsentieren Ergebnisse unserer Analyse von Fokusgruppen-Interviews, die wir mit Studierenden während ihrer Abschlussarbeit zu ihren Wissensbegriffen und Schreibprozessen geführt haben. Sie zeigen, dass Wissensbegriff und Perspektiven auf den Schreibprozess miteinander korrespondieren und mit anderen Herausforderungen im Schreiben einhergehen.

Schmohl, Tobias

Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben

Autoethnografie ist im Kontext der akademischen Schreibberatung ein noch weitgehend unbekannter Ansatz. Der Beitrag stellt das Konzept in aller Kürze vor und zeigt auf, wie es methodologisch einzuordnen ist. Ziel ist, Autoethnografie für die wissenschaftliche Schreibdidaktik operationalisierbar zu machen und dabei auf einschlägige Diskurse zu verweisen, mit denen sich eine autoethnografische Schreibdidaktik fundieren ließe. Als eine besondere Form selbstreflexiver Forschung birgt Autoethnografie das Potenzial, Forscher*innen über Fachgrenzen hinweg neue Perspektiven auf die eigene wissenschaftliche Subjektivität zu ermöglichen.

Vochatzer, Stefanie/Engelmann, Sebastian

Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis

Der vorliegende Artikel greift die Methode der Autoethnografie auf, welche mit der Fokussierung auf das Ich von Forscher*innen neue Perspektiven auf die Erkenntnisgewinnung eröffnet. Ziel ist, ein Verständnis für diese Methode zu entwickeln, um hieraus ihr Potenzial sowohl für die Schreibpraxis als auch für die Wissenschaft aufzuzeigen. Um diese Methode im aktuellen Forschungsdiskurs einzuordnen, wird zunächst der Hintergrund der Autoethnografie skizziert und die Rolle der Forscher*in im Forschungsprozess hervorgehoben. Anschließend werden Kritiken und potenzielle Anwendungsbereiche der Methode aufgezeigt, um abschließend einen Ausblick über die Zukunft der Autoethnografie zu geben.

Mundelius, Patricia/Uhl, Felix

Projektberichte Schreiben – Ein Workshop zur Unterstützung bei einer autoethnografischen Textsorte

Das autoethnografische Schreiben ist auch in der Ethnologie eine seltene Art, Texte zu verfassen, welche Studierende daher herausfordert. Aufgrund seiner Seltenheit ist es aus schreibdidaktischer Perspektive zunächst bedeutsam, Genrewissen zu vermitteln. Dieser Erfahrungsbericht stellt einen in der ethnologischen Schreibberatung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main entwickelten Workshop vor, der das autoethnografische Genre des Projektberichts fokussiert. Zuerst schildern wir, wie der Writing-in-the-Disciplines-Gedanke die Konzeption des Workshops beeinflusste und in welchem institutionellen Rahmen sich unser Angebot bewegt. Anschließend wird der Aufbau des Workshops präsentiert und ein Fazit zu seiner Effektivität gezogen.

Garrels-Nikisch, Antje/Canella, Claudia

Erfahrungsbericht über eine autoethnografische Schreibwerkstatt an der Universität Zürich – Ein Dialog zwischen Dozentin und Studentin

Im Frühjahrssemester 2013 wurde Studierenden an der Universität Zürich am Institut für Populäre Kulturen eine autoethnografische Schreibwerkstatt als Studienmodul angeboten. Der folgende autoethnografische Dialog schaut aus zwei rollenverschiedenen Sichten, der der Dozentin und der einer Studierenden, zurück auf intensive und fruchtbare Auseinandersetzungen zum autoethnografischen Schreiben während der Werkstatt. Im gesamten Forschungsprozess aufmerksam für die eigene Verfasstheit zu bleiben ist abseits aktueller Themen immer relevant. Es scheint einerseits verlässliche Forschungsergebnisse wahrscheinlicher zu machen und andererseits forschende Personen permanent im Lernen zu halten. Letzteres ist auch ein zentrales Ziel der Hochschuldidaktik.

Forum

Fassing, Dennis

#Quatsch. Rezension zu „#SchreibenKannIch“ von Yannick Weiler

Der Schreibratgeber „#SchreibenKannIch“ von Yannick Weiler ist ein Paradebeispiel dafür, wie moderne schreibdidaktische Literatur nicht aussehen sollte. Losgelöst von jeglichen Forschungsdiskursen beschreibt das Werk Schreibstrategien, die nur durch den subjektiven Erfahrungshorizont des Autors begründet werden. Der Text behauptet nicht weniger, als dass diese Strategien für alle Leser*innen zum Schreiberfolg führen würden, unabhängig vom fachlichen Kontext, Schreibtyp oder persönlichen Präferenzen.

Girgensohn, Katrin

The Habit of Freedom and the Courage to Write.

Rezension zu „Schafft euch Schreibräume“ von Judith Wolfsberger

Judith Wolfsberger beschreibt in ihrem Memoir „Schafft euch Schreibräume“, wie sie sich auf eine Spurensuche nach Virginia Woolf begibt, um von ihr mehr über das Schreiben zu lernen. Sie verknüpft ihre eigene Lebensgeschichte und Reiseberichte mit Einblicken in Virginia Woolfs Leben und Werk. Dabei gelangen auch die Schreib- und Lebensbedingungen von Akademikerinnen im 21. Jahrhundert in den Blick. Es entsteht eine Vision feministischer Schreibbedingungen an Hochschulen – und nicht nur dort.

Selbstreferenz und Wissenschaft – Perspektiven in der Ratgeberliteratur und ihr Mehrwert für die Schreibdidaktik

Cristina Loesch

Einleitung

Der Stil wissenschaftlicher Texte unterliegt bestimmten Regelmäßigkeiten, die sich je nach Schreibanlass und Disziplin unterscheiden.¹ Selbst für fortgeschrittene Studierende ist es in diesem Zusammenhang eine Herausforderung, mit der sprachlichen Gestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit zurechtzukommen. Es gehört also zu unserer Aufgabe als Schreibdidaktiker*innen, sich mit den Varianten von Wissenschaftssprache auseinanderzusetzen, wenn wir uns nachvollziehbar – in einem überdisziplinären oder fachspezifischen Schreibkurs – dazu äußern wollen. Die Frage nach der Selbstreferenz gehört dabei zu den am häufigsten diskutierten Themen (Freise/Schubert 2017: 35 f.). In diesem Beitrag ist darunter gemeint, wie sich die bzw. der Verfasser*in im eigenen Text sichtbar macht, indem sie bzw. er grammatisch die erste Person zu Hilfe nimmt (Steinhoff [2007a: 2] bezeichnet das Phänomen als „Verfasserreferenz“). Es geht also um die Verwendung des Personalpronomens *ich* und seine Stellung im Diskurs um die Vermittlung von Wissenschaftssprache.

Subjektivität, Selbstreferenz und Sichtbarmachung der eigenen Person in wissenschaftlichen Texten sind ein viel diskutierter Gegenstand sprach- und literaturwissenschaftlicher Forschung (siehe z. B. Brommer 2018; Deml 2015; Steiner 2009; Steinhoff 2007a; Steinhoff 2007b). In diesem Artikel wird es aber gerade nicht um jene Beiträge gehen, die ein Fachpublikum adressieren, sondern um schreibdidaktische Ratgeber. Eine umfangreiche Betrachtung dieser „Anleitungstexte“ (Jakobs 1999: 179) steht bislang noch aus, erscheint vor dem Hintergrund einer forschungsbasierten Schreibdidaktik aber besonders interessant: Da sich Ratgeber direkt an Studierende – teilweise auch an Promovierende oder Schreibdidaktiker*innen selbst – richten und zudem häufig von Letzteren verfasst sowie in Lehre und Beratung eingesetzt werden, können sie als schreibdidaktische Literatur „par excellence“ bezeichnet werden.

1 Stil wird hier kurz gesagt als charakteristischer, „formalisierte effektvoller Gebrauch“ (Vollers 2016: 672) von Sprache in Bezug auf eine bestimmte Textsorte, einen bestimmten Kontext und ein bestimmtes Publikum verstanden. Für einen Überblick zu diesem Untersuchungsfeld der Sprach- und Literaturwissenschaft siehe z. B. Vollers (2016: 672 f.) oder Bußmann (2008: 684–686).

In vorliegendem Beitrag untersuche ich 20 Publikationen aus dem Feld der aktuellen schreibdidaktischen Ratgeberliteratur.² Ziel ist es, die unterschiedlichen Perspektiven zur Selbstreferenz in wissenschaftlichen Texten sowie die daraus resultierenden Positionen für oder gegen den Gebrauch von *ich* zu benennen und infrage zu stellen. Daneben soll deren didaktischer Mehrwert für die gezielte Vermittlung des korrekten Gebrauchs von *ich* in überfachlichen wie fachspezifischen Schreibkursen und -beratungen für Studierende zur Sprache kommen.

Selbstreferenz und Wissenschaft in schreibdidaktischer Ratgeberliteratur

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Verwendung von *ich* in den untersuchten Schreibratgebern recht ausführlich behandelt wird. Oftmals wird dieser „offene[n] Frage aller wissenschaftlichen Texte“ (Kruse 2007: 107) ein gesamter Abschnitt über mehrere Seiten gewidmet, so z. B. bei Schumacher (2017: 49–51), die ihre Empfehlungen speziell an Studierende der Literaturwissenschaften richtet, oder sehr detailliert bei Ulmi et al. (2017: 168–178), die gezielt Dozierende und Beratende in der Schreibdidaktik adressieren. Es sind jedoch auch Beispiele beobachtbar, in denen sich die Ausführungen zu dem Thema auf einen oder wenige Sätze beschränken, so z. B. bei Hirschmann/Wanner (2011: 35) oder Wagner (2012: 180). Zwar ist der Umfang kein Indiz für die Qualität der Aussagen und zudem vom jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt der Publikationen abhängig – es zeigt sich aber bereits hieran, wie verschieden mit dem Problem umgegangen wird.

Bemerkenswert ist, dass die Positionen der einzelnen Autor*innen stark divergieren: In acht Ratgebern findet sich eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Verwendung von *ich* in wissenschaftlichen Texten (Ebel/Bliefert 2009; Hirschmann/Wanner 2011; Hirsch-Weber 2016; Kornmeier 2018; Kremer 2018; Schaaf 2006; Sommer 2013; Wagner 2012), während sich die Autor*innen der zwölf übrigen Ratgeber überwiegend positiv für die erste Person als Ausdruck der Selbstreferenz aussprechen oder zumindest Formulierungsbeispiele damit anbieten (Berninger 2017; Esselborn-Krumbiegel 2017; Gastel/Day 2016; Göttert 1999; Kruse 2007; Kruse 2018; Kühtz 2016; Lange 2018; Pospiech 2017; Schumacher 2017; Ulmi et al. 2017; Wolfsberger 2007). Diese Disparität wird mit einem Wandel in der deutschen Wissenschaftssprache begründet: Galt es „lange Zeit als schlechter Stil“ (Berninger 2017: 122), sich selbst als Verfasser*in einzubringen, so sei diese Ausdrucksform heutzutage – eventuell beeinflusst durch den angloamerikanischen Schreib-

2 Die Auswahl der (teils überfachlichen, teils fachspezifischen) Ratgeber orientiert sich an einer vorangegangenen Studie, die das Tempus in ingenieurwissenschaftlichen Texten mit den dazugehörigen Perspektiven in schreibdidaktischer Ratgeberliteratur vergleicht (Loesch 2019). Lediglich zwei der dort untersuchten Ratgeber behandeln das Thema der Selbstreferenz nicht (Müller 2013; Mayer 2015) und werden deshalb durch die Publikationen *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule* (Kühtz 2016) und *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (Wolfsberger 2007) ersetzt.

stil – häufiger beobachtbar (Schumacher 2017: 49 f.).³ Auch Autor*innen, die dem Einsatz von *ich* kritisch gegenüberstehen, erkennen diese Entwicklung. Hirschmann/Wanner ergänzen ihre Aussage, dass die erste Person in wissenschaftlichen Texten üblicherweise nicht gebraucht werde, mit folgendem Hinweis an die bzw. den Leser*in: „Doch möchten wir an dieser Stelle nicht verschweigen, dass sich diese Regel gegenwärtig in der Diskussion befindet“ (Hirschmann/Wanner 2011: 35).

Die konkreten Positionen und Empfehlungen zum Umgang mit der Selbstreferenz werden von unterschiedlichen Perspektiven beeinflusst. Die Autor*innen der Ratgeber können dabei – je nachdem, wie umfangreich sie das Problem behandeln – mehrere Perspektiven (und Gegenperspektiven) einnehmen. Die hier vorgestellte Reihenfolge der Perspektiven begründet sich folgendermaßen: Zunächst werden drei Perspektiven aufgeführt, die zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Gebrauch von *ich* führen und eng miteinander verknüpft sind: Das *konventionelle Ich-Tabu* soll dafür Sorge tragen, dass der wissenschaftliche Text *objektiv* ist, damit er als *allgemeingültig* angesehen werden kann. Die vierte Perspektive wendet sich gegen dieses Prinzip: Sie fordert, dass ein Text trotz Wissenschaftssprache *verständlich* und konkret bleibe, und bevorzugt deshalb die erste Person gegenüber z. B. passiven Formen. Aus der fünften Perspektive wiederum resultiert eine Ablehnung des *ich* – jedoch unterscheidet sich diese von den anderen Perspektiven insofern, als sie den Fokus weniger auf die sprachliche Vermittlung von Forschungserkenntnissen legt. Vielmehr rückt hier die soziale Rolle von Verfasser*innen (im Sinne einer *bescheidenen* Haltung) in den Vordergrund.

Perspektive der Konvention

Zunächst ist also eine Perspektive zu beobachten, die als konventionell bezeichnet werden kann. Diese richtet ihre Empfehlungen an bewährten, althergebrachten Standards der Wissenschaftssprache aus. Das „Ich-Verbot“ (Weinrich 1989: 132) bzw. „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995: 26) wird somit als allumfassende Norm für jede Ausprägung von Wissenschaftssprache akzeptiert und kaum hinterfragt.

Schaaf benennt die Konvention in seinem fachspezifischen Ratgeber *Mit Vollgas zum Doktor. Promotion für Mediziner* nicht als solche; da seine Bewertung jedoch unbegründet und normativ formuliert ist, lässt sich annehmen, dass die hier eingenommene Perspektive auf ebenen standardisierten Annahmen über Wissenschaftssprache und deren Merkmalen beruht:

³ Siehe hierzu ergänzend Krampen, der „verstärkt seit dem Millennium“ (2016: 225) eine Zunahme aktiver Selbstreferenz in der deutschen Wissenschaftssprache beobachtet und dies u. a. mit einem neuen, selbstbewussteren Bild der Forscherin bzw. des Forschers begründet: „Abgerückt wird vom (hehren?) Ideal der Wissenschaft als dem zeit- und kulturbbezogenen Gesamt von systematischen Erfahrungen und Erkenntnissen [...] und von dem (ebenfalls hehren?) Ideal des Wissenschaftlers, der dem Erkenntnisgewinn und ggf. noch der Allgemeinheit selbstlos verpflichtet [...] ist“ (Krampen 2016: 226).

„Ich‘ ist der Autor höchstpersönlich. Innerhalb der eigentlichen Dissertations-
schrift verbietet sich diese Ausdrucksform weitgehend. ,Ich habe 25 µl von Lösung A
für 10 Minuten auf Eis inkubiert‘ u. Ä. ist absolut Fehl [sic!] am Platze.“ (Schaaf
2006: 94)

Die Verwendung der ersten Person Plural sieht er hingegen weniger kritisch; doch erscheint seine Auseinandersetzung mit dem Problem lückenhaft, da er die Anlässe für den Gebrauch von *wir* in einem medizinischen Fachtext nur anreißt und den Standard, so wie er ihn aus eigenen Erfahrungen zu kennen scheint, als gegeben hinnimmt. Es entstehen pauschale Aussagen, die der Leser*innenschaft wenig helfen: „Junge Wissenschaftler schreiben zunehmend in der Wir-Form. Doktorväter vom ‚alten Schlag‘ mögen diese Ausdrucksweise weniger gern“ (Schaaf 2006: 94). Wagner, der seinen Ratgeber nicht an ein spezielles Fach richtet, sondern den Lesenden „allgemeingültige Erkenntnisse und [...] allgemein anerkannte Empfehlungen“ (Wagner 2012: 7) verspricht, verfährt ähnlich, indem er das Gebot der Anonymität nicht begründet, sondern normativ als Regel aufstellt: „Vermeiden Sie jedoch [...] eine vordergründige ICH-Bezogenheit (*ich, wir, uns, man*) und möglichst auch Formulierungen in der 3. Person“ (Wagner 2012: 180). Indem sie der Konvention folgen und diese übernehmen, liefern Schaaf und Wagner eine undifferenzierte Sichtweise, in der die gegebene Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten von *ich* bzw. *wir*⁴ nicht beachtet oder diskutiert wird. Selbst wenn die Konvention des Ich-Tabus für das Fach Medizin gelten mag und ein Ratgeber in erster Linie schnelle Antworten auf dringende Fragen enthält, erscheinen die hier formulierten Aussagen wenig zielführend, da Studierenden (und vor allem den bei Schaaf angesprochenen Promovierenden) die Gründe für das Befolgen einer Konvention nicht ausreichend erläutert werden. Die unkritische Übernahme konventioneller Standards in schreibdidaktischer Ratgeberliteratur beobachtet auch Deml (2015: 74) und plädiert für eine stärkere Unterscheidung der Arten von *ich* bzw. *wir* im Kontext der jeweiligen Disziplin und Textsorte.

Abweichend hiervon zeigen sich ebenso Positionen, welche die Konvention in ihren Empfehlungen an die Leser*innen zwar würdigen, die pauschale Übernahme von wissenschaftssprachlichen Standards auf einzelne Fachbereiche aber als Problem erkennen. Beispielsweise lehnt Berninger (2017: 122) im Ratgeber *Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung* die Nutzung von *ich* oder *wir* nicht ab, rät vor dem Hintergrund der Konvention jedoch dazu, vorsichtig mit dem Gebrauch umzugehen und sich im Zweifelsfall mit der jeweiligen Betreuungsperson zu beraten. Esselborn-Krumbiegel, die sogar konkret dazu rät, bestimmte Passagen einer Qualifika-

⁴ Siehe hierzu die Monografie *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. In Kapitel 8 untersucht der Autor die „Verfasserreferenz“ in linguistischen, literatur- und geschichtswissenschaftlichen Texten und leitet daraus drei Ich-Typen ab, die er als „Verfasser-Ich“, „Forscher-Ich“ und „Erzähler-Ich“ benennt (Steinhoff 2007b: 165–276). Kruse (2018: 142–145) und Ulmi et al. (2017: 176 f.) z. B. greifen diese Ich-Typen in ihren Ratgebern auf.

tionsschrift in der Ich-Form zu schreiben, berücksichtigt den Stellenwert von Konventionen in der Wissenschaftssprache, indem sie folgende Einschränkung macht:

„Diese Empfehlungen gelten, wenn es in Ihrer Disziplin keine verbindlichen Vorschriften für den Gebrauch der ‚Ich‘-Form gibt. In vielen Fachgebieten herrscht allerdings noch das sogenannte Ich-Tabu. Um den Konventionen des eigenen Faches zu genügen, sollten Sie in diesen Fällen durchgehend unpersönlich formulieren.“ (Esselborn-Krumbiegel 2017: 60)

Es lässt sich festhalten, dass Konventionen – selbst wenn sie als feststehende Normen akzeptiert und vermittelt werden – einen begründbaren Ursprung haben. Dieser müsste in Ratgebern behandelt werden, um sie den adressierten Schreibenden plausibel zu machen. Die im Folgenden genannte Perspektive bildet dabei eine der Grundlagen für das Verstehen der Konvention.

Perspektive der Objektivität

Diese Perspektive erscheint in den Ratgebern vorherrschend und legt den Fokus auf das Gebot wissenschaftlicher Objektivität: Demnach soll ein Fachtext Sachverhalte, Positionen, Vorgehensweisen und Erkenntnisse möglichst neutral vermitteln, damit diese von der Fachgemeinschaft reproduziert werden können. Die Bedeutung der intersubjektiven Überprüfbarkeit im Sinne einer redlichen wissenschaftlichen Arbeitsweise zeigt sich z. B. in Schlussfolgerungen wie dieser: „Es geht also nicht um persönliche Meinungen, sondern sachbezogen um Thesen, Belege und Argumente“ (Sommer 2013: 97). Zwar soll die bzw. der Verfasser*in eigene Positionen und Erkenntnisse überzeugend darlegen, allerdings hat sie bzw. er als Person in den Hintergrund zu treten. Die Selbstreferenz wird hier auch im Zusammenhang mit einem plaudernden Erzählton diskutiert. Dieser weiche vom objektiven, emotionslosen Sprachstil eines Fachtextes ab, zumindest empfinden dies so Ebel/Bliefert in Bezug auf Qualifikationsschriften ihrer Disziplinen: „Die erzählerische Ich-Form passt wenig zu der nüchternen naturwissenschaftlich-technischen Umgebung“ (Ebel/Bliefert 2009: 22; siehe dazu auch Kruse 2007: 107f.).

Dieser Auffassung widersprechen mehrere Autor*innen, indem sie – meines Erachtens treffend – anmerken, dass die Verwendung der ersten Person als Selbstreferenz nicht zwingend Subjektivität oder gar persönliche Erzählungen in den Text einbringe. Gemäß Ulmi et al. sei das Weglassen von *ich* vielmehr eine „Scheinlösung“ (Ulmi et al. 2017: 174), die ihre Notwendigkeit verliere, sofern die bzw. der Verfasser*in eigene Aussagen begründe. Verglichen mit Sommers einfacher Unterscheidung zwischen persönlicher Meinung und sachbezogener Argumentation denken Ulmi et al. noch weiter und kommen zu der folgenden einleuchtenden Konsequenz: „Es geht also weniger um die Vermeidung des Ich als um die Vermeidung des eigenmächtigen Meinens, um die Unterscheidung von Meinung und Position [...] und auch um die Unterscheidung von Meinung und Perspektivierung“ (Ulmi et al. 2017: 174). Auch Esselborn-Krumbiegel (2017: 59f.) und Pospiech

(2017: 163 f.) betonen, dass die eingenommene Haltung entscheidender sei als das blinde Befolgen eines veralteten und undifferenzierten Tabus: „Das Wort ‚ich‘ durch eine andere Wortwahl oder den Wechsel ins grammatische Passiv zu umgehen, ändert die Perspektive nicht“ (Pospiech 2017: 164).

Kritisch lässt sich zudem anmerken, dass die Autor*innen der Ratgeber in Bezug auf dieses Thema oft nicht konkret zwischen beschreibenden und argumentierenden Texthandlungen (siehe dazu Loesch 2019) unterscheiden. Die erste Person kann hier in jeweils unterschiedlicher Funktion zum Tragen kommen. Während Positionierungen in einer Argumentation stets begründet sein müssen, erscheint der Gebrauch des *ich* gerade in Beschreibungen oftmals unproblematisch. Eine Formulierung wie *In dieser Arbeit untersuche ich ...* (siehe hierzu das „Negativbeispiel“ bei Hirsch-Weber 2016: 104) wirkt nicht weniger neutral oder sachlich als die passivische Wendung *In dieser Arbeit wird ... untersucht*. Vielmehr ist sie präziser, da die bzw. der Verfasser*in als handelnde Person klar benannt wird. Somit wird deutlich, dass die vermeintliche Objektivität, die durch Vermeidung des *ich* bewirkt werden soll, gegen das Gebot der Verständlichkeit verstößt. Die Perspektive erscheint daher widersprüchlich, was auch Schumacher erkennt und kritisiert: „Einerseits sollen Wissenschaftler als Person nicht in Erscheinung treten, andererseits tragen sie als Autoren die Verantwortung für den Text und die darin veröffentlichten Inhalte – insofern wäre *ich* der treffende und eindeutige Begriff für die Referenz auf den Verfasser oder die Verfasserin“ (Schumacher 2017: 49).

Perspektive der Allgemeingültigkeit

Eng verknüpft mit dem Postulat eines objektiven Sprachstils ist eine weitere Perspektive: Diese nimmt in den Blick, wie die Selbstreferenz im Zusammenhang mit der gewünschten Allgemeingültigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse wirkt. Demnach soll die Vermeidung der ersten Person zunächst eine Objektivität ausdrücken, die im nächsten Schritt dafür sorgt, dass die gewonnenen Ergebnisse von der bzw. dem Leser*in als gültig akzeptiert werden.

Hirsch-Weber formuliert im Umkehrschluss die Gefahren, welche sich durch den Gebrauch von *ich* ergeben: „Subjektive Ansichten, wie sie das Personalpronomen *ich* oder die Formulierung *meines Erachtens* signalisieren, wirken unter Umständen unwissenschaftlich, da sie den Inhalt der jeweiligen Aussage lediglich an den Verfasser koppeln und so ihre allgemeine Gültigkeit in Frage stellen“ (Hirsch-Weber 2016: 103). Die Vermeidung der Selbstreferenz wird demnach nicht nur mit einer neutralen, emotionslosen und damit logisch begründbaren Beurteilung der Erkenntnisse in Verbindung gebracht, sondern ist auch an die Akzeptanz innerhalb der Fachgemeinschaft gebunden. Diese orientiert sich wiederum daran, ob eine Erkenntnis durch ihre Sachbezogenheit als gültig angesehen werden kann. Kruse, der die Verwendung von *ich* nicht ausschließt, pflichtet Hirsch-Weber in diesem Punkt bei: „In den Wissenschaften besitzt Autorität, was auf akzeptierten, logischen Argumenten beruht, stringent dargestellt ist und auf nachvollziehbaren, empirisch erhärteten Fakten basiert. Alles, was das Wissen als subjektive, persönliche Meinung

erscheinen lässt, senkt dessen Autorität“ (Kruse 2018: 142). In Bezug auf gesicherte Erkenntnisse (gerade in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, auf die sich Hirsch-Weber bezieht) mögen die Autoren recht behalten – es stellt sich jedoch die Frage, ob dasselbe auch für Sachverhalte gilt, die nicht bewiesen werden können und der Interpretation durch die bzw. den Verfasser*in bedürfen. Hirsch-Weber erkennt diesen Fall, bleibt (wohl vor dem Hintergrund der Allgemeingültigkeit und Konvention) aber bei seinem Rat, unpersönliche Ausdrucksweisen zu bevorzugen bzw. im Zweifelsfall das Gespräch mit der jeweiligen Betreuungsperson zu suchen (Hirsch-Weber 2016: 96–104). Dennoch ist es meines Erachtens logisch, dass die Deutung von unsicherem Wissen, die letztendlich immer subjektiv bleibt, gerade dann akzeptabler erscheint, wenn sie sprachlich an die bzw. den reflektierende*n Verfasser*in gebunden wird. Eine Deagentivierungsstrategie, d. h. die Vermeidung des Agens zugunsten einer unpersönlichen Ausdruckweise (siehe hierzu z. B. Polenz 1981), wie sie die Autoren z. B. mit dem Passiv anbieten, eignet sich daher vor allem für ungeübte Schreiber*innen, die mit dem reflektierten Umgang des *ich* Probleme haben könnten.

Die Perspektiven der Konvention, Objektivität und Allgemeingültigkeit reichen nicht aus, um die Vermeidung der ersten Person gänzlich zu rechtfertigen. In ihnen offenbart sich aber, wie bedeutsam der gewählte Sprachstil sowohl für die Haltung der forschenden Verfasserin bzw. des forschenden Verfassers selbst als auch für die Fachgemeinschaft als kritisches Publikum ist. Zudem verdeutlichen sie (letztlich nicht nur in Bezug auf die Frage nach dem *ich*), welches Gewicht der geschriebene Text als Kommunikationsmedium im wissenschaftlichen Diskurs hat.

Perspektive der Verständlichkeit

Eine weitere Perspektive, welche die Autor*innen der untersuchten Ratgeber in die Diskussion einbringen, akzentuiert die Verständlichkeit bzw. die Lesbarkeit als Kriterium. Verfasser*innen müssen demnach dafür Sorge tragen, dass der gewählte Sprachstil trotz aller Wissenschaftlichkeit nicht umständlich wirke, sondern lesbar und verständlich bleibe. Das Postulat der Verständlichkeit bedingt, dass aktiv formulierte Satzstrukturen mit *ich* als „Lese- und Verstehenshilfe“ (Kühtz 2016: 29) bevorzugt werden.

Gastel/Day befürworten in ihrem englischsprachigen Ratgeber *How to Write and Publish a Scientific Paper* die aktive Ausdrucksweise mit *I* und *we* gegenüber der passiven, da diese neben Genauigkeit auch bessere Lesbarkeit verspreche: „the active voice is usually more precise and less wordy than the passive voice“ (Gastel/Day 2016: 202; siehe hierzu auch Pospiech 2017: 163 f.). Zwar räumen sie ein, dass Passivkonstruktionen im methodischen Teil einer Arbeit verwendet werden dürfen, plädieren aber dafür, solch aufwendige Satzstrukturen grundsätzlich seltener zu gebrauchen. Diese Einschätzung ist auf die deutsche Wissenschaftssprache übertragbar und wird von Esselborn-Krumbiegel geteilt. Sie kritisiert, dass die gehäufte Verwendung des Passivs als Strategie, um das *ich* zu vermeiden, auf die bzw. den Leser*in „leicht künstlich“ (Esselborn-Krumbiegel 2017: 59) wirke.

Somit führt das gezielte Vermeiden der ersten Person möglicherweise auch zu Problemen für die bzw. den Verfasser*in beim Schreiben sowie für die Lesenden beim Verstehen.

Pospiech (2017: 163 f.), Lange (2018: 126 f.) und Wolfsberger (2007: 114 f.) beziehen die Perspektive der Verständlichkeit in ihre Beurteilung mit ein, legen den Fokus aber nicht so sehr auf grammatische Strukturen, sondern auf inhaltliche Präzision: Die handelnde Person im Text muss eindeutig identifizierbar sein, weshalb das *ich* nicht „verschleiert und verdrängt“ (Wolfsberger 2007: 114) werden sollte. Einleuchtend ist, dass Pospiech zwischen zwei Gebrauchsformen des *wir* unterscheidet: Zum einen kann *wir* ebenso wie *ich* als Selbstreferenz verwendet werden, d. h., es dient als konkreter Hinweis auf mehrere Verfasser*innen. Zum anderen wird *wir* gezielt verwendet, um das *ich* zu umgehen. Indem die bzw. der Leser*in angesprochen und miteinbezogen wird, soll das Gesagte vom Persönlichen entkoppelt werden. Diese Strategie sieht Pospiech – ebenso wie die Verwendung von *man* – problematisch und begründet ihre Ansicht mit folgender Beobachtung:

„Viele, die sowohl das Wort ‚ich‘ als auch Passivkonstruktionen vermeiden wollen, weichen auf Sätze mit ‚man‘ („Man kann erkennen ...“) oder ‚wir‘ („Wir werden sehen ...“) aus. Aber auch das wirft Probleme auf. Denn meist bleibt diffus, wer genau mit ‚man‘ oder ‚wir‘ gemeint ist: der Verfasser bzw. die Verfasserin allein oder er bzw. sie zusammen mit den Lesenden? Eine bestimmte Gruppe? Welche?“ (Pospiech 2017: 164)

Pospiech macht deutlich, dass die strategische Verschleierung der eigenen Person im Text eventuell dazu führt, dass die bzw. der Rezipient*in nicht mehr auflösen kann, wer nun eigentlich die handelnde Person ist. Die Vermeidung der Selbstreferenz kann sich also negativ auf die Textverständlichkeit auswirken.

Es ist festzuhalten, dass das Postulat der Verständlichkeit den bereits genannten Perspektiven gegenübersteht. Die Befolgung der Konvention, Objektivität und Allgemeingültigkeit darf nicht damit einhergehen, dass gerade ungeübte Schreiber*innen an ihren Texten ebenso verzweifeln wie deren Leser*innen. Das Gebot der Verständlichkeit erscheint somit wichtig und nachvollziehbar, zumal es gewährleistet, dass Forschungsergebnisse korrekt rezipiert werden können.

Perspektive der Bescheidenheit

Die letzte zu beobachtende Perspektive legt den Fokus auf die Rolle der Verfasserin bzw. des Verfassers im Kreis ihrer bzw. seiner Fachgemeinschaft und fordert im Zusammenhang damit eine gewisse Demutshaltung. Dieser Gedanke impliziert abermals, dass das handelnde Subjekt in einem wissenschaftlichen Text in den Hintergrund zu treten habe.

Kornmeier spricht sich grundsätzlich gegen die Verwendung der ersten Person – ob Singular oder Plural – aus, indem er diese als „aufgesetzt, auch aufdringlich, ja sogar peinlich“ (Kornmeier 2018: 247) bezeichnet. Göttert stimmt dem zu und bringt dabei eine

weitere, ungewöhnliche Spielart des *wir* in die Diskussion ein: „Sprechen wir im eigenen Namen, so erscheint dies vorlaut oder unangemessen, greifen wir dagegen zum *Pluralis Majestatis*, so ist alles noch viel schlimmer“ (Göttert 1999: 89). Somit kann *wir* nicht nur dazu dienen, um (1.) auf ein Kollektiv von Verfasser*innen zu referieren oder (2.) die Lesenden miteinzubeziehen (siehe zum *Pluralis Auctoris* bzw. *Modestiae Zanini* 2016a: 521; siehe auch Schaaf 2006: 94); in diesem (3.) Fall hebt sich die bzw. der Verfasser*in selbst durch das *wir* hervor (siehe auch Zanini 2016b: 521), was berechtigterweise kritisch gesehen wird. Auch andere Ratgeberautor*innen beobachten diese Spielarten. Kruse nimmt z. B. ebenfalls Bezug auf (1.) und (3.), indem er anmerkt: „Nichts spricht natürlich gegen ein ‚Wir‘, wenn mehrere Autoren einen Text schreiben, nur die Solisten sollten sich nicht mit einem unpassenden Plural schmücken“ (Kruse 2007: 109). Ebenso bezieht sich Kremer in seinem Ratgeber für den naturwissenschaftlichen Bereich auf (1.) und (3.) und entscheidet ähnlich, indem er den *Pluralis Majestatis* als „feudalistisch-großspurige wir-Form“ (Kremer 2018: 86) bezeichnet. Auch lehnt er die Verwendung der ersten Person Singular vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Bescheidenheit ab: „Von Einzelfällen abgesehen, nimmt sich der Einzelautor eines naturwissenschaftlichen Textes in angemessener Bescheidenheit besser zurück, obwohl hinter der Wissenschaft und ihren Ergebnissen immer eine handelnde Person steht“ (Kremer 2018: 86).

Selbst wenn die Unterscheidung der möglichen Formen von *wir* einleuchtend und wichtig für das Verstehen bestimmter Texthandlungen ist, erscheint es fraglich, ob der *Pluralis Majestatis* tatsächlich in gegenwärtigen wissenschaftlichen Texten gebraucht wird. Reale Beispiele in den Ratgebern wären hilfreich, um das Empfohlene zu belegen und verständlicher zu machen. Nachvollziehbarer erscheint dagegen die Beschäftigung mit dem *wir* als Ausdruck der Bescheidenheit im Kreis mehrerer Verfasser*innen. Der in dieser Funktion verwendete Plural stellt sicher, dass die wissenschaftliche Arbeit von der lesenden Fachgemeinschaft als gemeinsames Projekt einer Forschungsgruppe erkannt und gewürdigt wird.

Letztlich sind Gegenperspektiven beobachtbar, die dazu führen, dass die Bescheidenheit als Entscheidungskriterium für oder gegen die erste Person in wissenschaftlichen Texten abgelehnt wird. Gastel/Day z. B. führen die von ihnen kritisierte Verwendung des Passivs darauf zurück: „Perhaps this bad habit results from the erroneous idea that it is somehow impolite to use the first-person pronouns. [...] Do not be afraid to name the agent of the action in a sentence, even when it is ‚I‘ or ‚we‘“ (Gastel/Day 2016: 202).

Mehrwert der Perspektiven zur Selbstreferenz für die Schreibdidaktik

Die Untersuchung der Ratgeber zeigt, dass die Frage nach der Selbstreferenz in wissenschaftlichen Texten nicht pauschal beantwortet werden kann und die Positionen der Ratgeberautor*innen von unterschiedlichen Perspektiven beeinflusst werden. Es stellt sich

nun die Frage, wie wir Schreibdidaktiker*innen mit einem solch disperaten Bild von Selbstreferenz im Gespräch mit Studierenden umgehen sollten.

Selbst wenn die *Konvention* des Ich-Tabus als normative Vorgabe von Instituten oder Betreuer*innen beachtet werden muss, ist es wichtig, diese in der Schreiblehre und -beratung stets zu begründen bzw. ausreichend zu erklären. Um wissenschaftliche Textkompetenzen dauerhaft erwerben und in der eigenen Disziplin anwenden zu können, müssen Studierende die Hintergründe sowie die Funktion von Standards verstehen. Die Perspektiven der *Objektivität* und *Allgemeingültigkeit* bieten zunächst eine gute Erklärung, warum die unpersönliche Schreibweise im wissenschaftlichen Kontext sinnvoll ist: Zum einen soll mit der Vermeidung von *ich* die neutrale Haltung der Verfasserin bzw. des Verfassers selbst gefördert werden, zum anderen spielt ebenso die Akzeptanz der dargestellten Erkenntnisse durch die lesende Fachgemeinschaft eine Rolle. Dennoch erscheinen diese Perspektiven zunehmend brüchig, setzt man sich genauer mit den verschiedenen Spielarten von *ich* bzw. *wir* in einem Text auseinander. Die Perspektive der *Verständlichkeit* bzw. Lesbarkeit bietet somit einen nachvollziehbaren Grund, warum es an manchen Stellen sinnvoll sein kann, das *ich* bzw. *wir* zu verwenden. Zuletzt bringt die Perspektive der *Bescheidenheit* auch die Frage nach der sozialen Verantwortung von Verfasser*innen in Bezug auf eine gemeinsam geleistete Forschungsarbeit ins Spiel.

Betrachtet man Schreiben darüber hinaus als erkenntnisfördernden Prozess und entkoppelt diesen zunächst von den allgemeinen stilistischen und fachspezifischen Anforderungen der Wissenschaftssprache, so gewinnt das *ich* für unsere Arbeit mit Studierenden eine weitere Bedeutung. Es kann für Schreibende unterstützend sein, erste Überlegungen und Positionen zu einem Forschungsprojekt – z. B. beim Führen eines wissenschaftlichen Journals – in einem persönlichen (und darüber hinaus umgangssprachlichen) Stil festzuhalten (Wolfsberger 2007: 114 f.; siehe hierzu auch Pyerin 2019: 83–85). Diesen Aspekt dürfen wir Schreibdidaktiker*innen – gerade wenn wir ungeübte oder gehemmte Schreiber*innen beraten – nicht außer Acht lassen. Letztlich bleibt es jedoch das Ziel, aus diesen persönlichen Entwürfen einen wissenschaftlichen Text zu generieren, der den hier diskutierten Anforderungen und Perspektiven genügen muss, um von der jeweiligen *Scientific Community* akzeptiert und verstanden zu werden.

Es steht zur Diskussion, wie genau in einem Schreibkurs oder in einer Schreibberatung auf all diese Punkte eingegangen werden kann. Ist es z. B. sinnvoll, Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften (die meist nur im Fall der Bachelor- und Masterarbeit damit konfrontiert werden, einen komplexeren, wissenschaftlichen Text zu schreiben) ein derart ausdifferenziertes Bild der Selbstreferenz nahebringen zu wollen? In jedem Fall muss zumindest für die überdisziplinäre Schreibdidaktik ein Mittelweg gefunden werden, da allzu pauschale Handlungsanweisungen zum Umgang mit Wissenschaftssprache wenig zielführend sind und in manchen Fällen die Textkompetenz Studierender möglicherweise sogar gefährden. Im besten Fall sind die Teilnehmer*innen eines allgemeinen Schreibkurses nach dessen Abschluss dazu in der Lage, die Frage nach dem *ich* in Bezug auf ihr eigenes Fach selbst zu beantworten und mit dem Wissen um die Einsatzmöglichkeiten der

ersten Person Formulierungen zu identifizieren, die je nach Schreibanlass und Disziplin angemessen sind. Weniger kompliziert gestaltet sich hingegen die Auswertung der beobachteten Positionen für die fachspezifische Schreibdidaktik, da sich der charakteristische Sprachstil einer Disziplin und damit der Umgang mit der Selbstreferenz relativ zuverlässig ermitteln lässt. Indem wir die Argumente der Ratgeberautor*innen für oder gegen das *ich* mit realen Textbeispielen der gewünschten Disziplin abgleichen, können wir vor Studierenden im Fach eine begründete Position zu der Frage entwickeln. Anhand konkreter Formulierungsbeispiele, die direkt aus den Fächern stammen, ist es möglich, diese Empfehlungen zu untermauern (siehe hierzu Loesch 2019). Vielen Ratgebern mangelt es an solch exemplarischen Textstellen, häufig stammen die Formulierungshilfen (ob sie nun das *ich* enthalten oder sich in alternativen Umgehungsphrasen zeigen) aus der eigenen Feder auf Basis selbst bloß subjektiver Einschätzungen der Autor*innen, z. B. bei Kruse (2018: 143 f.) und Lange (2018: 126). Kühtz (2016: 30) hingegen bietet reale Quellenbeispiele zur Veranschaulichung seiner Position. Für eine forschungsbasierte Schreibdidaktik an Hochschulen, die Studierenden nicht nur praktisches Handeln, sondern auch kritisches Denken und das Reflektieren über Selbstreferenz und Wissenschaftssprache vermitteln will, bleibt die konkrete Forschung am Text (wie sie z. B. bei Brommer [2018], Deml [2015] und Steinhoff [2007b] stattfindet) somit unentbehrlich.

Literatur

- Berninger, Ina (2017): *Wissenschaftlich Schreiben*. In: Berninger, Ina/Botzen, Katrin/Kolle, Christian/Vogl, Dominikus/Watteler, Oliver (Hrsg.): *Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 115–126.
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bußmann, Hadumod (2008) (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Deml, Isabell (2015): Gebrauchsnormen der Wissenschaftssprache und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Online im WWW. URL: [urn:nbn:de:bvb:355-epub-323977](http://urn.nbn.de/bvb:355-epub-323977) (Zugriff: 04.05.2019).
- Ebel, Hans F./Bliefert, Claus (2009): *Bachelor-, Master- und Doktorarbeit. Anleitungen für den naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchs*. 4., aktualisierte Auflage. Weinheim: WILEY-VCH.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2017): *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. 5., aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Freise, Fridrun/Schubert, Mirjam (2017): Lernen am Diskurs: fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten. In: *Journal der Schreibberatung* 14. 31–39.

- Gastel, Barbara/Day, Robert A. (2016): *How to Write and Publish a Scientific Paper*. 8. Auflage. Santa Barbara, California: Greenwood.
- Göttert, Karl-Heinz (1999): *Kleine Schreibschule für Studierende*. München: Fink.
- Hirschmann, Claudine/Wanner, Inge (2011): *Wissenschaftliches Schreiben und Publizieren. Erläuterung für Studierende und Doktoranden*. Norderstedt: Books on Demand.
- Hirsch-Weber, Andreas (2016): Texte wissenschaftlich formulieren. In: Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften. Grundlagen – Praxisbeispiele – Übungen. Mit Beiträgen von Beate Bornschein, Evelin Kessel, Lydia Krott und Simon Lang unter Mitarbeit von Sarah Gari*. Stuttgart: Eugen Ulmer. 92–112.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied/Krifel/Berlin: Luchterhand. 171–190.
- Kornmeier, Martin (2018): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation*. 8., überarbeitete Auflage. Bern: Haupt.
- Krampen, Günter (2016): Vom Passiv zum Aktiv? Ich-Tabu oder Selbstdarstellung in wissenschaftlichen Texten. In: *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*. 23. Jahrgang. Heft 1/16. 224–226.
- Kremer, Bruno P. (2018): *Vom Referat bis zur Examensarbeit. Naturwissenschaftliche Texte perfekt verfassen und gestalten*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: De Gruyter. 15–39.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kruse, Otto (2018): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien: Huter & Roth.
- Kühtz, Stefan (2016): *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. 4., erweiterte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lange, Ulrike (2018): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. 2., überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Loesch, Cristina (2019): Das Tempus in den beschreibenden Teilen einer Qualifikations-schrift. Eine Studie im Fachbereich Bioingenieurwesen und Chemieingenieurwesen/Verfahrenstechnik am Karlsruher Institut für Technologie. In: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* Weinheim: Beltz Juventa. 166–189.
- Mayer, Philipp (2015): *300 Tipps fürs wissenschaftliche Schreiben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Müller, Eva (2013): *Schreiben in Naturwissenschaften und Medizin*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Polenz, Peter von (1981): Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Wilhelm Fink. 85–110.
- Pospiech, Ulrike (2017): *Duden. Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten? Von der Themenfindung bis zur Abgabe*. Berlin: Dudenverlag.
- Pyerin, Brigitte (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schaaf, Christian P. (2006): *Mit Vollgas zum Doktor. Promotion für Mediziner*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Schumacher, Regine (2017): *Schreiben in den Literaturwissenschaften. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Sommer, Roy (2013): *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Klausuren, Seminar- und Examensarbeiten*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Steiner, Felix (2009): *Dargestellte Autorschaft. Autorkonzept und Autorsubjekt in wissenschaftlichen Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007a): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. Vol. 35 No. 1–2, 1–26.
- Steinhoff, Torsten (2007b): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2017): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. 2., aktualisierte Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Vollers, Elisabeth (2016): Stil. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler. 672 f.
- Wagner, Lothar (2012): *Die wissenschaftliche Abschlussarbeit. Ratgeber für effektive Arbeitsweise und inhaltliches Gestalten*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Akademie der Wissenschaften zu Berlin/The Academy of Sciences and Technology in Berlin (Hrsg.): *Jahrbuch. Yearbook. 1988*. Berlin und New York: Walter de Gruyter. 119–158.
- Wolfsberger, Judith (2007): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Zanini, Anja (2016a): Pluralis auctoris. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler. 521.
- Zanini, Anja (2016b): Pluralis maiestatis. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler. 521.

Autorin

Cristina Loesch, M. A., ist seit Dezember 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Schreiblabor des House of Competence (HoC) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Ihr Lehr- und Forschungsschwerpunkt ist das wissenschaftliche Schreiben in den Disziplinen Bioingenieurwesen, Chemieingenieurwesen und Verfahrenstechnik.

Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Ines Spieker

Einleitung

Seit dem Sommersemester 2018 leite ich an der OTH Regensburg einen Workshop zum akademischen Schreiben. Damit die Teilnehmer*innen langfristig davon profitieren, habe ich mich dazu entschieden, grundlegende Kompetenzen zu fördern: Reflexion des persönlichen Schreibverhaltens, Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen. Meines Erachtens geht das am besten über die Förderung der Schreiber*innenposition.

An deutschen Hochschulen wird allerdings ein mehr oder weniger klares Ich-Tabu empfunden (vgl. dazu Steinhoff 2007). Das kann bei Student*innen dazu führen, nicht nur das „Ich“ im Zieltext, sondern auch eigene Gedanken zum Thema zu vermeiden, was wiederum den oben genannten Kompetenzen entgegensteht. Sollen reflektierte und kritische Forscher*innen ausgebildet werden, muss sich die studentische Wahrnehmung des Ich-Tabus ändern.

Ich-Tabu in der deutschen Hochschullandschaft

Fasst man das Ich-Tabu als Verbot eines konkreten Wortes auf, das nicht im fertigen Text auftauchen soll, lässt es sich mit verschiedenen neutralen Formulierungen umgehen, wie etwa Otto Kruse und Madalina Chitez in ihrem Artikel unter Bezug auf verschiedene Untersuchungen konstatieren (2014: 117). Ulrike Pospiech hingegen postuliert, dass es gar nicht um das Wörtchen „Ich“ geht, „sondern um die Perspektive“ (2017: 164). Sie verweist darauf, dass wissenschaftliche Texte auch ohne ein verräterisches „Ich“ subjektiv sein können, und sieht die bloße Ersetzung durch neutrale Formulierungen kritisch. Sarah Brommer (2018: 252) wiederum stellt in ihrer Korpusanalyse fest, dass die „agenshafte Verfasserreferenz“ in wissenschaftlichen Artikeln auf die Verantwortung der Autor*innen verweist, was die „wahrgenommene Objektivität und Nachvollziehbarkeit“ der Artikel sogar erhöhe.

Die beschriebenen Positionen – das „Ich“ als bloßes Unwort an der Textoberfläche, als Hinweis auf eine problematische Subjektivität im Text oder als Zeichen studentischer Souveränität – beziehen sich dabei nur auf den Zieltext, der am Ende abgegeben bzw. veröffentlicht wird. Vor allem mit Blick auf ein empirisch offenbar nicht haltbares Ich-Verbot (Brommer 2018: 249 ff.) wird hier viel Potenzial im Bereich der studentischen Schreib-

Ines Spieker

entwicklung verschenkt – das akademische Schreiben umfasst schließlich viel mehr als nur den Zieltext.

Das „Ich“ auf dem Weg zum fertigen Text: Erfahrungen im Workshop

Im Folgenden möchte ich unter Hilfs- und Arbeitstexten alles verstehen, was auf dem Weg zum Zieltext geschrieben wird, ohne offiziell vorgelegt zu werden (teilweise wohl das, was Kruse und Chitez als das „persönliche Schreiben“ [2014: 110] bezeichnen). Im Unterschied zum Zieltext bleiben Hilfs- und Arbeitstexte in der Regel privat. Wie akademische Schreibkompetenz durch die Verwendung des „Ich“ gefördert werden kann, möchte ich im Folgenden diskutieren. Dabei orientiere ich mich an den Erfahrungen des Workshops, den ich seit dem SoSe 2018 an der OTH Regensburg an der Fakultät für angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (ASG) anbiete. Im ASG-Leitfaden selbst werden bezeichnenderweise nur vage Aussagen zum „Ich“ in Haus- und Abschlussarbeiten formuliert, was die Studierenden meiner Erfahrung nach eher dazu bringt, gänzlich auf Referenzen zu verzichten – mit allen Nachteilen, die das nach sich zieht.

Der Workshop besteht aus 6 x 4 Unterrichtseinheiten. Teilnehmen dürfen nur Studierende der ASG-Fakultät, aus deren Mitteln die Veranstaltung finanziert wird. Bezuglich des Studienfortschritts waren meine Gruppen bisher sehr heterogen (Bachelorerstsemester bis hin zu Masterstudierenden). Das führt unter anderem dazu, dass nur wenige jeden Termin im Semester besuchen können. Primär aus diesem Grund habe ich entschieden, zentrale Kompetenzen wie die Reflexion des persönlichen Schreibverhaltens, Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen zu fördern. Der Austausch persönlicher Schreiberfahrungen und daraus entstehende Synergien sind dabei ein wichtiges Element des Workshops. Im Kurs gibt es verschiedene thematische Schwerpunkte, die sich aber in Einzelaspekten über mehrere Termine erstrecken können. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sollen primär die Themen und nicht der Ablauf der einzelnen Sitzungen dargestellt werden.

Schreibverhalten, Schreibtypen

Inhalt der ersten Sitzung ist die Darstellung und Diskussion der Schreibentwicklung (nach Bereiter 2014) und der Schreibertypen nach Bräuer (2000: 83). Bräuer unterteilt einerseits in strukturfolgende, also planende Schreiber*innen (erst wird das Thema strukturiert, dann darüber geschrieben), und andererseits in strukturschaffende Schreiber*innen (erst wird geschrieben, dann der Text strukturiert). Zu Beginn der Workshops sind viele meiner Studierenden der festen Überzeugung, dass nur strukturfolgendes Schreiben richtiges Schreiben sei und strukturschaffende, also spontanere Zugänge in höchstem Maße problematisch seien.

Die Teilnehmer*innen sollen in der ersten Sitzung über ihr eigenes Schreibverhalten und ihre Strategien beim Schreiben sprechen. Anhand des Schreibertypenmodells nach Bräuer können sie sich schnell bestimmten Polen zuordnen; zugleich wird wahrgenommen, dass jede*r einen ganz persönlichen und einzigartigen Zugang zum Schreiben pflegt. Das soll dabei helfen, die Vielfalt erfolgreicher Strategien bewusst wahrzunehmen. Besonders in heterogenen Gruppen profitieren die Teilnehmer*innen sehr vom Austausch.

Strukturfolger*innen verstehen oft, was ihnen fehlt, um sich zu motivieren und persönlichere Bezüge zu ihren Texten zu nutzen, um also authentischer zu schreiben. Viele Strukturschaffer*innen reagieren wiederum mit Erleichterung, weil ihr persönlicher, spontaner Zugang zum Schreiben nicht defizitär ist. Viele trauen sich erst danach, ihre Stärke – die zügige Textproduktion – wirklich zu nutzen.

Vor allem mit Blick auf Bereiters Schreibkompetenz-Modell (Bereiter 2014) ist der Verlust dieses spontanen Schreibens eine wichtige Beobachtung. Bereiter vertritt die These, dass bei der Schreibentwicklung nach und nach Kompetenzen hinzukommen. Das assoziative Schreiben im Grundschulalter – „Ich beschreibe, was mich beschäftigt“ – entwickelt sich hiernach in vier weiteren Stufen zum epistemischen, also Wissen schaffenden Schreiben. In der Schulzeit wird das assoziative Schreiben allerdings eher vom performativen bzw. normorientierten Schreiben verdrängt, statt davon ergänzt zu werden (Anja Lochner [o.J.] spricht passenderweise davon, dass lange Zeit „strenge Normierungen und Vorgaben den Deutschunterricht dominierten“). Dadurch wird bzw. wurde häufig auch der ichbezogene Aspekt des Schreibens erfolgreich aberzogen – assoziative Texte haben wenig Platz im Lehrplan, weil es darum geht, die Normen zahlreicher Textsorten zu verinnerlichen und umzusetzen. Im Studium geht es weiter mit der dritten Stufe – dem kommunikativen Schreiben nach Bereiter, bei dem die Leser*innen stärker berücksichtigt werden sollen (Bereiter 2014: 101f.). Dadurch gerät das assoziative Schreiben erfahrungsgemäß noch weiter ins Hintertreffen.

Für das wissenschaftliche Schreiben im Studium mache ich mit Blick auf die Schreibentwicklung daher zwei Bedarfe aus: einerseits die Erarbeitung des geforderten kommunikativ-vermittelnden Zugangs (3. Stufe nach Bereiter) und andererseits die Rückbesinnung auf den persönlichen Zugang zum Schreiben (1. Stufe nach Bereiter). Gerade das persönliche Schreiben muss im Studium bewusst genutzt werden, um den eigenen Schreibertyp sinnvoll zu nutzen und so bessere und authentischere Texte zu verfassen.

Recherche und Themeneingrenzung

Im Verlauf der groben Recherchearbeit wird oft der persönliche Bezug zu möglichen Schwerpunkten vernachlässigt. Erfahrungsgemäß haben vor allem Studienanfänger*innen das Gefühl, zu wenig zu wissen. Es wird sehr breit und lange recherchiert, um einen Themenkomplex bereits umfassend vor der Entscheidung für ein konkretes Thema zu kennen.

Das kann und soll aber im Rahmen einer studentischen Arbeit gar nicht geleistet werden. Häufig gilt hier, dass das beste Thema jenes ist, für welches die höchste intrinsische Motivation vorliegt. Gerade dieser lustbetonte Aspekt wird in der Schulzeit, wie bereits dargestellt, eher aberzogen.

Schon nach einer groben (kurzen!) Recherche ist eine klare Entscheidung zur Themenengrenzung angeraten, denn nur so kann zielgerichtet weitergearbeitet werden. Diese Entscheidung wiederum muss jede*r Studierende für sich selbst treffen. Persönliches Vorwissen und individuelle Erfahrungen und Interessen dürfen nicht nur, sondern müssen in die Entscheidungsfindung eingehen, soll die Recherche nicht in eine endlose Odyssee ausarten.

Für Strukturschaffer*innen sind an dieser Stelle Freewriting-Texte zu bestehenden Erfahrungen und Interessen geeignet, während Strukturfolger*innen eher mit einer Liste der möglichen Pros und Kontras verschiedener Themenbereiche arbeiten können. Ziel ist es, die eigenen Präferenzen zu reflektieren.

Formulierung der Forschungsfrage

Ist das Gebiet eng genug abgesteckt, geht es an die Formulierung der Forschungsfrage, die den weiteren Arbeitsprozess stark beeinflusst. Wie ich beobachtet habe, wählen viele Studierende einen vagen Schwerpunkt und konzentrieren sich stärker auf die Inhalte als auf die Art und Weise, wie diese Inhalte erarbeitet und verwendet werden sollen. Mit der konkreten Formulierung wird aber festgelegt, wie vorgegangen werden soll (nach Kornmeier 2013: 56 ff.: recherchierend-darstellend, erklärend, prognostizierend oder gestaltend). Weil sich das auf die Methodik und den Aufbau der Arbeit auswirkt, nehmen die Studierenden das Konzept mit großem Interesse an. Im Kurs vermittele ich die genannten Arten von Fragestellungen, wozu danach in Gruppenarbeit passende Charaktermerkmale und Vorlieben abgeleitet werden (eine Person, die komplexe Sachverhalte gut darstellt, hat andere Stärken als jemand, der die Gegenwart lieber durch konkrete Maßnahmen gestaltet). Das soll den Studierenden dabei helfen, die Freiheiten zu erkennen, die gut eingegrenzten Themen noch innewohnen. Durch diesen Zwischenschritt können sie ihre Forschungsfrage reflektiert formulieren.

Lesen

Anfänger*innen lesen wissenschaftliche Texte tendenziell passiv, weil bei einer kaum eingegrenzten Recherche viel Material zusammengetragen wird, das in relativ kurzer Zeit verwertet werden muss. Für effizienteres Lesen sollten Studierende bei der Prüfung der Inhaltsverzeichnisse und beim Querlesen auch auf das eigene Gefühl hören und eventuell aufkommende Gedanken wie „Der Text bringt mir wahrscheinlich nichts“ zulassen, sogar

wenn Dozent oder Dozentin den Text als möglicherweise relevant einschätzen (die Vorstellungen zum Thema gehen natürlicherweise manchmal auseinander). Dieses Urteil trauen sich aber viele Studienanfänger*innen meiner Erfahrung nach nicht zu und lassen ihr Quellenverzeichnis richtiggehend wuchern. Haben sie aber die Forschungsfrage selbstständig und reflektiert formuliert, können sie die Relevanz eines Textes für ihr Thema prinzipiell einschätzen: Ob recherchierte Literatur dem Forschungsziel entspricht, kann ein fokussiertes Freewriting in der Art „Ich glaube, der Text passt (nicht) zu meiner Aufgabe, weil ...“ häufig schneller klären als das passive Lesen zahlloser Monografien und Sammelbände. Das Bewusstsein für diese Kompetenz sollte mit Blick auf die Selbstständigkeit geschärft werden.

Exzerpieren

Das aktive Lesen relevanter Text(teil)e sollte durch Exzerpte dokumentiert werden. Meinen Entwurf für Exzerpte habe ich grob von Pospiechs fokussiertem Exzerpt abgeleitet (2017: 101). Dieses habe ich um die Aspekte „Mein Schwerpunkt“ und „Fragen, die ich beantworten will“ ergänzt. Die explizite Nennung des „Ich“ soll den Studierenden dabei helfen zu diskutieren, welche Informationen mit Blick auf das eigene Projekt (besonders) relevant sind. Wird das nicht getan, werden zu viele (im angezielten Kontext unnötige) Informationen in fragmentarischen Notizen festgehalten, oftmals in Zeitnot. Bisher waren die Rückmeldungen der Studierenden zu dieser persönlichen Art des Exzerpierens durchweg positiv.

Rohtexten

Beim Rohtexten selbst, also der direkten Arbeit am Zieltext, beobachte ich regelmäßig das Problem, dass verschiedenste Zitate zusammengefügt werden, aus denen sich dann der eigentliche Text ergibt. Dabei treten diverse Probleme auf (vor allem dann, wenn nicht ordentlich exzerpiert wurde). Die Studierenden verschanzen sich hinter mehr oder weniger relevanter Forschungsliteratur und können nur wiedergeben, was sie gelesen haben, statt sich auf eine kritische und vor allem eigenständige Bearbeitung des Themas einzulassen.

Deshalb ist meines Erachtens zu empfehlen, bereits vor der Verwendung konkreter (direkter und indirekter) Zitate ein grobes Textgerüst zu formulieren, in dem die eigene Position festgehalten wird. Dieses Textgerüst wird durch die zugrunde liegende Fragestellung, die bestenfalls von den Interessen der Schreibenden mitbestimmt wird, strukturiert. Was zunächst durchaus unwissenschaftlich erscheint, hilft dabei, sich selbstbewusst und kritisch zur Recherche zu positionieren, die später einbezogen wird.

Werden vor der Verarbeitung der Forschungsliteratur keine spezifischen Gedanken zur Forschungsfrage zu Papier gebracht, gibt es keinen Bezugspunkt für die Zitate/Para-

phrasen und ihre Relevanz im jeweiligen Kontext. Weil die individuelle Auswahl als roter Faden fehlt, wuchert der Textentwurf: Es wird immer mehr Literatur zitiert, um Substanz nachzuahmen. Während also das „Ich“ im Zieltext vermieden werden sollte, ist es beim Rohtexten von großer Bedeutung für die kritische Auseinandersetzung mit recherchierte Information. Die eigenen Gedanken werden erst im zweiten Schritt mit entsprechenden Verweisen be- oder widerlegt bzw. relativiert.

Bestenfalls findet diese Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ideen schon bei der Formulierung der Forschungsfrage, beim aktiven Lesen und beim Exzerpieren statt. Freewriting kann dabei helfen, nicht nur eigene Gedanken zu formulieren, sondern sich auch ungezwungener an die eigene Schreibstimme, also einen persönlichen Stil, heranzutasten (Scheuermann 2017: 106 f.).

Überarbeitung

Auch bei der Korrektur auf sprachlich-stilistischer Ebene ist der persönliche Zugang hilfreich. Es kann beispielsweise passieren, dass Gegenleser*in A einen Textteil kritisch kommentiert, während Gegenleser*in B ihn überaus gelungen findet. Wer ein solches Feedback erhält, tut sich schwer damit, beide Kommentare gleichermaßen umzusetzen. Schreiber*innen müssen sich vor Augen führen, dass solche ambivalenten Bewertungen zumeist mit persönlichen stilistischen Vorlieben zusammenhängen (und eben nicht mit objektiv unangebrachten Aspekten wie Sarkasmus oder umgangssprachlichen Wendungen). Wer dann blind den Vorschlägen der Testleser*innen folgt, verliert den eigenen Stil und verschlimmbessert den Text im Extremfall eher, als ihn aufzupolieren.

Die Förderung der eigenen Schreibstimme, wie ich sie in Anlehnung an Ulrike Scheuermann (2017: 106 f.) durch Freewriting-Runden mit einer Reflexion und Diskussion spezifischer sprachlicher Merkmale realisiere, ist unter diesem Aspekt daher nicht nur für das Rohtexten, sondern auch für das Überarbeiten sinnvoll.

Umgang mit Schreibproblemen

Die Verbindung vieler individueller Schreiberfahrungen im Kurs führt zu Synergien, die in der letzten Sitzung genutzt werden sollen. Zum Ende des Workshops haben die Teilnehmer*innen ihr eigenes Schreibverhalten so weit reflektiert, dass sie sich auf der Metalebene darüber austauschen können. Diese Beschäftigung mit eigenen Ressourcen entlässt selbstbewusste Studierende aus dem Workshop in den Studienalltag. Sie haben nicht alles zum wissenschaftlichen Schreiben gehört, was es zu wissen gibt – wissen aber um ihre eigenen Stärken und um die Chancen, die in einer persönlichen Auseinandersetzung mit ihren Forschungsthemen angelegt sind. Erst dadurch können Schreibprobleme erkannt, beschrieben und kompetent gelöst werden.

Fazit

Der ASG-Leitfaden (2018: 22) nennt unter anderem „Eigenständigkeit, eigene Denkanstöße“ als Bewertungskriterium einer studentischen Arbeit. Ohne die Einbeziehung der eigenen Person ist das aber nicht zu leisten, wie in meinen Augen auch bei Kruse/Chitez (2014: 110) angedeutet wird: Studentisches Schreiben soll auch dazu beitragen, „erworbenes[s] Wissen in eigene Denk-, Argumentations- und Wertesysteme zu integrieren“. Aus diesem Grund hat sich das „Ich“ in meinem Schreibworkshop zu einem zentralen Aspekt entwickelt. Folgende Kompetenzen profitieren meines Erachtens am stärksten von einer derartigen Betonung des „Ich“ beim wissenschaftlichen Schreiben:

Reflexion des Schreibverhaltens: Das übergeordnete Ziel meines Workshops ist, das Bewusstsein für eigene Stärken zu wecken und diese gezielt zu nutzen. Basiswissen zu schreibtheoretischen Inhalten soll dabei helfen, Schwächen zu reflektieren und anzugehen. Ein wichtiges Element des Kurses ist dementsprechend der Austausch über Schwierigkeiten und Strategien beim Schreiben.

Entscheidungsfähigkeit: Wo mit viel Material umgegangen werden muss, verlieren vor allem weniger geübte Schreiber*innen schnell den Fokus. Um die Orientierung zu behalten und tragfähige und begründete Entscheidungen in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses zu treffen, hilft es, eigene Interessen, Ansichten und Erfahrungen bewusst einzubeziehen.

Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen: Die erste Reaktion beim Lesen eines Textes ist zumeist eine persönliche. Ablehnende, zustimmende oder ambivalente Gedanken sind zentraler Ausgangspunkt für eine intensive und damit fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Gelesenen: Wieso bewirkt der Text diese Reaktion bei mir? Erst dadurch wird ein souveräner Umgang auch mit widersprüchlichen Aussagen ermöglicht – denn zwischen ihnen steht das Autor*innen-Ich und kann bewusst vermitteln oder diskutieren.

Nach Bereiter wird das Schreiben durch die Entwicklung eines „persönlichen Stil[s]“ und „eine[s] persönlichen Standpunkt[s]“ „individueller und zugleich befriedigender“ (Bereiter 2014: 102). Durch einen eigenen Stil und einen klaren Standpunkt könnten viele der Probleme, mit denen Studierende zu mir in die Beratung kommen, wahrscheinlich sogar vermieden werden: Sie würden kritischer mit recherchierten Inhalten umgehen, selbstbewusster und reflektierter Entscheidungen für ihren Text treffen und ihre individuell angelegten Talente bewusster nutzen. Arbeits- und Hilfstexte sollten also bewusst subjektiv sein, um den persönlichen Bezug zum Thema besser herausarbeiten und so den Schreibauftrag authentischer, freudvoller und hochwertiger abzuschließen.

Literatur

- ASG-Leitfaden: siehe Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (2018)
- Bereiter, Carl (2014): Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 95–104.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. B.: Fillibach Verlag.
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften (2018): *Leitfaden für die Abfassung von Bachelor- und Masterarbeiten an der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften*. Online im WWW. URL: https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/fakultaeten/s/formulare/leitfaden_bachelor_arbeit.pdf (Zugriff: 09.07.2019).
- Kornmeier, Martin (2013): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation*. 6., aktualisierte Auflage. Bern/Stuttgart: Haupt, Opladen: Barbara Budrich.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 107–126.
- Lochner, Anja (o.J.): *Kreatives Schreiben. Texte, Schreibübungen, Handouts, Links und Adressen zum Kreativen Schreiben*. Online im WWW. URL: <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#c42127> (Zugriff: 18.05.2019).
- Pospiech, Ulrike (2017): *Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten? Von der Themenfindung bis zur Abgabe. Für Hausarbeiten, Bachelor- und Masterarbeit*. Berlin: Duden.
- Scheuermann, Ulrike (2017): *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde International.
- Steinhoff, Torsten (2007): Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Vol. 35. No. 1. 1–26.

Autorin

Ines Spieker (M. A.) arbeitete bereits während ihres Slavistikstudiums als Schreibtutorin und absolvierte die Schreibberaterausbildung in Freiburg. Sie lehrt akademisches Schreiben an der OTH Regensburg und möchte zur Beratung polnischer DaF-Ratsuchender promovieren.

Schreibprozesskommentare – Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback

Carmen Neis

Einleitung

Die Peer-Beratung gründet auf der generellen Annahme, dass die Beratung von Studierenden durch Studierende Vorteile gegenüber anderen Konstellationen aufweist und dass in diesem Falle nicht nur die Ratsuchenden, sondern auch die Berater*innen davon profitieren. Zahlreiche Untersuchungen (z. B. Bruffee hinsichtlich des Peer Tutoring [1984a] und Collaborative Learning [1984b] und Perkins und Salomon [1988] in Bezug auf Transfer of Learning) berichten von Vorteilen des Peer Tutoring und den positiven Auswirkungen auf die Ratsuchenden und die Berater*innen gleichermaßen. Durch das Reden über das Schreiben erfolgt eine gemeinsame Wissenskonstruktion, wobei in der studentischen Schreibberatung die Peer-Schreibtutor*innen das Schreibwissen und Ratsuchende das Fachwissen mitbringen. Ausgehend von der Annahme, dass der Erwerb der Schreib- und Textkompetenz der Studierenden stufenweise erfolgt (Steinhoff 2007; Pohl 2007) und durch Rückmeldungen gefördert werden kann (Knorr 2012: 77), stellt sich die Frage, welche Faktoren die Umsetzung des Feedbacks fördern und wie Studierende unterschiedliche Formen des Peer-Feedbacks einschätzen. Reflexive Texte wie zum Beispiel Schreibprozesskommentare (SPK) können hierbei einen Einblick in die Einschätzung der Studierenden bezüglich des Feedbacks geben, um so empirisch belegbare Vorschläge für die Verbesserung von Peer-Beratungen zu liefern.

Die vorliegende Studie beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015) von Schreibprozesskommentaren ($N=121$), in denen die Studierenden der Studieneingangsphase ihren Schreibprozess sowie die verschiedenen Feedbackschleifen (Peer-to-Peer im Seminar und Peer-Schreibberatung) reflektieren. Dieser Artikel, der einen Auszug aus einem Forschungsprojekt zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback darstellt, soll dabei die drei folgenden Forschungsfragen beantworten: 1. Welche Vorstellungen von und Erwartungen an Feedback haben Studierende? 2. Was sind mögliche Hinderungsgründe für die Akzeptanz des Feedbacks? 3. Wie thematisieren die Studierenden die Probleme, die sie bei der Überarbeitung der Texte und der Umsetzung des Feedbacks haben? Ziel des Artikels ist es weiterhin darzustellen, wie reflexive Texte das wissenschaftliche Schreiben unterstützen können.

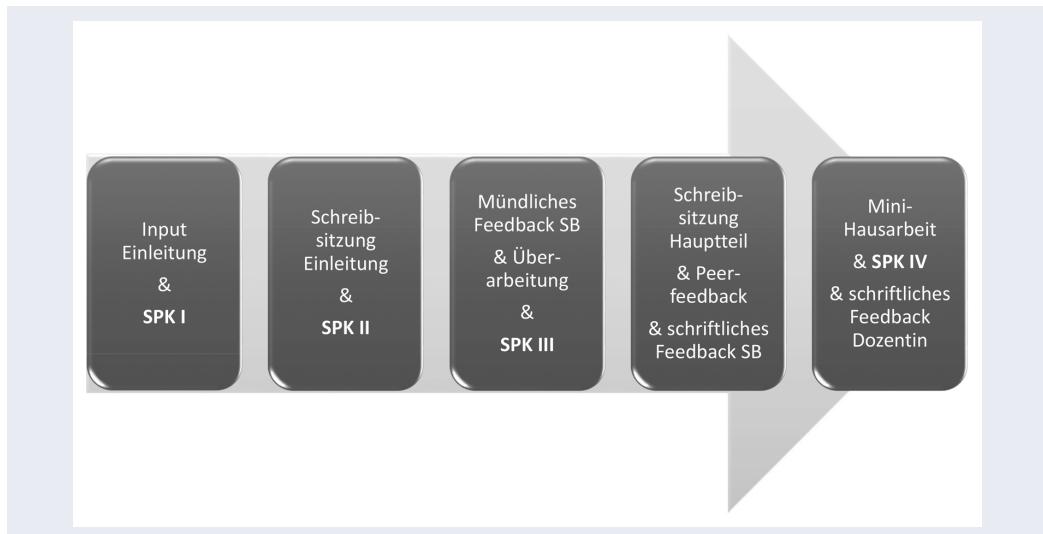
Im Folgenden werden der Rahmen und die Funktionen der Schreibprozesskommentare dargestellt und im Anschluss die Analyse in Bezug auf Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden, die Akzeptanz des Peer-Feedbacks und die Probleme in der Umsetzung aufgeführt. Das Fazit enthält die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Empfehlungen zum Einsatz von Schreibprozesskommentaren.

Schreibprozesskommentare (SPK)

Das Seminar wird von mir am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen als fachübergreifender, additiver Schreibkurs (*Wissenschaftliches Arbeiten – gut und effektiv Hausarbeiten erstellen*) angeboten. Es handelt sich hierbei um ein freiwilliges, semesterbegleitendes Angebot, das jedoch mit 2 Creditpoints im Wahlpflichtbereich der außerfachlichen Kompetenzen angerechnet werden kann. Die Studierenden sind Studienanfänger (1. bis 3. Semester) hauptsächlich aus den Geistes-, Kultur-, Sozial- und Lebenswissenschaften, haben einen sehr heterogenen Hintergrund und bringen meist wenig bis keine Schreiberfahrung im wissenschaftlichen Kontext mit. Im Schreibkurs erarbeiten sie die Schritte einer wissenschaftlichen Hausarbeit, von der Planung zur Themenfindung und -eingrenzung über die Erstellung und Überarbeitung des Erstentwurfes bis hin zur finalen Version. Elementarer Bestandteil des Seminarkonzepts sind dabei die regelmäßigen Feedbackschleifen (Peer-to-Peer-Feedback im Seminar [PtP-Feedback], eine individuelle 30-minütige mündliche Beratung sowie ein schriftliches Feedback durch die Peer-Schreibtutor*innen des Schreibzentrums). Im Gegensatz zum Writing-Fellow-Programm (siehe hierzu z. B. Dreyfürst et al. 2018; Voigt 2018) sind die Peer-Schreibtutor*innen nicht speziell diesem Seminar zugeordnet, sondern stehen generell allen Studierenden für eine individuelle Schreibberatung zur Verfügung. Diese besondere Betreuungsform ist möglich, weil ich Dozentin und gleichzeitig die Koordinatorin der individuellen Schreibberatung bin und die Studierenden neben dem wissenschaftlichen Schreiben auch eine Feedbackkompetenz (als Feedbackgeber*innen und -nehmer*innen) entwickeln sollen. Daher verfassen die Studierenden parallel zum Schreibprozess eine Reflexion (Schreibprozesskommentar SPK). Die Einbindung der SPK in den Seminarablauf wird in folgender Grafik dargestellt.

Abbildung 1

Feedback und SPK innerhalb des Seminarablaufs



Drei Reflexionen werden während des Seminarverlaufs geschrieben und sind private Texte der Studierenden, die nicht eingereicht werden müssen. Die vierte Reflexion (siehe Anhang) wird zusammen mit der studentischen Hausarbeit eingereicht und bildet die Grundlage der vorliegenden Analyse.

Besonders in der Translationsforschung werden reflexive Texte als Trainingstool eingesetzt, bei dem die Studierenden nicht nur die jeweilige Übersetzung, sondern auch ihren Übersetzungsprozess und die jeweiligen Entscheidungen reflektieren sollen (Flanagan/Heine 2015: 116). Oft werden ähnliche Tools in schreibintensiven Seminaren begleitend verwendet, um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprodukt und -prozess zu fördern. Die inhaltliche Ausgestaltung kann dabei ganz unterschiedlich sein. Die hier vorgestellten SPK orientieren sich am begleitenden Konzept, folgen jedoch keiner vordefinierten Aufgabenstellung. Weil in dem vorliegenden Seminarkonzept die Feedbackkompetenz eng mit der Schreibkompetenz vermittelt wird, sollen in der Reflexion beide Aspekte thematisiert werden. Wichtig ist es hierbei, den Studierenden die Funktion der SPK deutlich zu machen und die Bearbeitung der Aufgaben aktiv in den Seminarablauf einzubinden. Ein regelmäßiger Verweis sowie das Zurverfügungstellen der Aufgaben als Handout und online hat sich ebenfalls als sinnvoll erwiesen.

Die hier eingesetzten SPK erfüllen mehrere Funktionen. Zum einen müssen sich die Studierenden aktiv mit ihrem wissenschaftlichen Text, dem eigenen Schreibprozess sowie dem Feedback (als Feedbackgeber*in und Feedbacknehmer*in) auseinandersetzen. Durch diese begleitende reflexive Schreibaufgabe können die Schreiber*innen ihre persönlichen Erfahrungen für Lösungsansätze, Strategien und Vorgehensweisen im weiteren Schreibprozess nutzbar machen und somit Handlungswissen für das Schreiben und Überarbeiten

von Texten entwickeln. Dadurch erschließen sie sich eine wichtige Ressource für die Bearbeitung von Schreibübungen und bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Schreibkompetenz. Zum anderen kann die Analyse der SPK Lehrenden und Peer-Schreibtutoren*innen Hinweise auf die Umsetzung und Effektivität des Feedbacks geben.

Aufgabenstellung Schreibprozesskommentar

*Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus den verschiedenen Feedbackschleifen mit (mündliches Feedback zur Einleitung, Peer-Feedback 1. Seite Hauptteil, Schriftliches Feedback 1. Seite Hauptteil durch Schreibberater*in)? Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen? Wo hatten Sie Probleme mit dem Feedback, das Sie erhalten haben? Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus dem Peer-Feedback – sowohl als Feedbacknehmer*in als auch als Feedbackgeber*in – mit?*

Bei der Analyse insbesondere von reflexiven Texten muss immer auch die soziale Erwünschtheit beachtet werden, denn Studierende filtern ihre Antworten durch bewusst gewählte, abschwächende und verallgemeinernde Formulierungen oder durch das Weglassen von Kritikpunkten. Soziale Erwünschtheit und Leistungsorientierung gelten oft auch dann, wenn betont wird, dass die Antworten nicht benotet oder bewertet werden (Hasscher 2010: 173). Diese soziale Erwünschtheit spiegelt sich in den SPK vor allem in Lob und Dank an die Dozentin („tolles Seminar“) oder einer eher allgemein gehaltenen Beschreibung des Seminars wider. Weiterhin handelt es sich bei den SPK um Texte, die im Nachhinein entstanden sind. „(Selbst-)Aussagen der Schreibenden“ (Ortner 2000: 113) müssen dementsprechend immer auch als solche eingeschätzt und analysiert werden.

„Die erinnernde Rekonstruktion vom Produkt her führt zu Verzerrungen, zu Umakzentuierungen usw. So werden die wirkliche Dauer einer Schreibarbeit z. B. oder die Zahl der Überarbeitungen und Korrekturen bei der nachträglichen Rekonstruktion meist falsch eingeschätzt.“ (Ortner 2000: 119)

Reflexive Texte geben also immer nur eine subjektive Einschätzung der Studierenden in Bezug auf z. B. Schreibdauer und die Effektivität des Feedbacks wieder. Dennoch kann die Analyse der hier untersuchten Schreibprozesskommentare Hinweise geben auf a) Vorstellungen und Erwartungshaltung der Studierenden bezüglich des Feedbacks, b) die generelle Akzeptanz des Peer-Feedbacks, die sich auch aus der Erwartungshaltung ergibt, sowie c) Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen aufzeigen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der SPK dargestellt.

Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden bezüglich des Feedbacks

Individuelle Rückmeldungen aus Seminaren sowie aus der Peer-Schreibberatung zeigen, dass Studierende oft keine genaue Vorstellung von Feedback haben. Als Dozentin erlebe ich immer wieder, dass Studierende im Seminar Vorbehalte und Hemmungen haben, sich gegenseitig Rückmeldungen auf ihre Texte zu geben, aus Angst vor Kritik und Gesichtsverlust. Dies zeigen auch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der SPK. Die Studierenden thematisieren und reflektieren in den SPK folgende Feedbackarten: PtP-Feedback im Seminar sowie mündlich versus schriftlich durch die Schreibberatung, die im Folgenden auf die Aspekte Vorstellungen von und Erwartungen an das Feedback analysiert werden.

PtP-Beratung im Seminar bezieht sich oft nur auf formale Aspekte und Tippfehler. Der Aspekt der Korrektur steht im Vordergrund der Rückmeldung:

Der Vergleich mit einer Kommilitonin im Kurs fiel sehr positiv aus. Meine Mitstudentin fand nur ein paar Kleinigkeiten, die ich schnell verbessern konnte. Zum Beispiel hatte ich einen zu langen, verschachtelten Satz, den ich dann in zwei Sätze umformulierte. Ich las im Gegenzug dann ihren Text und war auch sehr zufrieden mit ihrem Werk. Bis auf ein paar „Tippfehler“ und Anmerkungen zu Worten, die meiner Meinung nach besser klingen, hatte ich an ihrem Text nichts Negatives zu kritisieren. Dieses Peer Feedbacks hat mir sehr geholfen. Manchmal macht man einfach Fehler, die man auch beim Korrekturlesen nicht erkennt und es bedarf eines weiteren Lesers. Auch was die Wortwahl und den Ausdruck angeht. Eine zweite Meinung ist dabei sehr hilfreich. (Stud06SPK, Hervorhebungen CN)¹

Beispiele wie diese finden sich häufig in den SPK. Die Studierenden betonen den Aspekt des *Korrekturlesens* und die vorrangige Suche nach *Rechtschreib- und Tippfehlern*. Dadurch geht der tiefere Sinn des Feedbacks verloren. Studierende setzen Feedback mit Korrekturlesen gleich. Feedback ist jedoch im Gegensatz zur Korrektur nicht defizit- bzw. fehlerorientiert, sondern hebt auch die positiven Aspekte des Textes hervor. Vermutlich ist sprachliche Korrektheit im Gegensatz zu fachlichen und strukturellen Rückmeldungen ein Bereich, in dem sich Schreibanfänger*innen sicher und kompetent fühlen. Außerdem sind Anmerkungen der Kategorie richtig/falsch solche, die sich *schnell verbessern* lassen. Durch die reine Konzentration auf grammatischen Fehler greift man nicht so stark in den Text des Gegenübers ein und umgeht somit die Angst vor Kritik und Gesichtsverlust. Obwohl im Seminar die Feedbackregeln und die Funktion von Feedback behandelt wurden sowie eine schrittweise Anleitung auf den unterschiedlichen Feedbackebenen gegeben wurde, fehlt manchen Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch die nötige Feed-

¹ Hinweis zu den Textauszügen der Studierenden: Alle Textauszüge wurden unverändert übernommen. Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler wurden nicht korrigiert.

backkompetenz. Knorr (2012), die die Umsetzung von Feedback bei erfahrenen Schreiber*innen untersucht hat, unterscheidet hier zwischen Korrektur und Bearbeitungshinweis.

„Die Analyse zeigt, dass Korrekturen in der Regel von den Autorinnen übernommen werden. Ein Bearbeitungshinweis ist – im Gegensatz zu einer Korrektur – ein Vorschlag für eine Textbearbeitung. Die Umsetzung des Hinweises erfordert Nachdenken auf Seiten des Schreibenden.“ (Knorr 2012: 82)

Während die Studierenden im Seminar eher Korrekturhinweise gaben, haben die Peer-Schreibtutor*innen entsprechend dem Selbstverständnis der studentischen Schreibberatung auf Korrekturen verzichtet und den Fokus auf Bearbeitungshinweise auf Ebene der Higher Order Concerns gelegt. Der Vergleich der unterschiedlichen Rückmeldungen wird in einer weiteren Studie genauer dargestellt werden. Die Analyse der SPK zeigt, dass sich die Ergebnisse von Knorr (2012) auch auf den Kontext der Schreibnoviz*innen übertragen lassen. Korrekturvorschläge wurden in den meisten Fällen übernommen. Bearbeitungshinweise, die z. B. auf strukturelle Änderungen abzielen und einen größeren Restrukturierungsaufwand bedeuten, bereiten den Studierenden Schwierigkeiten. Obwohl sich die Schreibnoviz*innen intensiv mit den Rückmeldungen auf ihre Texte auseinandersetzen, fehlen ihnen teilweise die Überarbeitungsstrategien.

Das Feedback der Schreibberaterin konnte ich nachvollziehen und mir wurde klar, was ich noch ändern und beim nächsten Mal vermeiden sollte, doch trotzdem viel mir die Überarbeitung meiner Einleitung schwer. Obwohl ich wusste, was zu ändern war, war ich oft unsicher und mir fehlten Ideen, wie ich einige Dinge besser formulieren oder strukturieren könnte. (Stud74SPK)

Hinzu kommt noch, dass Studierende oft Probleme mit den Rückmeldungen haben, da sie „Globaleinschätzung und Detailkommentar oft nicht aufeinander beziehen können, weil sie die Kriterien der Lehrenden nicht kennen und ihnen dadurch alle Kommentare gleichrangig erscheinen“ (Lahm 2016: 163). Dies wird auch in der folgenden Rückmeldung deutlich.

Hilfreiches Feedback waren dabei für mich konkrete Anmerkungen, die sich zum Beispiel auf den Ausdruck bezogen haben. Weniger hilfreich waren für mich Kommentare zur Präzision und genauerer Ausführung. Da ich nicht genau verstanden habe, wie diese gemeint waren und ich diese Kommentare nicht beurteilen konnte, weil ich keine Erfahrung im Schreiben von Hausarbeiten habe. (Stud10SPK)

Das Fehlen von passenden Formulierungen sowie die Strukturierungsschwierigkeiten, welche sich beide auf die noch nicht vorhandene Schreiberfahrung der Studienanfänger beziehen.

ger*innen zurückführen lassen, kann man auch beim Vergleich des Textentwurfs mit der finalen Version feststellen. Schreibanfänger*innen überarbeiten meist nur auf der Wort- oder Satzebene (Lower Order Concerns) durch Streichen, Ersetzen, Umstellen (Sommers 1980, zitiert nach Lahm 2016: 157 ff.). Thematische und strukturelle Überarbeitungen (Higher Order Concerns) passieren selten. Das Beispiel der Textversionen (Entwurf Hauptteil – Finale Version Hauptteil) zeigt, dass die Studentin hauptsächlich durch Streichungen einzelner Sätze und eine Hinzufügung den Text überarbeitet hat.

Abbildung 2

Überarbeitungen Textversionen (Entwurf Hauptteil – Finale Version Hauptteil)

| Entwurf Hauptteil | Finale Version Hauptteil |
|--|---|
| <p>Diese Aufnahme bedeute eine grundlegende Änderung seines Lebens, denn der Onkel begegnete ihm mit viel Liebe und Geduld. 1797 begann Fröbel eine Lehre bei einem Förster (vgl. Denker 2007: S. 4). 1799 begann Fröbel Naturwissenschaften in Jena zu studieren, nach vier Semestern musste er das Studium abbrechen, da er sich verschuldet hatte (vgl. ebd.: S. 5).</p> | <p>Diese Aufnahme bedeute eine grundlegende Änderung seines Lebens, denn der Onkel begegnete ihm mit viel Liebe und Geduld (vgl. Denker o. J.: 4). [Streichung] 1799 begann Fröbel Naturwissenschaften in Jena zu studieren, nach vier Semestern musste er das Studium abbrechen, da er sich verschuldet hatte (vgl. ebd.: 5).</p> |
| <p>Schriftstellerisch tätig wurde Fröbel 1817, im darauf folgenden Jahr heiratete er Wilhelmine Henriette Hoffmeister, die Ehe blieb kinderlos. 1826 entstand sein literarisches Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (vgl. Begeschke 2004: S. 1).</p> | <p>Schriftstellerisch tätig wurde Fröbel 1817. [Streichung] 1826 entstand sein literarisches Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (vgl. Begeschke [Änderung] o. J.: 1).</p> |
| <p>1836 begann Fröbel mit der Herstellung von seinen Spielmaterialien. Seine Frau stirbt 1839 (vgl. Begeschke 2004: S. 1). Am 28. Juni 1840 fand die Gründungsveranstaltung des „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ im Rathaussaal von Blankenburg statt.</p> | <p>1836 begann Fröbel mit der Herstellung von seinen Spielmaterialien, [Hinzufügung] die bekanntesten sind Kugel, Würfel, Walze. Diese Spielmaterialien sollten die Entwicklung der Kinder fördern und anregen (vgl. ebd.: 20). [Streichung] Am 28. Juni 1840 fand die Gründungsveranstaltung des „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ im Rathaussaal von Blankenburg statt.</p> |

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Erwartungshaltung an das, was Feedback leisten kann oder soll, nämlich eine sprachliche (End-)Korrektur des Textes, auf das eigene Feedbackverhalten überträgt. Wer selbst eine Korrektur möchte, wird ebenfalls eine Korrektur vornehmen. So korrigieren Studierende zum einen im Seminar beim Feedbackgeben hauptsächlich Fehler und geben Rückmeldungen zu sprachlichen und formalen Aspekten. Zum anderen kommen Studierende oft mit diesem Anspruch in die individuelle Schreibberatung, obwohl dies explizit kein Bestandteil der Peer-Schreibberatung ist, so wie sie an den meisten Schreibzentren praktiziert wird. Es ist also wichtig, dass die Regeln und Funktionen des Peer-Feedbacks (PtP und Peer-Schreibberatung/Leistungsspektrum Schreibberatung) deutlich gemacht werden. Außerdem sollten Lehrende nicht voraussetzen, dass Studierende automatisch Feedback geben können, sondern sie sollten

dies systematisch in ihre Kurse, die sich mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Texten beschäftigen, einbinden, damit Studierende diese Kompetenz erwerben können. „Texte mit dem Ziel zu kommentieren, den Autor in die Lage zu versetzen, seinen Text zu verbessern, bedarf einer eigenen Kompetenz – der Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2012: 95). Reflexive Texte wie SPK können die integrierte Vermittlung von Schreib-, Überarbeitungs- und Textkommentierungskompetenz unterstützen, indem sie die Studierenden zum Nachdenken über das Feedback anregen.

Akzeptanz des Peer-Feedbacks

Neben der Analyse der Vorstellung bezüglich des Feedbacks wurden die SPK auch zur Untersuchung der Akzeptanz des Peer-Feedbacks herangezogen. Dieser Teilbereich der Analyse soll Aufschluss darüber geben, ob sich Tendenzen für eine bestimmte Art des Feedbacks (mündlich vs. schriftlich, Feedback geben vs. Feedback nehmen, PtP vs. Schreibberatung) erkennen lassen und ob dabei irgendwelche Zusammenhänge bestehen. Bei der Analyse ergeben sich durchaus unterschiedliche Befunde. Für den Vergleich mündliches vs. schriftliches Feedback konnten nur individuelle Präferenzen der Studierenden, jedoch keine signifikanten Tendenzen festgestellt werden. Feedbackgeben und Feedbacknehmen hängt hingegen stark von der (gefühlten/eingeschätzten) Schreibkompetenz ab. Die Peer-Schreibberatung wird im Vergleich zu den Kommiliton*innen tendenziell als kompetenter in Bezug auf die Feedbackkompetenz eingeschätzt.

Die Studie zeigt, dass die Akzeptanz und Bevorzugung eines Feedbacktypus in diesem Fall von unterschiedlichen persönlichkeitsbezogenen Faktoren abhängt. Mündliches Feedback ermöglicht den Ratsuchenden, Rückfragen zu stellen, Kommentare können durch Gestik, Mimik, Erklärungen und Rückfragen etc. besser eingeordnet werden. Gleichzeitiges Mitschreiben in der Beratungssituation erfordert jedoch gesteigerte Aufmerksamkeit, weshalb manche Ratsuchenden ein schriftliches Feedback bevorzugen.

Schade fand ich, dass ich diese Korrektur nicht in ausgedruckter Form bekommen habe und dies selbst mitschreiben sollte. Da ich mich sehr auf das mündlich Feedback und das Gespräch konzentriert habe, fiel es mir schwer, dieses dann auch noch mitzuschreiben. In ausgedruckter Form hätte ich das Feedback dann Zuhause besser umsetzen können und bei einzelnen Punkten noch einmal nachschauen können. Leider fiel es mir so schwer, mich an einzelne Punkte zu erinnern und die dann effektiv umzusetzen. Dies war bei dem Feedback der Einleitung [schriftliches Feedback, CN] besser. (Stud34SPK)

Schriftliches Feedback kann als ausführlicher empfunden werden und bietet den Vorteil, dass durch die schriftliche Rückmeldung kein Kommentar verloren geht und die Möglichkeit des wiederholten Lesens besteht. Das gleichzeitige Zuhören und Mitschreiben ent-

fällt. Auch kann die Anonymität eines schriftlichen Feedbacks von Vorteil sein, wenn man Angst vor einem Gesichtsverlust hat. Auf die Vor- und Nachteile von mündlichem vs. schriftlichem Feedback wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da die Studie darauf abzielt, die subjektive Einschätzung der Studierenden zu ermitteln.

Die Selbstwahrnehmung und die (Einschätzung der eigenen/fremden) Schreibkompetenz hingegen spielen eine entscheidende Rolle bei der Akzeptanz und Umsetzung des Feedbacks. Das lässt sich vor allem bei der PtP-Beratung im Seminar beobachten. Im Seminarkontext gehen die Studierenden/Studienanfänger*innen oft davon aus, dass sie selbst und/oder ihre Kommiliton*innen nicht kompetent genug sind, weil sie (noch) keine Schreiberfahrung haben oder aus einem anderen Fachbereich stammen. Obwohl es sich im hier untersuchten Kontext um ein von mir als Dozentin angeleitetes Feedback handelt, herrscht dennoch eine große Unsicherheit bei den Studierenden.

Ich persönlich fand es schwierig selber Feedback zugeben. Auf der einen Seite habe ich natürlich meine Meinung zu verschiedenen Dingen mitgeteilt und auf der anderen Seite war ich auch unsicher. Mir fehlt die Erfahrung und ich wollte auch niemanden zu nahe treten. Aus diesem Grund habe ich alles sehr vorsichtig formuliert und wollte auch nicht zu viel kritisieren. Ich habe durch diesen „Rollentausch“ gemerkt, dass es sehr schwierig ist jemandem ein Feedback zu geben. (Stud45SPK)

Auch wenn Studierende betonen, dass sie sich ein ehrliches Feedback wünschen, scheuen sie sich selbst davor zu *kritisieren*. Dieses Textbeispiel zeigt weiterhin, dass der Fokus beim Feedback hier sehr stark auf dem Aspekt des Kritikübens liegt. Positive Aspekte des Textes werden aufgrund von Unsicherheiten nicht betont. Die fehlende Kompetenz wird auch in folgender Aussage thematisiert.

Mir persönlich fiel es schwer Feedback auf Texte von Kommilitonen zu geben, da ich mir selbst noch sehr unsicher im Schreiben von Hausarbeiten bin. Ich empfinde zwar gewisse Schreibstile als angenehm und kann, meines Erachtens, auch beurteilen was stilistisch nicht machbar ist. Aber ich bin mir sehr unsicher, ob der Text eines Kommilitonen/einer Kommilitonin wissenschaftlich genug ist. Deswegen fiel es mir eher schwer Feedback auf die Texte meiner Kommilitonen/Kommilitoninnen zu geben. Als ich das Feedback von meinen Kommilitonen/Kommilitoninnen auf meinen Text erhalten habe, war ich mir auch etwas unsicher. Da ich der Ansicht bin, dass meine Kommilitonen/Kommilitoninnen auf dem gleichen Level sind wie ich und deswegen dieses Feedback auch nicht richtig geben können. (Stud10SPK)

Ein allgemeines Textgefühl ist vorhanden, doch alles, was unter das Konzept *wissenschaftlich* fällt, bereitet der Studentin Schwierigkeiten. Das trifft für sie als Feedbackgeberin genauso zu wie die Einschätzung des Feedbacks, das sie erhalten hat. Es lässt sich feststellen, dass Feedbackkompetenz oft mit der Schreiberfahrung korreliert. Je unerfahrener Studie-

rende sind, desto weniger trauen sie sich selbst zu und desto unwahrscheinlicher ist es, dass das Feedback umgesetzt wird. Das trifft sowohl auf die Seite von Feedbackgeber*innen und -nehmer*innen zu.

Dem Feedback der Peer-Schreibberatung wird tendenziell mehr vertraut, und dort, wo es nachvollzogen werden kann (siehe hierzu Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen), wird es auch angenommen und umgesetzt. Die Qualifizierung der Peer-Schreibtutor*innen und die institutionelle Anbindung („professionell“) schaffen eine höhere Autorität und erhöhen das Vertrauen in die Feedbackkompetenz.

*Das Peer Feedback [PtP im Seminar, CN] war zwar hilfreich, aber nicht so hilfreich wie das von den „professionellen Feedbackgebern“ [Peer-Schreibtutor*in, CN], denn zum Einen sind wir alle Studenten und haben nicht wirklich viel Erfahrung mit wissenschaftlichen Arbeiten und zum Anderen wurden uns nicht wirklich Verbesserungsvorschläge gegeben. Natürlich hat sich jeder Mühe gegeben und wollte dem Partner helfen, allerdings bin ich der Meinung dass wir für wirklich gutes und konstruktives Feedback zu unerfahren sind. (Stud45SPK)*

Dennoch ist der Einsatz von PtP-Feedback in Seminaren sinnvoll und zielführend, wie folgende Einschätzung beispielhaft zeigt.

Das gegenseitige Feedback mit meinen Kommilitoninnen hat mir sehr gut gefallen. Es war sehr effektiv andere Hauptteile zu sehen und Fehler zu erkennen. Das Feedback hat mir viel geholfen. Ich nehme aus diesem Feedback mit, mich mehr in die Position des Lesers zu versetzen und nicht alle von mir unerklärten Aussagen als selbstverständlich zu nehmen. Als Feedbackgeber konnte ich besser Fehler erkennen und diese dann bei mir selbst überprüfen. (Stud34SPK)

Es zeigt sich, dass es sinnvoll ist, Studierende sukzessive an Peer-Feedback heranzuführen und die Selbstwahrnehmung zu stärken. Der Wechsel aus der Autor*innen- in die Leser*innenperspektive hilft den Studierenden auch, den Blick von außen auf ihren Text zu richten und ihren Text entsprechend zu überarbeiten. Dies ist ein entscheidender Schritt in der Entwicklung der Schreibkompetenz. Lundstrom/Baker (2009) konnten in der Studie „To give is better than to receive“ bei einem Vergleich von zwei Gruppen, in der eine Gruppe ausschließlich Feedback erhalten und eine Gruppe ausschließlich Feedback gegeben hat, feststellen, dass die Feedbackgeber*innen in Bezug auf die Schreibkompetenzentwicklung stärker profitiert haben als die Feedbacknehmer*innen. Die Ergebnisse dieser Studie werden auch den Seminarteilnehmer*innen präsentiert, die erkennen sollen, dass PtP-Feedback einen direkten Einfluss auf ihre eigene Schreibkompetenzentwicklung hat, auch wenn es ihnen am Anfang noch schwerfällt. Neben diesem positiven Effekt lassen sich auch noch weitere Vorteile des Feedbacks beobachten.

Positive Rückmeldung

Die folgenden Beispiele zu der Kategorie: *Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen?* zeigen, wie wichtig für die Studierenden eine positive Rückmeldung ist, weil hierdurch das Selbstkonzept der Schreiber*innen gestärkt wird und somit die Motivation erhöht.

Zudem können Feedbackgeber einem auch eine positive Bestätigung darüber geben, was schon gut ist. Ich empfand dies als äußerst hilfreich, da mir das a) das Gefühl gab, nicht alles falsch zu machen und b) Motivation zum Weiterarbeiten verschaffte. (Stud24SPK)

Dadurch, dass die Kritik fair und konstruktiv geäußert wurde, fiel es mir nicht schwer, sie anzunehmen. Ich war eher dankbar. Zudem wurde nicht nur Negatives angemerkt, sondern auch Positives. So konnte nicht das Gefühl entstehen, dass man „alles schlecht gemacht“ hat. (Stud3ISP)

Besonders gut war es gerade für mich, dass auch viele positive Eindrücke meiner Hausarbeit an mich weitergegeben wurden. Das positive Feedback hat mir gezeigt, dass ich meine Aufgabe alles in allem nicht so schlecht gelöst habe, wie ich zunächst dachte. Besonders vor dem Verfassens des Hauptteils war dieses positive Feedback für mich wichtig. Denn ich war unsicher, ob ich eine richtige „Wissenschaftssprache“ verwende. Wenn man also vorher gesagt bekommt, dass das was man schreibt nicht so verkehrt ist, ist es leichter die Aufgabe zu lösen. (Stud4ISP)

Trotz des positiven Effekts, der sich durch die „Ermutigung“ beobachten lässt, nämlich die Stärkung der Selbstwirksamkeit² des Schreibers/der Schreiberin und der damit einhergehenden Motivation zum Weiterarbeiten, muss Lob auch immer kritisch betrachtet werden. Ungerechtfertigtes Lob (Göpferich 2016), also das unbeabsichtigte Loben von eigentlich falschen Aspekten, das daraufhin Ratsuchende in eine falsche Richtung lenkt (z. B. „Eine gute Themenauswahl“), kann zum gegenteiligen Effekt führen. Hier sind besonders die Ausbilder*innen der Peer-Schreibtutor*innen in der Qualifizierung gefordert. SPK können in diesem Fall dazu dienen, die Erlebnisse, Erfahrungen, Einschätzungen der Studierenden transparent zu machen und so die studentische Schreibberatung zu verbessern. Weiterhin können SPK deutlich machen, wieso es zu Problemen in der Umsetzung des Feedbacks kommen kann.

² Zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Schreibleistung sowie weitere Methoden zur Stärkung des Selbstkonzepts der Ratsuchenden durch Peer-Schreibtutor*innen siehe auch Theuermann/Zach (2018): „Das schaffe ich locker“. Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern.

Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen

Zahlreiche Untersuchungen, Leitfäden und Ratgeber bieten Vorschläge und Vorlagen für entsprechende Beratungsregeln und Formulierungshilfen. Trotz Einhaltung dieser Kommunikationsregeln und Umsetzung der Formulierungsvorschläge durch die Peer-Schreibtutor*innen haben Studierende oft Probleme damit, die Rückmeldungen auf ihre Texte zu verstehen und/oder sie umzusetzen. Wenn dies eintritt, kann die lernförderliche Wirkung des Feedbacks nicht angenommen werden. Wie bereits erwähnt, haben SPK mehrere Funktionen. Zum einen müssen sich die Studierenden aktiv mit dem eigenen Schreibprozess und dem Feedback auseinandersetzen, zum anderen geben sie Lehrenden und Peer-Schreibtutor*innen Hinweise auf die Umsetzung des Feedbacks. So können sie beispielsweise aufzeigen, wo Studierende Probleme oder Verständnisschwierigkeiten mit den Kommentaren/dem Feedback hatten.

Einen Teil des schriftlichen Feedbacks meiner Einleitung konnte ich leider nicht exakt einordnen. Ist mit „Sie haben die grobe Struktur einer Einleitung größtenteils berücksichtigt und umgesetzt“, ein „Sie waren steht's bemüht“ oder tatsächlich eine vergleichsweise positive Antwort gemeint? Auf jeden Fall habe ich dieses Feedback als Anlass genommen die gesamte Einleitung nach Abschluss des Hauptteiles nochmals komplett zu überarbeiten und größtenteils neu zu schreiben.
(StudOOSPK)

Diese Ergebnisse geben mir als Dozentin im Seminar die Möglichkeit, beim finalen Feedback auf die Mini-Hausarbeit gezielt noch offene Punkte aufzugreifen und meine Rückmeldungen entsprechend abzustimmen. Als Ausbilderin von studentischen Schreibberater*innen nutze ich diese Texte, um die sprachliche Präzision von mündlichen und schriftlichen Feedbackkommentaren zu verbessern.

Didaktische Implikationen und Fazit

Ausgangspunkt dieses Artikels war es herauszuarbeiten, ob der Einsatz von Schreibprozesskommentaren ein unterstützendes Instrument für die Schreibkompetenzentwicklung ist. Die hier vorgestellten Ergebnisse stellen dabei nur Teilergebnisse einer Studie zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback in der Schreibberatung dar. Die Analyse der SPK sollte zeigen, welche Vorstellungen von und Erwartungen an Feedback Studierende haben, was mögliche Hinderungsgründe für die Akzeptanz des Feedbacks sind und wie die Studierenden die Probleme, die sie bei der Überarbeitung der Texte und der Umsetzung des Feedbacks haben, thematisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Analyse der SPK im untersuchten Kontext gezeigt hat, dass Ablehnung und Akzeptanz des Feedbacks von individuellen Fak-

toren und Präferenzen abhängen, besonders aber von der wahrgenommenen (eigenen/fremden) Schreibkompetenz. Schreibanfänger*innen haben oft falsche Vorstellungen von Feedback und erwarten eine Korrektur. In Kombination mit den noch nicht vorhandenen Überarbeitungsstrategien führt dies dazu, dass die Überarbeitung der Texte oft nur auf Wort- und Satzebene erfolgt. Dementsprechend ist es notwendig, Überarbeitungsstrategien als Teilbereich des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln und die Funktion und Wirkweise von Feedback deutlich zu machen. Weil besonders Feedback geben die Schreibkompetenz verbessern kann, sollten neben den Überarbeitungsstrategien auch Feedback- und Textkommentierungskompetenzen als Lernziele aufgenommen werden. Gerade mit Hinblick auf die positiven Effekte, wie z. B. die Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Schreibnoviz*innen, lohnt es sich, Feedback in all seinen unterschiedlichen Facetten (mündliches und schriftliches Feedback, Feedback geben und nehmen, PtP-Feedback und Peer-Schreibberatung) in Seminare zu integrieren.

Der Einsatz von reflexiven Texten wie beispielsweise Schreibprozesskommentaren kann in diesem Zusammenhang in dreifacher Hinsicht (für Studierende, Lehrende und Ausbilder*innen von Peer-Schreibtutor*innen) empfohlen werden. Studierenden ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit ihrem Schreibprozess, ihre persönlichen Erfahrungen, Strategien und Vorgehensweisen im Schreibprozess zu reflektieren und daraus Handlungswissen für das Schreiben und Überarbeiten von Texten zu entwickeln. Dadurch erschließen sie sich selbst eine notwendige Ressource für die Bearbeitung ihres Schreibprojekts sowie für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Schreibkompetenz. Dozent*innen liefern SPK Einblicke in die (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und ermöglichen ihnen so, ein Abschlussfeedback gezielt zu formulieren und auf die Bedarfe der Studierenden besser einzugehen. Hier ist zu beachten, dass weder Peer-Feedback noch der Einsatz von Reflexionen Selbstläufer sind, sondern diese müssen im Seminar gut angeleitet werden. Da sich eine Feedback- und Textkommentierungskompetenz erst herausbilden und entwickeln muss, um sich positiv auf die Schreibkompetenz (z. B. Wechsel in die Leserperspektive) auswirken zu können, sollte die Vermittlung schrittweise und sukzessive in Seminare integriert werden. Ausbilder*innen von Peer-Schreibtutor*innen können ebenfalls von der Analyse dieser reflexiven Texte profitieren. Durch den Einblick in die Einschätzung der Studierenden bezüglich des Feedbacks sowie Hinweise auf Missverständnisse und Probleme in der Umsetzung können sie Peer-Schreibtutor*innen sprachlich sensibilisieren und Vorschläge für gezieltere Formulierungen von Rückmeldungen geben. Hier setzt auch eine Folgestudie zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback in der Schreibberatung an. Unter Bezugnahme der Kommentare der Studierenden aus den SPK werden die Textversionen daraufhin verglichen und analysiert, welche sprachlichen Rückmeldungen dazu geführt haben, dass die Studierenden das Feedback erfolgreich umgesetzt haben.

Literatur

- Bruffee, Kenneth A. (1984a): Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In: Olson, Gary A. (Hrsg.): *Writing Centers: Theory and Administration*. New York: NCTE. 87–98.
- Bruffee, Kenneth A. (1984b): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: *College English*. Vol. 46. No. 7. 635–652.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Reihe Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Band 3. Bielefeld: wbv.
- Flanagan, Marian/Heine, Carmen (2015): Peer-feedback as a Translation Training Tool in Web-based Communication. In: *Hermes*. Vol. 54. 115–136.
- Göpferich, Susanne (2016): Text Quality Awareness and Feedback: Looking into the Black Boxes of Feedback Givers' Minds. Vortrag am 08.04.2017 in Rahmen des *Writing Symposium 2016: Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschsprachigen Universitäten*. München.
- Hascher, Tina (2010): Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Reihe Erziehungswissenschaft. Band 27. Landau: Empirische Pädagogik e. V. 166–180.
- Knorr, Dagmar (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Reihe Textproduktion und Medium. Band 12. Frankfurt am Main: Peter Lang. 75–98.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Reihe Kompetent lehren. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Lundstrom, Kristi/Baker, Wendy (2009): To Give is Better than to Receive. The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 18. No. 1. 30–43.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Reihe Germanistische Linguistik. Band 214. Tübingen: Niemeyer.
- Perkins, David N./Salomon, Gavriel (1988): Teaching for Transfer. In: *Educational Leadership*. Vol. 46. No. 1. 22–32.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

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

Theuermann, Patrick/Zach, Andrea (2018): „Das schaffe ich locker!“ Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 16. 66–73.

Voigt, Anja (Hrsg.) (2018): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Media.

Schreibprozesskommentar zur „Mini-Hausarbeit“

1. Sitzung Einleitung → 2. Schreibsitzung Einleitung → 3. Feedback Einleitung → **4. Schreibprozess gesamt**

Die Mini-Hausarbeit und der Schreibprozess wurden in mehrere Teile aufgegliedert, und Sie haben auf verschiedene Textteile ein Feedback erhalten. Dieses Feedback haben Sie in die finale Version Ihrer Hausarbeit eingearbeitet.

Schauen Sie sich Ihre Kommentare zu Schritt 1–3 nochmals an:

1. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus der Sitzung Einleitung mit? Was war mir bereits bekannt, was war neu? Was ist mir noch unklar geblieben und zu welchen Punkten wünsche ich mir weitere Informationen? Welche Probleme können beim Verfassen meiner Einleitung auf mich zukommen?*
2. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus den Schreibsitzungen (Einleitungen und Hauptteil) mit? Was beim Schreiben hat gut funktioniert? Wo hatte ich Probleme? Welche zusätzlichen Informationen, Hilfsmittel, Techniken o. Ä. benötige ich noch? Was muss ich noch tun, um meine Einleitung/meinen Hauptteil fertigzustellen?*
3. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus dem Feedback mit? Welche Anmerkungen/Kommentare helfen mir beim Überarbeiten der Einleitung und des Hauptteils weiter? Welchen Punkten kann ich zustimmen, welche Punkte lehne ich ab? Welche Anmerkungen verstehe ich nicht? Was muss ich noch tun, um meine Einleitung/meinen Hauptteil zu überarbeiten?*

Aufgabenstellung: Verfassen Sie eine schriftliche Reflexion (**Fließtext, Umfang 1.000-1.500 Wörter**) zu dem **gesamten Schreibprozess** und geben Sie diesen zusammen mit Ihrer Mini-Hausarbeit ab. Orientieren Sie sich dabei an folgenden Fragen:

- a) Fassen Sie alle Ergebnisse und Erkenntnisse aus Schritt 1-3 zusammen und geben Sie so einen Überblick über Ihren gesamten Schreibprozess. Wie sind Sie beim Schreiben vorgegangen? Was ist Ihnen leichtgefallen, womit hatten Sie Probleme?
- b) Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus den verschiedenen Feedbackschleifen mit (Mündliches Feedback zur Einleitung, Peer-Feedback 1. Seite Hauptteil, Schriftliches Feedback 1. Seite Hauptteil durch Schreibberater*in)? Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen? Wo hatten Sie Probleme mit dem Feedback, das Sie erhalten haben? Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus dem Peer-Feedback – sowohl als Feedbacknehmer*in als auch als Feedbackgeber*in – mit?
- c) Wie sind Sie bei der Überarbeitung Ihres Textes vorgegangen? Welche Überarbeitungsstrategien haben Sie dabei angewendet. Wo fiel Ihnen die Überarbeitung leicht, wo hatten Sie Probleme oder Unsicherheiten?
- d) Was können Sie für das Verfassen zukünftiger Hausarbeiten mitnehmen? Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?

Hinweis zur Sprache: Selbstverständlich dürfen Sie die Ich-Form verwenden.

Autorin

Carmen Neis, M.A., ist Koordinatorin des Schreibzentrums und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich wissenschaftliches Schreiben Deutsch/DaF, der Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenzen und der Schreibberater*innenausbildung.

Studie zur Wirkung realer und fiktiver Adressat*innen – Wie sie den Erstellungsprozess einer Abschlussarbeit beeinflussen

Susanne Klug, Kristina Lakke & Michael Pandey

Neues Wissen schaffen, Forschungslücken schließen, sich einen Platz in der jeweiligen Fachwelt erarbeiten oder auch „nur“ auf die Traumnote 1,0 zuarbeiten und die Betreuenden zufriedenstellen – mit diesen Zielen beginnen viele Studierende ihre wissenschaftliche Graduiierungsarbeit. Nicht selten entsteht aus unterschiedlichen Gründen, wie zum Beispiel der Angst vor einer schlechten Note, immenser Druck, der zu einer Schreibblockade führen kann. Um Blockaden vorzubeugen, könnten sich Schreibende fiktive oder reale Lesende als Textadressat*innen vorstellen, die diesen Druck nicht erhöhen, sondern in positive Bahnen kanalisierten. Aus diesem Vorschlag lässt sich folgende Hypothese ableiten: Zielpersonen, die ein geringes Stresslevel-Empfinden auslösen, haben einen konstruktiven Einfluss auf den Verlauf des Arbeitsprozesses. Die Stichhaltigkeit ebendieser These sollte in einer ersten Annäherung bei einer qualitativen Studie an der Universität Stuttgart geprüft werden. Folgende zentrale Forschungsfragen standen im Mittelpunkt: Wie werden Professor*innen, Betreuer*innen, Kommiliton*innen und andere Personengruppen als potenzielle Rezipient*innen während des Schreibens empfunden? Wer erhöht den psychologischen Stress für die Schreibenden? Wer nicht?

Hintergrund und Design der Studie

Da bislang keine einschlägigen Forschungsarbeiten zu diesem Thema vorlagen, führten wir eine schriftliche Befragung durch, in deren Rahmen 270 Studierende nach ihren persönlichen Einschätzungen bezüglich der Wirkung der unterschiedlichen Adressaten und Adressatinnen befragt wurden. Die Befragung wurde in Lehrveranstaltungen des Sprachenzentrums durchgeführt. Es nahmen Personen aus 32 Nationen teil, darunter waren 54 % Männer, 45 % Frauen und 1 % Diverse.

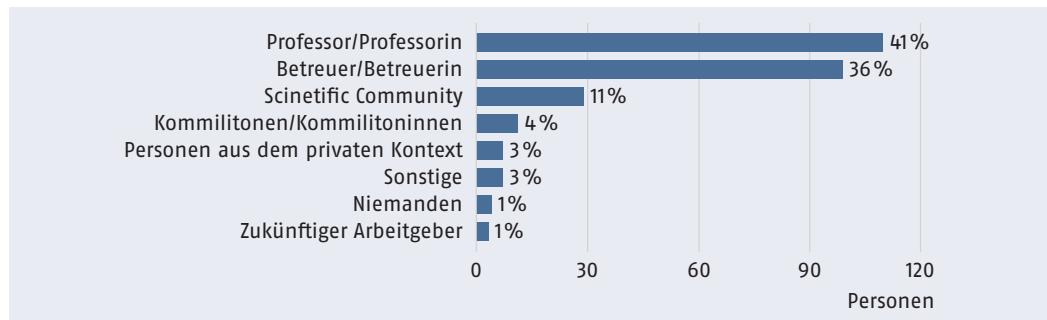
Der Fragebogen war eine Mischform aus geschlossenen und offenen Antwortformaten (Steiner 2018: 52) und folgendermaßen aufgebaut:

Frage 1: Welche Leser*innen stellen Sie sich vor, wenn Sie eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreiben? Entscheiden Sie sich für EINE Möglichkeit und kreuzen Sie sie bitte an.

Zur Auswahl standen: *Betreuer*in, Kommiliton*innen, niemand, Personen aus dem privaten Kontext, Professor*in, Scientific Community, Sonstige und zukünftiger Arbeitgeber*. Es war uns bewusst, dass hier bereits eine Schwierigkeit für die Teilnehmenden aus den technischen Studiengängen gegeben war, da diese sowohl mit einem/einer Betreuer*in als auch mit einem/einer Professor*in während der Abschlussarbeit in Verbindung stehen. Eine Entscheidung für die Person, die in den Gedanken der/des Schreibenden während des täglichen Arbeitsprozesses mehr Raum einnimmt, war wichtig, da im Folgenden für diese Person oder Personengruppe der von ihr ausgelöste Stresslevel ermittelt werden sollte. Studierende aus niederen Semestern baten wir, sich den Kontext „Abschlussarbeit“ fiktiv vorzustellen und eine spontane Entscheidung zu treffen. Wir erhielten folgende Ergebnisse:

Abbildung 1

Die Zielperson der Abschlussarbeit in den Gedanken der Studierenden während des Schreibprozesses



Die hohen prozentualen Anteile von Professor*innen (41%) und Betreuer*innen (36%) spiegeln die gängigen Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse wider, die während des Verfassens einer Abschlussarbeit nötig sind. Weniger klar festgelegt sind die Kommunikationsstrukturen zu Scientific Community, Kommiliton*innen, Personen aus dem privaten Kontext, zukünftigem Arbeitgeber und Sonstigen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass diese Gruppen damit einhergehend auch deutlich seltener (der Abstand zu Professor*innen und Betreuer*innen beträgt 25% und mehr) als Hauptlesende genannt werden.

Frage 2: Was empfinden Sie, wenn Sie an die von Ihnen angekreuzte Person oder Personengruppe denken? Nennen Sie Substantive.

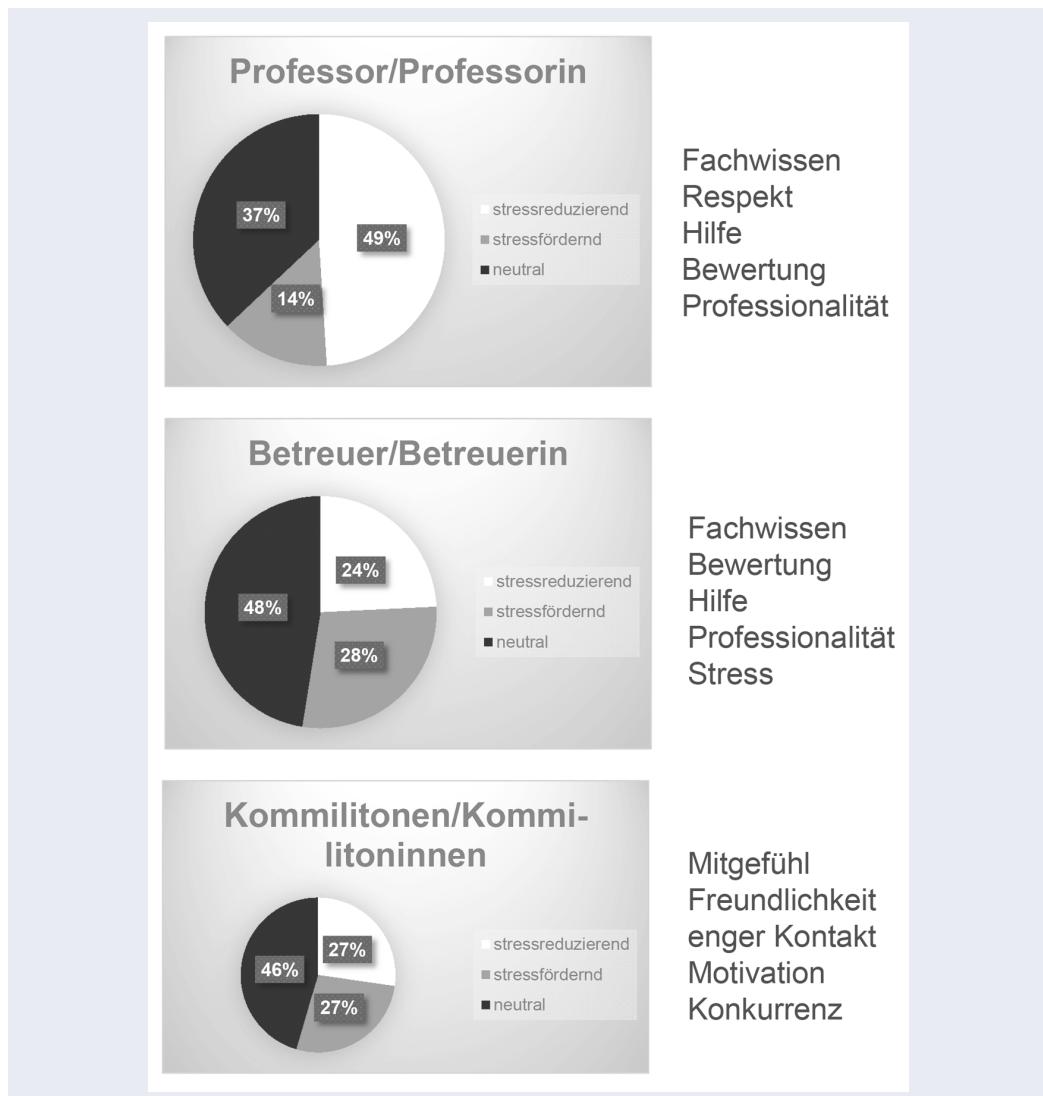
Den Studierenden standen fünf nummerierte leere Zeilen zum Ausfüllen zur Verfügung. Wir wollten an dieser Stelle keine konkreten Vorgaben machen, um dadurch nicht in von uns vorgedachte Bahnen zu lenken. Aus allen Nennungen wurden die fünf häufigsten Be-

griffe ermittelt. Diese sind in absteigender Reihenfolge zusammen mit den Ergebnissen der nächsten Frage in den Abbildungen 2 und 3 visualisiert.

Frage 3: Wie wirkt die von Ihnen angekreuzte Person oder Personengruppe bezüglich des Faktors Stress auf Sie? Entscheiden Sie sich für EINE der drei unten genannten Möglichkeiten und denken Sie über die Gründe nach.

Abbildung 2

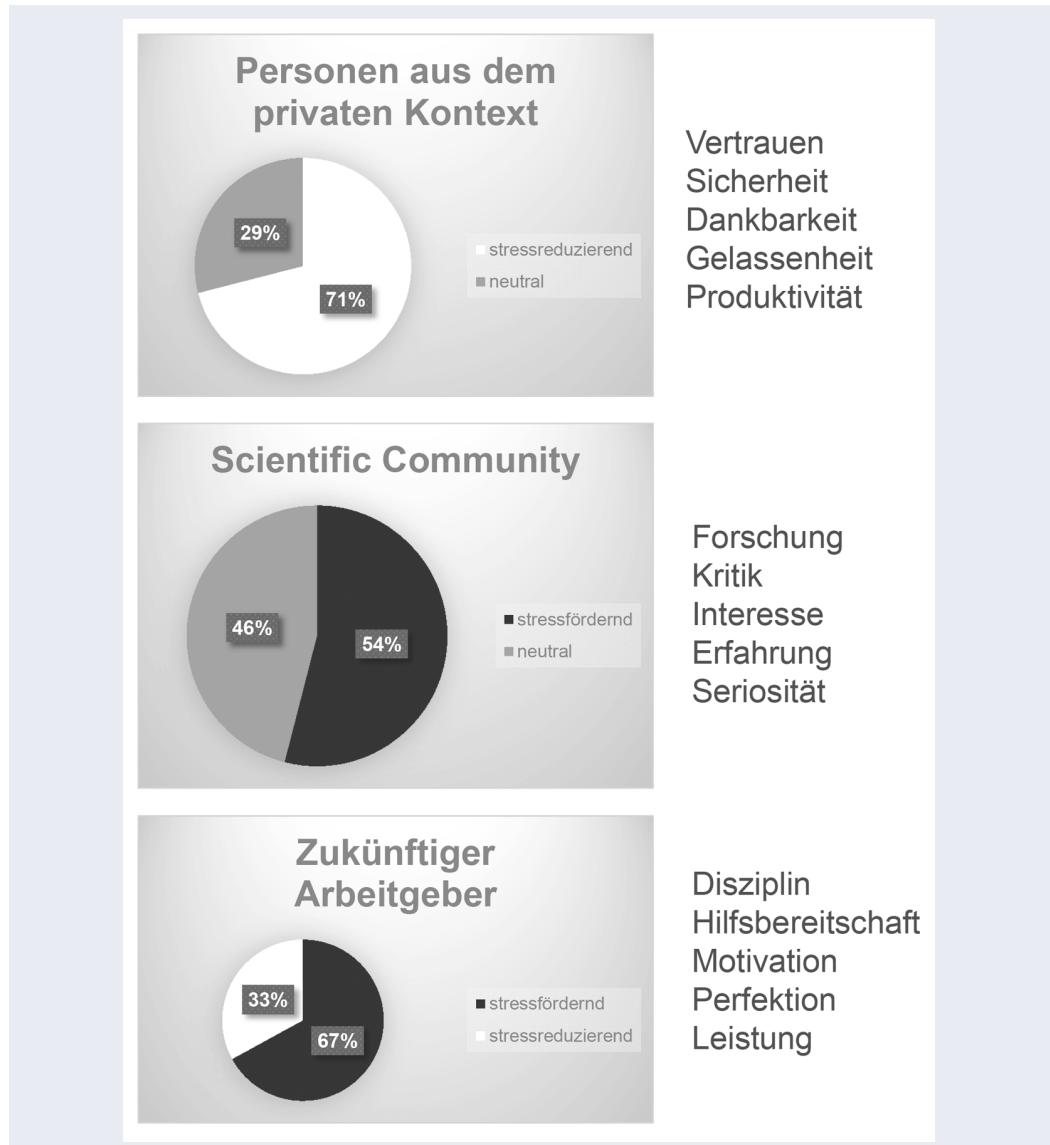
Stresslevel ausgelöst von Professor*innen, Betreuer*innen und Kommiliton*innen mit zur Personengruppe frei assoziierten Begriffen



Es wurde an dieser Stelle bewusst keine Definition des Begriffs „Stress“ mit angegeben, da die Teilnehmenden spontan entsprechend ihrer persönlichen Disposition antworten sollten. Angekreuzt werden konnte *neutral*, *stressreduzierend* oder *stressfördernd*. In den folgenden Kreisdiagrammen sind die prozentualen Anteile je Person/Personengruppe dargestellt, rechts davon befinden sich jeweils die fünf am häufigsten genannten Substantive.

Abbildung 3

Stresslevel ausgelöst von Personen aus dem privaten Kontext, der Scientific Community und dem zukünftigen Arbeitgeber mit zur Personengruppe frei assoziierten Begriffen



Es fällt auf, dass Professor*innen, obwohl Sie unmittelbar mit der Notengebung in Verbindung stehen, mit 14% den zweitniedrigsten Stresslevel auslösen. Lediglich Personen aus dem privaten Kontext (siehe Abbildung 3) werden als noch weniger stressfördernd empfunden. Im Gegensatz zu den Betreuer*innen, die einen doppelt so hohen Stresslevel auslösen (28%), wirken Professor*innen sogar zu 49% stressreduzierend. Unter den am häufigsten genannten Substantiven taucht das Wort *Stress* ausschließlich bei den Betreuenden auf. Festzuhalten ist ebenfalls, dass Kommiliton*innen nicht nur positiv wirken, sondern der Aspekt des Konkurrerens so stark ist, dass sich die prozentualen Anteile von stressfördernd (27%) und stressreduzierend (27%) die Waage halten. Stresslevel-Spitzenreiter sind Scientific Community (54%) und der zukünftige Arbeitgeber (67%).

Da Schreiben ein kognitiver Prozess ist (Flower/Hayes 2014: 37), über den sich Denkstrukturen neu ordnen oder Erkenntnisprozesse generieren (Scheuermann 2013: 19), ließen wir den Teilnehmenden darüber hinaus neun Zeilen für eine frei formulierte Begründung ihrer Einstufung. Bei der kurzen mündlichen Vorstellung der Studie in den Lehrveranstaltungen wiesen wir auf die Wichtigkeit dieser individuellen qualitativen Daten hin und baten die Teilnehmenden, sich dafür hinreichend Zeit zu nehmen.

Des Weiteren wollten wir in Erfahrung bringen, inwiefern die Studierenden den Schreibprozess an sich auf der Metaebene reflektieren. Daher lautete die nächste Frage:

Frage 4: Haben Sie sich über diese Fragen vor dem Ausfüllen des Fragebogens schon einmal bewusst Gedanken gemacht?

69% der Teilnehmenden antworteten mit „Nein“. Ausgangspunkt für die Reflexion dieser Zusammenhänge kann der Besuch eines Schreibseminars sein. Laut den Ergebnissen unserer Studie hatten 37% der Studierenden an einem Schreibseminar teilgenommen. Wenn man diese beiden Zahlen miteinander in Korrelation setzt, lässt sich ein Anteil von 6% an Personen identifizieren, die trotz der Teilnahme an einem Schreibseminar nicht mit der Adressat*innenthematik vertraut gewesen sind. Es überrascht darüber hinaus, dass bei einem Anteil von 49% an Masterstudierenden also mindestens 18% bereits eine Abschlussarbeit verfasst hatten, ohne sich über die Zielpersonen Gedanken gemacht zu haben. Es stellt sich an dieser Stelle die berechtigte Frage, inwieweit der Text der Abschlussarbeit dann überhaupt eine adressat*innenorientierte Ausrichtung erfahren hat.

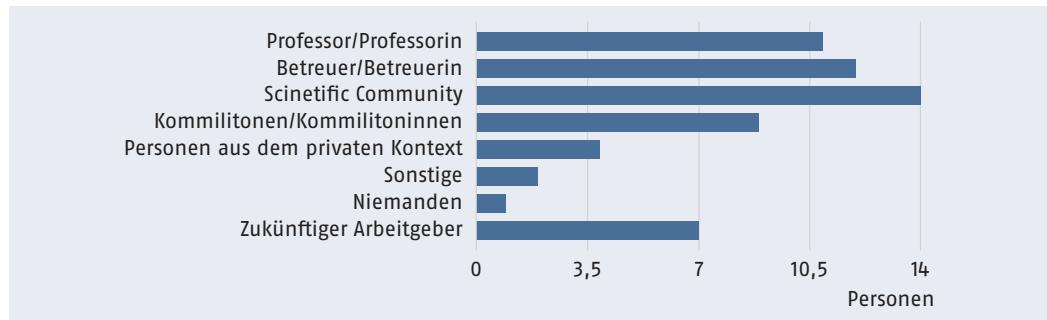
Im Anschluss wollten wir herausfinden, inwiefern das Reflektieren dieses Themas durch das Ausfüllen des Fragebogens bereits eine Sensibilisierung für die unterschiedliche Wirkung der Adressat*innen initiiieren konnte, daher:

Frage 5: Wenn Sie nun alle in Frage 1 genannten Möglichkeiten reflektieren, würden Sie bei Ihrer nächsten wissenschaftlichen Arbeit einen anderen Adressaten bzw. eine andere Adressatin wählen, der/die Ihre persönliche Motivation und die Qualität Ihrer Arbeit positiv(er) beeinflussen könnte?

30% der Studierenden antworteten mit „Ja“. Es ergab sich folgende neue Verteilung:

Abbildung 4

Durch den Reflexionsprozess eruierte positiv(er) wirkende Adressat*innen (im Vergleich zur ersten Angabe bei Frage 1 des Fragebogens)



Hierbei fällt auf, dass Scientific Community, Kommiliton*innen und der zukünftige Arbeitgeber deutlich höhere Anteile erhielten als im ersten Teil der Befragung.

Abschließend baten wir die Studierenden um eine übergreifende schriftliche Reflexion:

Frage 6: Wie müsste die Sie im Prozess der Erstellung einer Abschlussarbeit begleitende Person sein bzw. was müsste sie tun, um Sie perfekt zu motivieren?

Die Antworten der deutschen und der internationalen Studierenden wurden getrennt ausgewertet, um eventuelle Unterschiede hinsichtlich der Anforderungen an die Begleitperson zu identifizieren. Es galt, die Annahme zu prüfen, ob internationale Studierende stärker die emotive Ebene der Begleitung fokussieren würden als deutsche Studierende.

Die folgende Auswahl an Originaltönen zeigt jedoch, dass dies kaum der Fall war:

O-Töne der deutschsprachigen Studierenden:

- „Konstruktive Kritik üben, und zwar konkret an meinem Text, das heißt, sie [die begleitende Person, d. V.] sollte ihn auf jeden Fall gelesen haben und aufzeigen, was gut ist und was verbessert werden kann.“
- „Einen regelmäßigen Termin für Besprechungen des Fortschritts einhalten/anbieten. Expertise mitbringen. Viele Betreuer kennen sich nicht ausreichend mit dem Thema aus.“
- „Ich muss sie [die begleitende Person, d. V.] in erster Linie respektieren und ihre Meinung schätzen, dann stellt sich die Motivation meist von selbst ein. Ist das nicht der Fall, kann mich mein eigener Anspruch am besten motivieren.“
- „Ich denke, ohne intrinsische Motivation ist es nicht möglich, perfekt motiviert zu sein, unabhängig davon, wie die Begleitperson ist.“

O-Töne der internationalen Studierenden:

- „Die Person müsste mich fachlich beraten und unterstützen. Sie sollte motivieren und konstruktive Kritik üben und mir zeigen, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet. Auch mal davon ausgehen, dass man aus einem nicht akademischen Haushalt kommt.“
- „Der Inhalt der Abschlussarbeit soll deutlich gemacht werden, damit keine Missverständnisse entstehen. Missverständnisse führen zu Fehlern, die vermieden werden können.“
- „Hilfsbereit sein ist wichtig, die Person muss auch freundlich und stressreduzierend wirken, damit man ruhig arbeiten kann. Die Person darf keine Angst in mir wecken.“
- „Meine Ideen motivieren mich, nicht die Personen. Ich möchte nur meine Ideen mit der Welt teilen, und das ist genug Motivation für mich.“

Aus diesen Aussagen lässt sich Folgendes ableiten: Es fällt auf, dass zwar sowohl bei den deutschen als auch bei den internationalen Studierenden die intrinsische Motivation, die losgelöst von einer spezifischen Person generiert wird, wichtig ist. Für die deutschsprachigen Studierenden ist diese Motivation jedoch noch stärker extrinsisch aus der Akzeptanz der heterogenen Sozialisationsbedingungen vonseiten der begleitenden Person bestimmt. Damit ist es auch nicht verwunderlich, dass sich die begleitende Person bei beiden Studierengruppen durch Empathiefähigkeit und Fachkompetenz, die in der Praxis in konstruktive Kritik und Transparenz kulminieren, auszeichnen sollte.

Zum Abschluss dieser Analyse ist noch ein divergierender Aspekt hervorzuheben: Sind die deutschen Studierenden bestrebt, sich in regelmäßigen Abständen über ihr Schreibprojekt mit der begleitenden Person auszutauschen, spielen dagegen partielle Be- trachtungen des Fortschritts der Schreibaufgabe bei den internationalen Studierenden eine untergeordnete Rolle. Hier wird der Fokus auf die makrostrukturelle Textebene gelegt und nach einem transparenten Kriterienkatalog zur Abfassung bei Beginn des individuellen Schreibprojekts gefragt, wohingegen temporäre mikrostrukturelle Textbetrach- tungen als weniger relevant erachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich für die Analyse der Originalzitate festhalten, dass für beide Gruppen die Expertise der betreuenden Person einen hohen Stellenwert einnimmt. Zudem sollte diese Person auch über didaktisches Geschick und Empathiefähigkeit verfü- gen, um eine produktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Didaktische Anwendbarkeit

In Schreibseminaren könnte die Wichtigkeit der Adressat*innenausgerichtetetheit (Biere 1996: 291ff.) von Texten in einer eigenen Lehreinheit thematisiert werden. Die von uns er- hobenen Daten lassen vermuten, dass dies im Moment noch nicht von allen Lehrveran- staltungen im gleichen Maße erfüllt wird. Ausgehend von der strukturellen Analyse der Textsorten des universitären Bereichs (Abschlussarbeit, Tagungsbeitrag, Fachartikel etc.)

und deren Ausrichtung auf ein Zielpublikum, könnte die psychologische Wirkung der Zielpersonen in Bezug auf das Auslösen von Stress während des Entstehungsprozesses einer Abschlussarbeit besprochen werden. Vielen Studierenden ist nicht bewusst, dass neben Professor*in und Betreuer*in auch noch weitere Personen oder Personengruppen als Adressat*innen in Betracht gezogen werden können.

Ausgangspunkt für die Erarbeitung dieses Themas in einer Lehrveranstaltung könnte eine grundsätzliche Reflexion über das Thema „Stress“ sein. Die Stressforscherin Kelly McGonigal, Universität Stanford, definiert dieses Phänomen wie folgt:

„Stress ist das, was entsteht, wenn etwas, das Ihnen wichtig ist, auf dem Spiel steht“ (McGonigal 2018: 21).

Sie betont dabei, dass Stress keineswegs – wie oft angenommen – immer negativ zu sehen sei: Stress „fokussiert die Sinne und die Aufmerksamkeit“, „steigert die Motivation“ und „mobilisiert Energie“ (McGonigal 2018: 85).

Für eine Übertragung in das Szenario „Abschlussarbeit“ könnten folgende Fragen hilfreich sein:

1. Ist Stress eine Motivation, die ich benötige, um zielgerichtet und effektiv zu arbeiten?
2. Habe ich so viel Stress, dass ich dadurch nicht mehr die von mir geforderte Leistung erbringen kann?
3. Befinde ich mich zwischen diesen beiden Phänomen? Gibt es phasenweise Schwankungen, sodass mal mehr oder mal weniger Stress gut für mich wäre?

Die Studierenden könnten nun eine Ursachenanalyse ihres persönlich empfundenen Stresslevels vornehmen und in Erwägung ziehen, ob dieser durch die Fokussierung einer anderen Zielperson oder einer anderen Zielpersonengruppe konstruktiv beeinflusst werden kann. Dazu besteht die Möglichkeit, zunächst eine individuelle Klassifizierung der oben genannten Adressat*innen (z. B. auf einem durch die Lehrkraft erstellten Arbeitsblatt¹) auszuarbeiten. Analog zu unserer Studie könnten zunächst Schlagworte (Substantive oder auch Adjektive) gesammelt werden, die die Empfindungen beim Denken an diese potenziellen Adressaten oder Adressatinnen festhalten. Anschließend könnte der Stresslevel („neutral“, „leicht erhöht“, „erhöht“ oder „hoch“) eruiert werden.

Der Lehrperson kommt nun die Aufgabe zu, den Studierenden zu vermitteln, dass sie den Höhen und Tiefen ihrer Emotionen während des Schreibprozesses nicht machtlos ausgeliefert sind. Empfinden Schreibende zu viel Druck, kann eine Person mit niedrigem Stresslevel aus dem persönlichen Zielpersonen-Baukasten vor das geistige Auge geholt werden. Empfinden Studierende zu wenig Druck, kann eine Person/Personengruppe mit hohem Stresslevel (z. B. die Scientific Community oder der zukünftige Arbeitgeber) fokussiert werden. Schreibberatende könnten Schreibende vermehrt darauf aufmerksam machen, wie wichtig es ist, sich immer wieder differenziert „von außen“ zu beobachten. Eine

1 Gerne stellen wir unser Arbeitsblatt zur Verfügung. Schicken Sie uns eine Nachricht an info@schreibwerkstatt.uni-stuttgart.de.

regelmäßige Reflexion der eigenen psychischen Disposition in Bezug auf den durch Zielpersonen ausgelösten Stress kann eine Hilfestellung sein, um beispielsweise den richtigen Zeitpunkt für einen Wechsel zu einer anderen Zielperson oder -personengruppe ausfindig zu machen und somit zu einer optimalen inneren Ausgeglichenheit während des Schreibprozesses beizutragen.

Literatur

- Biere, Bernd Ulrich (1996): Textgestaltung zwischen Sachangemessenheit und Adressatenorientierung. In: Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr. 291–305.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 35–56.
- Mayer, Otto (2012): *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- McGonigal, Kelly (2018): *Glücksfaktor Stress. Warum Stress uns erfolgreich und gesund macht*. Stuttgart: TRIAS.
- Scheuermann, Ulrike (2013): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas Universitätsverlag.

Autor*innen

Susanne Klug, M. A., ist Koordinatorin, Dozentin und Beraterin der Schreibwerkstatt der Universität Stuttgart. Sie arbeitet als Schreibtrainerin für Studierende und Promovierende an mehreren Universitäten und Hochschulen.

Kristina Lakke, B. A., ist akademische Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt der Universität Stuttgart und Masterstudentin der Linguistik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Formulieren, Strukturieren und das Bekämpfen von Schreibblockaden.

Michael Pandey, Germanist und Historiker, ist akademischer Mitarbeiter der Schreibwerkstatt, Schreibberater und Projektkoordinator/Dozent für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Stuttgart. Zielgruppe seiner Arbeit sind Promovierende und internationale Studierende.

Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung

Brigitte Römmer-Nossek, Erika Unterpertinger & Frano P. Rismundo

Einleitung

Wissenschaftliche Schreibprojekte verlangen permanent Entscheidungen: vom Thema und seiner Eingrenzung zur Forschungsfrage über die Literaturauswahl, den Aufbau und die Argumentationslinie bis zum Schreiben, in dem häufig ein Ringen um die Aussage und ein Ringen mit der Wissenschaftssprache zusammenkommen. Auf all diesen Ebenen manifestiert sich die eigene Position in Bezug auf die Theorien und Forschungen anderer und die Kontextualisierung eigener Überlegungen und Forschung. Spätestens beim Schreiben der Masterarbeit wird von den meisten Studierenden erwartet, dass sie „wissen, was sie tun“. In der Schreibforschung und -didaktik wird das beschriebene Entwicklungsfeld häufig als Entwickeln der eigenen Stimme (Elbow/Belanoff 2002), eines eigenen Standpunktes (Hyland 2008) oder in Bezug auf die Verwendung des „Ich“ (Steinhoff 2007b; Grgensohn 2008) thematisiert. Im Zentrum dieser Ansätze steht das Individuum bzw. die Positionierung eines Textes im Rahmen eines Diskurses. In Anbetracht dessen ist es erstaunlich, dass die Rolle von Wissen für wissenschaftliches Schreiben und die Eigenschaften *wissenschaftlichen* Wissens und die Konsequenzen für die akademische (Schreib-)Sozialisation der Studierenden in der theoretischen Auseinandersetzung einen blinden Fleck darstellt.

Aufgrund dessen stellt sich die Frage, wie die Charakteristika wissenschaftlichen Wissens den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen beeinflussen. Auf Basis der Hypothese, dass die Eigenschaften *wissenschaftlichen* Wissens den Erwerb *wissenschaftlicher* Schreibkompetenzen beeinflussen, wird im theoretischen Teil dieses Artikels argumentiert, dass Studierende im Verlauf ihrer akademischen (Schreib-)Sozialisation von Wissensempfänger*innen zu Wissensproduzent*innen werden. Damit geht eine Entwicklung der *personal epistemology* (persönliche Erkenntnistheorie, Überzeugungen zum Entstehen und zur Gültigkeit von Wissen) einher, die einerseits durch Schreibaufgaben gefördert wird, sich andererseits in ihren Schreibprozessen und/oder Texten zeigt. Während die Theorie auf Teilen der Dissertation von Römmer-Nossek (2017) basiert, werden im empirischen Teil dieses Artikels erste Ergebnisse einer explorativen Studie präsentiert. In ihrem Rahmen haben wir Studierende unterschiedlicher Studienlevels in Fokusgruppen zu ihren Wissensbegriffen und Schreibprozessen befragt.

Eine Rolle für die Eigenschaften wissenschaftlichen Wissens in wissenschaftlichen Schreibprozessen

Wissen in kognitiven Prozessmodellen

Eines der meistzitierten Modelle für Schreiben als kognitiven Prozess ist das von Hayes und Flower (1980) bzw. die Weiterentwicklung des Modells durch Hayes (1996).¹ Wissen ist in diesen Modellen im Langzeitgedächtnis verortet und umfasst Wissen über Thema, Sprache, Genre und *task schemes*. Flower und Hayes (1980) beschreiben Wissen als eine Ressource, die unproblematisch ist, solange sie organisiert ist; ansonsten kostet sie Zeit (Flower/Hayes 1980: 34). Darüber hinaus gehen sie nicht explizit auf ihr Konzept von Wissen ein, das sich implizit in ihrer Vorgehensweise zur Modellbildung sowie der Art des Modells dem *General Problem Solver* (Newell/Simon [1959] 2000) äußert. Dem kognitivistischen Zeitgeist folgend, liegt diesem Modell die Annahme zugrunde, dass die Aufgabe menschlicher Kognition Problemlösung durch Informationsverarbeitung sei und dass diese erfolgt, indem Propositionen nach bestimmten Regeln manipuliert werden.

Diese Annahme hat klare Konsequenzen für den zugrunde liegenden Wissensbegriff (Römmer-Nossek/Peschl/Zimmermann 2011): Wissen beschreibt die Welt in diskreten Einheiten, die nach Bedarf miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Es ist strukturunabhängig, d. h., es kann in Form unterschiedlicher Medien gespeichert und abgerufen werden; es verhält sich wie ein Objekt. Übertragen auf Schreibprozesse ist „Schreiben als propositionsverwebende und -verknüpfende Tätigkeit“ (Ortner 2000: 5) zu verstehen. In einem solchen System können keine neuen Wissenseinheiten entstehen; man kann sie lediglich neu kombinieren. Welche Wissenseinheiten verwoben werden, wie Autor*innen dazu stehen, welche Rolle sie im Rahmen eines Diskurses spielen, ist für den Ablauf des beschriebenen Schreibprozesses unbedeutend. Nur so ist es zu verstehen, warum Flower und Hayes (1980: 34 ff.) nicht nur Wissen, sondern auch das „rhetorische Problem“ (Für welches Publikum schreibe ich mit welcher Intention?) und sogar geschriebene Sprache als *constraints* (Rahmenbedingungen) des im Modell beschriebenen Schreibprozesses nennen. Damit werden zentrale Aspekte des Schreibens zu Störfaktoren, weil sie den ansonsten gleichförmig ablaufenden Schreibprozess zeitlich verzögern. Dies ist befremdlich, da Schreiben kein Selbstzweck, sondern intentional ist – man schreibt mit einem bestimmten Ziel über etwas. Wenn nicht einmal die „geschriebene Sprache“ Teil des Modells ist, bleibt ein Verständnis von Schreiben als kognitivem Prozess, der in einem Micromangement der Übersetzung und Aneinanderreihung von Konzepten besteht. Denken, auch das Hervorbringen von Neuem, geschieht anderswo.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den zentralen Schreibentwicklungsmodellen. Das Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) beschreibt die Entwicklung von Schreibstra-

1 Wir konzentrieren uns auf diese Modelle der Kürze halber und weil sie das Feld nach wie vor dominieren (Alves/Haas 2012). Eine ausführliche Argumentation, warum sich der Wissensbegriff in den Modellen etwa von Molitor-Lübbert (1986) oder Wrobel (1996) qualitativ nicht unterscheidet, findet sich in Römmer-Nossek (2017).

tegien: Von *knowledge telling* (sagen, was man meint) zu *knowledge transforming*, bei dem man das, was man meint, und das, was man im Kontext des Diskurses sagt, in Teilprobleme zerlegt. Diese werden in den jeweils anderen „Problemraum“ (vom *content problem space* in den *rhetorical problem space* und umgekehrt) transformiert, um als Rahmenbedingungen oder Planungsergebnisse für *knowledge telling* zur Verfügung zu stehen. Das Modell erlaubt Textplanung, andererseits wird Schreiben zum Lernwerkzeug, da die Transformationen Verständnis fördern. In seiner Erweiterung des Modells schlägt Kellogg (2008) vor, dass professionell Schreibende einen weiteren Entwicklungsschritt machen müssen, um Texte auf definierte Zwecke und spezifische Lesende zuschneiden zu können, und postuliert *knowledge crafting* als Phase. Er geht davon aus, dass die Phasen der Schreibentwicklung mit einer Zunahme der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses einhergehen. In Bezug auf den Wissensbegriff folgen die Modelle von Bereiter und Scardamalia (1987) und Kellogg (2008) mit der Annahme, dass Kognition Informationsverarbeitung sei, der kognitivistische Mainstream der Zeit, und „erben“ damit die genannten Probleme.

Während die Modelle auf der Annahme beruhen, dass Kognition im Geist passiert und in der Lösung von Problemen auf Basis einer Repräsentation der Welt besteht, dreht sich die philosophische Debatte in den Kognitionswissenschaften (u. a.) längst darum, dass Kognition verkörpert und situiert ist und möglicherweise ganz ohne Repräsentation auskommt (Begriffsklärung in Fingerhut/Hufendiek/Wild 2013; zur Repräsentation siehe u. a. Hutto/Myin 2013; Chemero 2009; Di Paolo/Thompson 2014). Vor diesem Hintergrund kann man die (im Fall von Bereiter/Scardamalia 1987 empirisch fundierten) Entwicklungsphasen *knowledge telling*, *knowledge transforming* und *knowledge crafting* als Beschreibungen eines impliziten Aushandlungsprozesses zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den Möglichkeiten institutionell eingebetteter und getriebener kognitiver Entwicklung verstehen.

Das Entwickeln einer eigenen Position

Während Wissen in der Praxis eine zentrale Rolle spielt, u. a. wenn es darum geht, sich zu positionieren, gibt es dazu in der Schreibforschung wenig Theorie. Die Entwicklung, die von Studierenden in diesem Kontext erwartet wird, wird als Entwickeln der eigenen Stimme (*voice*) bezeichnet (Elbow 2000). In der deutschsprachigen Schreibwissenschaft wurde vor allem die paradoxe Situation diskutiert, mit der Noviz*innen im wissenschaftlichen Schreiben konfrontiert sind: Das „Ich-Tabu“ in der Wissenschaftssprache maskiert die Erwartung an sie, Stellung zu beziehen und eine eigene Position zu entwickeln.² Darüber hinaus wird in wissenschaftlichen Texten eher auf Publikationen oder Forschungsergebnisse verwiesen als auf Autor*innen, sodass sie gewissermaßen zum Objekt werden.

² Für die deutsche Wissenschaftssprache wurde das „Ich-Tabu“ in wissenschaftlichen Texten von Steinhoff (2007b) untersucht. Dass die Studierenden angesichts der Eigenschaften der Wissenschaftssprache ein „Schreiben, als spreche man nicht selbst“, erleben, vermittelt Grgensohn (2008).

Sprachlich werden implizit Objektivitätsansprüche transportiert, die in den Wissenschaften so (meist) nicht mehr bestehen (Ivanič/Champs 2001). Da Lehrende diese scheinbar gegenläufigen Erwartungen in der Regel weder thematisieren noch mit den Studierenden reflektieren, erleben viele Studierende eine starke Verunsicherung bezüglich der Legitimität ihrer „Meinung“, die sie als subjektiv erkennen.

Die sprachliche Dimension der Verunsicherung wurde von Steinhoff (2007a) und Pohl (2007) quantitativ bzw. qualitativ untersucht. Sie zeigen, dass die Entwicklung der Textkompetenz der Studierenden – um es mit psychologischem Vokabular zu beschreiben – eine Lernkurve in der klassischen U-Form durchläuft: Die bisherige Performanz scheint zusammenzubrechen, es scheint, als würden Studierende einfache Phrasen oder die Grammatik der deutschen Sprache nicht mehr beherrschen, bis sie beginnen, Texte zu schreiben, in denen ersichtlich wird, dass sie Wissenschaftssprache verwenden können.

Pohl versteht die „Ontogenese [wissenschaftlichen Schreibens] als Rückgang noch nicht ausgeprägter sprachlich-textueller Kompetenzen“, die z. B. Intertextualität oder Textplanung betreffen (Pohl 2007: 498). Er vermutet, dass der Rückgang der daraus resultierenden Begrenzungen im Ausdruck zu einer Verschiebung des Fokus führen und dazu beitragen, dass eine Rekonzeptualisierung des Schreibproblems stattfindet. Er beschreibt diese in drei Phasen:

1. Beim *objektfokussierten Schreiben* scheinen Autor*innen (ganz im Sinne des *knowledge telling*) für sich selbst zu schreiben und unterscheiden nicht zwischen der Literatur über das Objekt und dem Objekt selbst. In diesem Sinne realisieren die Texte eine „Protokoll-Wahrheit“, die sich in den Texten so auswirkt, dass Argumentation, Diskussion oder auch nur eine Meinung fehlen.
2. Das Ziel *diskursfokussierten Schreibens* ist es, einen Diskurs so darzustellen, dass Leser*innen ihn verstehen. Das erfordert eine Unterscheidung zwischen dem Objekt und der Perspektive der Literatur auf das Objekt. Die so realisierte „Referenz-Wahrheit“ erfordert die Darstellung verschiedener Positionen. Diese bestimmt die argumentative Struktur, Meinung oder Bewertung der/des Autor*in folgen dem Text als Anhang.
3. Ziel *argumentationsfokussierten Schreibens* ist es, Leser*innen zu überzeugen. Dazu darf die wissenschaftliche Arbeit anderer im Zuge der Argumentation kritisiert und weiterentwickelt werden. Diese führt zu einer wissenschaftlich begründeten Conclusio. Damit realisieren die Texte eine „dialogische Wahrheit“.

Abbildung 1 stellt diese Entwicklung im Überblick dar. Pohl spekuliert (nach eigenen Worten), dass die beschriebene Ontogenese der Studierendentexte durch ein sukzessives Ersetzen der „subjektiven Theorien“ von Wissenschaft zu erklären sein könnte (Pohl 2007: 508). Andererseits stellt er klar, dass die Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens „zwar keinesfalls mit der allgemeinen akademischen und wissenschaftlichen Sozialisation gleichgesetzt werden [darf]. Beide bilden aber für das wissenschaftliche Schreiben notwendige Begleiterscheinungen“ (Pohl 2007: 529).

Abbildung 1

Entwicklung des Fokus studentischer Texte und vermutete Entwicklung subjektiver Theorien (nach Pohl)

| Schreiben | Objektfokussiert | Diskursfokussiert | Argumentationsfokussiert |
|------------------------------|---|---|---|
| Charakteristikum | Konzentriert sich auf das „pure“ Objekt; Autor*innen scheinen für sich selbst zu schreiben | Objekt wird durch disziplinären Diskurs bestimmt; Pluralisierung; „kommunikativ-epistemische“ Strukturen dienen dem Verstehen | Wissenschaftliche Ansätze, Methoden und Kategorien werden rekonzeptualisiert: sie stehen in Konkurrenz, können kritisiert und verbessert werden |
| Umgang mit Literatur | Literatur ist „transparent“; Zitate ersetzen Text (keine Belegfunktion) | Literatur wird Untersuchungsobjekt | |
| Weinrich: | „Protokoll-Wahrheit“ | „Referenz-Wahrheit“ | „Dialogische Wahrheit“ |
| Struktur und Position | Einleitung fokussiert das Objekt; Diskussion und Argumentation fehlen; Meinung als separater Anhang (falls überhaupt) | Argumentative Struktur = Darstellung unterschiedlicher Positionen; Meinung oder Bewertung als separater Anhang | Leser*in wird adressiert, soll überzeugt werden: wird durch die Argumentation zu einer Conclusio geführt, die auf wissenschaftliche Argumenten beruht |
| Antizipierte Leser*in | Keine*r | Verstehende*r Leser*in | Zu überzeugende*r Leser*in |
| Subjektive Theorie | Hellenistisch? | Scholastisch? | Neuzeitlich? |

Im Gegensatz zu Pohl sehen wir keine Notwendigkeit, den Erwerb von Sprach- und Textkompetenzen für wissenschaftliches Schreiben strikt von der wissenschaftlichen Sozialisation zu trennen. Im Gegenteil gehen wir davon aus, dass die wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden sich zu einem guten Teil durch die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens vollzieht. Je größer die mutmaßliche Rolle von Schreiben als Erkenntniswerkzeug in der Disziplin, desto wichtiger ist das wissenschaftliche Schreiben als Medium und Raum, in dem sich die akademische Sozialisation vollzieht (in den Geistes- und Sozialwissenschaften etwa mehr als in den Naturwissenschaften). Daher sehen wir in den Textphänomenen, die Pohl beschreibt, einen Ausdruck der epistemologischen Entwicklung der Studierenden.

Epistemologische Entwicklung

Der Eintritt in die Universität geht für viele Studierende mit einem Infragestellen ihres bisherigen Wissensbegriffs einher. Während sie sich in der Schule darauf verlassen konn-

ten, dass die „Richtigkeit“ des zu lernenden Wissens durch die Autorität der Lehrenden garantiert war, werden sie im pluralistischen Umfeld der Universität damit konfrontiert, dass es mehr als eine Antwort auf eine Frage gibt – je nach Disziplin in unterschiedlichem Maße und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium. Forschung zur epistemologischen Entwicklung ist vielfältig und sowohl qualitativ als auch quantitativ (Reviews finden sich etwa in Hofer/Pintrich 1997; Bendixen/Rule 2004; Greene/Azevedo/Torney-Purta 2008; Richardson 2013). Als kleinste gemeinsame Nenner können folgende Annahmen gelten: *Personal epistemology* betrifft persönliche Einstellungen zur Gewissheit von Wissen (z. B. objektiv vs. relativ), Komplexität von Wissen (einfach/konkret vs. komplex/bedingt/kontextabhängig), Quelle von Wissen (externe Autoritäten vs. die eigene Stimme) und Begründung für Wissen (Kriterien, z. B. Evidenz, schlussfolgerndes Denken) (Pintrich 2002: 390).

Epistemologische Entwicklung beschreibt, wie sich die epistemologischen *beliefs* (bewusste und unbewusste Einstellungen und Annahmen) zu anspruchsvolleren Perspektiven auf Wissen und Wissensprozesse entwickeln (Pintrich 2002: 400). Der Terminus wurde von William Perry geprägt, der als Studierendenberater beobachtete, dass BA-Studierende sich in ihren Erwartungen an Wissen und Wahrheit, damit verbundenen Werten und Rollen sowie ihrer Reaktion auf das pluralistische Umfeld der Universität stark unterscheiden. Auf Basis seiner Protokolle aus 20 Jahren Beratungstätigkeit leitete er sein Modell der epistemologischen Entwicklung ab (Perry 1970). Da es nach wie vor gültig ist (Moore 2002) und sehr eingängige Bezeichnungen der Phasen der epistemologischen Entwicklung liefert, konzentrieren wir uns auf dieses erste Modell und zeigen mögliche Anknüpfungspunkte zum wissenschaftlichen Schreiben auf. Es beschreibt neun Positionen (siehe Abb. 2, Spalten 1 und 2), die in drei größere Transitionsphasen zusammengefasst sind (Abb. 2, Spalte 3). Spätere Forschungen zur epistemologischen Entwicklung (Belenky/Clinchy/Goldberger/Tarule 1986; Baxter Magolda 1992) lassen sich auf Perrys Positionen beziehen (und weisen *gender-related patterns* auf), wenn man Moores (2002) größeren Kategorisierung von Perrys Phasen in *dualism* (Dualismus von wahr und falsch), *multiplicity* (Multiplizität konkurrierender Wahrheiten), *contextual relativism* (kontextueller Relativismus) und *commitment within relativism* (Selbstverpflichtung angesichts des Relativismus) folgt (Abb. 2, Spalte 4).³ Die folgende Beschreibung verwendet daher Moores Kategorisierung.

3 Die genannten Modelle sind erkenntnistheoretisch nicht neutral, mit einem naiven Realismus sind sie nicht kompatibel. Unsere *personal epistemologies* sind vom *enactivism* geprägt, der auf dem radikalen Konstruktivismus aufbaut.

Abbildung 2

Perrys Modell mit alternativer Gruppierung nach Moore (2002)

| Positionen | Perrys Positionen und Phasen der EPISTEMOLOGISCHEN ENTWICKLUNG von Bachelorstudierenden (Hauptlinie) | Phasen grupp. (Perry 1970) | Phasen grupp. (Moore 2002) |
|--|---|---|------------------------------|
| Position 1 einfacher Dualismus | Studierende haben eine polare Sichtweise auf die Welt, die sich in <i>wir-richtig-gut</i> und <i>andere-falsch-schlecht</i> unterteilt. Für jede Frage gibt es die richtige und absolute Antwort, die durch eine Autorität (Lehrende) vermittelt wird. Wissen (und Tugend) werden über harte Arbeit und Gehorsam akkumuliert (im Sinne eines quantitativen Sammelns „richtiger“ Handlungen). | | Dualismus |
| Position 2 prälegitime Multiplizität | Studierende erfahren unterschiedliche Ansätze und (damit verbunden) Unsicherheit. Diversität wird als nicht gerechtfertigte Verwirrung durch minderqualifizierte Autoritäten wahrgenommen oder als Anreiz, „die richtige Antwort“ selbst zu finden. | | Modifizierung des Dualismus |
| Position 3 nachrangige Multiplizität | Diversität und Unsicherheit werden als legitim, aber vorläufig respektiert – die Autorität hat die „richtige Antwort noch nicht gefunden.“ Studierende gehen davon aus, dass sie für „guten Ausdruck“ bewertet werden, aber verstehen Standards nicht bzw. finden sie verwirrend. | | Multiplicity |
| Position 4 gleichrangige Multiplizität oder nachrangiger Relativismus | a) Unsicherheit und unterschiedliche Ansätze werden als legitim, aber auch als so weitreichend wahrgenommen, dass erkenntnistheoretisch ein Raum entsteht, in dem „jeder das Recht auf seine eigene Meinung hat“. Dieser steht über dem „richtig oder falsch“ von Autoritäten. Studierende „entdecken“ kontextbezogene relativistische Argumentation als speziellen Fall von „was sie wollen“ vonseiten der Autoritäten. | | Realisieren von Relativismus |
| Position 5 gleichrangiger Relativismus, diffus oder konkurrenzierend | Alles Wissen und alle Werte (inkl. die der Autoritäten) werden als kontextbezogen und relativ wahrgenommen, dualistische Richtig-falsch-Funktionen nur in Bezug auf spezielle, kontextualisierte Fälle. | | Contextual relativism |
| Position 6 Commitment (Selbstverpflichtung) absehbar | Studierende begreifen die Notwendigkeit, sich in einer relativistischen Welt zu orientieren, indem sie sich festlegen. Diese Selbstverpflichtung unterscheidet sich vom unhinterfragten oder -reflektierten einfachen Glauben an Gewissheiten. | | |
| Position 7 initiales Commitment | Studierende gehen in einem Bereich erste Selbstverpflichtungen (commitments) ein. | | |
| Position 8 Orientierung & Implikationen von Commitment | Studierende erfahren die Implikationen der eingegangenen Selbstverpflichtung und erkunden subjektive Auswirkungen und verfügbare Stilmittel, die sich aus der neuen Verantwortung ergeben. | Entwickeln von Selbstverpflichtungen (Commitment) | Commitment within relativism |
| Position 9 Entwickeln von Commitment(s) | Studierende erfahren in der (vielfach) übernommenen Verantwortung die Bestätigung ihrer Identität und erkennen, dass das Eingehen von Selbstverpflichtungen eine fortdauernde, sich entfaltende Aktivität ist, in der sich der eigene Lebensstil ausdrückt. | | |

Perry beobachtete, dass viele Studierende zu Anfang ihres Studiums eine dualistische Beziehung zu Wissen, der Rolle von Autoritäten und ihrer Rolle haben und annehmen, dass Wissenschaft auf jede Frage *eine* allgemeingültige Antwort liefert. Lehrende verkörpern die Autorität der Wissenschaft; Aufgabe der Studierenden ist es, das ihnen vermittelte Wissen folgsam zu erwerben. Dieser *dualismus*, der Glaube an Wahrheit, richtig und falsch, wird angesichts unterschiedlicher Theorien und Denkschulen infrage gestellt. Das Pro-

blem der daraus resultierenden Verunsicherung wird „gelöst“, indem die Autorität von Vertretenden der „anderen Wahrheit“ infrage gestellt bzw. davon ausgegangen wird, dass „die Wahrheit“ noch gefunden werden wird. Interessant ist, dass die Studierenden in dieser Phase der *multiplicity* die Anforderungen an wissenschaftliche Schreibaufgaben noch nicht verstehen und davon ausgehen, dass ihr Ausdruck bewertet wird. Vor dem Hintergrund der oben berichteten Analyse von Pohl ist davon auszugehen, dass die Studierenden in den Phasen *dualism* und *multiplicity* objektfokussiert schreiben, weil sie „Wahrheiten“ berichten – dazu kann man eine Meinung haben, eine Bewertung oder gar Argumentation steht höchstens den Autoritäten zu (daher nicht den Studierenden). Vielmehr wird der Text umso „wahrer“, je mehr er dem Original entspricht – weshalb es aus dieser Perspektive durchaus sinnvoll ist, gleich das Original sprechen zu lassen, anstatt zu paraphrasieren. Auch das Phänomen, dass Studierende plagiieren und dies nicht als solches wahrnehmen, kann so erklärt werden.

In der Phase des *contextual relativism* haben Studierende den Glauben an die eine Wahrheit losgelassen und verstehen Wissen als kontextuell. Das geht zuweilen mit einer gewissen Beliebigkeit einher, wenn es z. B. darum geht, Quellenwahl bzw. „-ignoranz“ für die eigene wissenschaftliche Arbeit zu rechtfertigen. Es wird „das Recht auf die eigene Meinung“ zugestanden und eingefordert, bis hin zu einem „anything goes“. Diese relativistische Haltung manifestiert sich aus unserer Sicht in den Eigenschaften diskursfokussierten Schreibens, Literatur als eine Perspektive auf ein Phänomen wahrzunehmen und Urteil oder Meinung an die Darstellung eines Diskurses anzuhängen.

Studierende, die ein *commitment within relativism* eingehen, verstehen, dass sie sich festlegen müssen, und übernehmen Verantwortung für ihre Entscheidungen, woraus letztendlich ein Habitus entsteht, der über wissenschaftliches Arbeiten hinausgeht. Nicht alle Studierenden erreichen die letzten Phasen der epistemologischen Entwicklung; Baxter Magolda (2002) stellt fest, dass sie häufig erst nach dem (Bachelor-)Studium erreicht wird. Wissenschaftliches Schreiben erfordert fortlaufend Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des Schreibprozesses, nicht zuletzt zur eigenen Positionierung im wissenschaftlichen Diskurs. Wir gehen daher davon aus, dass Studierende, die argumentationsfokussiert schreiben können, diese letzte Phase der epistemologischen Entwicklung gemeistert haben.

In unserer schreibdidaktischen Praxis haben wir mehrheitlich nicht mit fertigen Texten, sondern mit laufenden Schreibprojekten in unterschiedlichen Stadien zu tun, meist in Gesprächssituationen. Wir haben gefragt, ob es in der Art, wie Studierende über Schreiben sprechen bzw. welche Probleme sie im Schreibprozess wahrnehmen, Hinweise auf ihre *personal epistemology* und daher das Verständnis ihres Tuns gibt.

Qualitative Studie

Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen wurden im Zuge von Intensiv-Schreibworkshops (Schreibmarathon) an den Universitäten Wien und Ljubljana im Februar 2019 Studierende zu Gruppendiskussionen eingeladen.

Methode

Beim Schreibmarathon handelt es sich um ein extracurriculares schreibdidaktisches Angebot des CTL der Universität Wien, das im Februar 2019 für BA- und MA-Studierende in Wien und in Ljubljana für MA- und PhD-Studierende stattfand. Im Rahmen des fünftägigen Workshops arbeiten die Teilnehmenden intensiv an ihren Abschlussarbeiten und wurden dabei angeregt, ihr Schreiben zu reflektieren.

Die Teilnahme an der halbstrukturierten, leitfadengestützten Fokusgruppe war freiwillig und fand am 4. oder 5. Schreibmarathontag statt. Leitfragen waren „Was ist Wissen?“ und „Welche Rolle spielt Wissen in eurem Schreibprozess?“. Die Diskussionen dauerten rund 45–50 Min. und wurden aufgezeichnet. Sie wurden in drei Gruppen durchgeführt und von zwei Interviewenden geleitet; während sich eine Person auf das Gespräch konzentrierte, führte die zweite Protokoll. Die Anonymität der Teilnehmenden wurde durch individuelle Codenamen gewahrt.

In Wien wurden zwei Diskussionsgruppen mit jeweils drei Teilnehmerinnen in deutscher Sprache gehalten. In der ersten Gruppe diskutierten drei Studierende aus MA-Studiengängen der Geisteswissenschaften, in der zweiten Gruppe eine Magisterstudentin und eine BA-Studentin aus dem Bereich der Sozialwissenschaften sowie eine MA-Studentin der Geisteswissenschaften. In Ljubljana bestand die Diskussionsgruppe aus vier Personen – drei PhD-Studierenden der Geisteswissenschaften und einer MA-Studentin eines interdisziplinären Faches zwischen Geistes- und Naturwissenschaften – und wurde in englischer Sprache gehalten. Der einzige männliche Teilnehmer war Teil dieser Gruppe.

Die Interviews wurden als Basistranskripte (GAT2) in Atlas.ti nach Friese (2019) qualitativ analysiert. Das Ergebnis waren 68 Codes mit 6 Codegruppen, die diese teilweise zusammenfassen. Zuletzt werden Muster und Beziehungen innerhalb der Daten anhand von Leitfragen identifiziert (Friese 2019: 109).

Analyse

Die Analyse wird thematisch nach den Leitfragen des Interviews geteilt: Der erste Teil beschäftigt sich mit den Wissensbegriffen der Studierenden, der zweite Teil fokussiert die Rolle, die Wissen im Schreibprozess einnimmt.

Unsere Analysefragen zur Interviewfrage „Was ist Wissen?“ sind:

- Wie beschreiben Studierende Wissen?
- Wie beschreiben sie ihre Rolle in der Generierung von wissenschaftlichem Wissen?
- In welcher Beziehung steht das Studienlevel zu ihren Wissensbegriffen?

In den Aussagen werden unterschiedliche Positionen sichtbar: Wissen wird von einer Teilnehmerin als faktenbasiert beschrieben, eine andere sieht Wissen als untrennbar von Bedeutung.

In starker Anlehnung an die Auffassung von Wissen als faktenbasiert steht die Auffassung, Wissen setze sich aus Einzelteilen zusammen. Eine Teilnehmerin beschreibt Wissen als etwas, was über Intelligenz und über das, was in institutionellen Lernkontexten über Autoritäten (Schule, Uni) vermittelt wird, hinausgeht. Eine andere Teilnehmerin erklärt, eine quantifizierbare Menge von Informationen und Meinungen werde von außen eingeholt und „für sich reflektiert“ (1:6), verinnerlicht. Sie beschreibt Wissen als veränderbar, dynamisch. Eine MA-Studierende versteht Wissen ebenso als dynamisch, woraus etwas Neues entsteht, Wissen, das „eine andere Perspektive gewinnt“ (2:10). Bei beiden Aussagen fällt auf, dass die Personen einerseits von einem quantifizierbaren Wissensbegriff ausgehen, der mit Objektivität verbunden zu sein scheint. Information wird Meinungen und der eigenen Reflexion und Auswahl gegenübergestellt. Andererseits ist Wissen in beiden Fällen dynamisch, wird als etwas gesehen, was ständig erweitert wird.

Es fällt auf, dass die Studierenden in den bislang vorgestellten Positionen nicht aktiv mit ihrem Wissen in Interaktion treten. Einzig eine Studierende, die Wissen als Meer beschreibt, bei dem sie „nur an der Oberfläche ein bisschen umadum⁴ schwimme“ (2:8), sieht sich in einer aktiv partizipierenden Rolle, wobei sie dem Meer – folgt man der Metapher – ausgeliefert bleibt. Faktenwissen wird außerhalb des eigenen Körpers bzw. Erlebens verortet, was zum Teil auch auf Auffassungen von Wissen als dynamisch, diffus oder relativ zutrifft. Dies wird etwa am genannten Beispiel deutlich. Zwei der PhD-Studierenden sehen Wissen als etwas Erlebtes, Verinnerlichtes: „I would say that the main thing that characterizes knowledge for me would be the layering of all the experience I've had throughout from birth to this point right now“ (3:1).

Die Frage nach der Beziehung des Studienlevels zum Wissensbegriff wird vorerst unvollständig beantwortet, weil nur eine BA-Studierende interviewt wurde. Auf MA-Level findet sich eine große Bandbreite von Wissensbegriffen, von der Auffassung, Wissen bestehe aus Einheiten (Fakten), bis hin zur Auffassung, Wissen sei ein dynamischer Prozess. Auch die BA-Studierende, die an den Gruppendiskussionen teilnahm, vertritt einen Wissensbegriff innerhalb dieser Bandbreite. Auf der Ebene der PhD-Studierenden findet sich bei zwei ein sehr dynamischer, interaktiv geprägter Wissensbegriff, während die dritte einen stark quantifizierenden Wissensbegriff vertritt, selbst aber reflektiert, dass sie diesen verlassen müsse, weil er sie beim Verfassen ihrer Arbeit blockiert (3:8).

⁴ Wienerisch: herum

Alle Studierenden haben gemeinsam, dass sie sich zum Interviewzeitpunkt tief im Schreibprozess befanden und über ihr Schreiben reflektiert hatten. Der Schreibprozess war sehr präsent.

In der Analyse interessierten uns in Bezug auf den Schreibprozess besonders Themen, die mit der eigenen Positionierung verbunden sind: Beim Schreiben geht es um die Positionierung zu sehr konkreten Wissensinhalten, es ist ein Medium für die Auseinandersetzung mit Theorien und Forschungsergebnissen anderer, woraus wiederum die eigene Position erwächst. Unsere Analysefragen sind:

- Wie sprechen die Studierenden über das Formulieren?
- Wie gehen die Studierenden mit Intertextualität um?
- Welche Rolle spielt Legitimität?
- Wie etablieren Studierende ihre eigene Position?
- Wie kommen die Studierenden zu ihrer Argumentationslinie?
- Lesen die Studierenden ihren eigenen Text und wenn ja, mit welchem Ziel?

Bei der BA-Studentin liegt der Schwerpunkt im Gespräch auf dem Formulieren und Verstandenwerden sowie auf dem Vermitteln der eigenen Position und Intertextualität. Sie charakterisiert sich als Perfektionistin (1:22). Dahinter steht die Überlegung, dass das, was formuliert wird, so bei Leser*innen ankommt, „dass der das auch so versteht, wie ich es verstehe“ (1:17). Die eigene Position wird über die Intertextualität vermittelt: „Selbst wenn da irgendwas, eine Definition oder irgendeine Meinung ist, die ich nicht so vertreten würde, versuche ich sie trotzdem einzubauen, weil es geht ja um das Gesamtkonzept dahinter, und da muss ich manchmal auch Meinungen einbringen, die mir nicht so zusagen oder passen“ (1:20).

Die fünf MA-Studierenden sprechen auch über das Verstandenwerden. Weiter liegen Schwerpunkte auf dem Umgang mit Intertextualität, was in Verbindung mit dem Vertreten der eigenen Position diskutiert wird. Auch die Frage nach der Legitimität ist mit diesen beiden Aspekten verbunden. Sie drückt sich in der Reflexion der eigenen Position im Kontext der Auswahl und der Diskussion von Sekundärliteratur aus. Dabei finden sich Parallelen zur Auffassung von Wissen der Studierenden. Eine Teilnehmerin, die einen faktenbezogenen Wissensbegriff vertritt, erklärt, sie nennt Autor*innen nicht, „wenn es so einen schrägen Unterschied gibt zwischen meiner Meinung und deren Meinung“ (1:25). Auffallend ist, dass Positionierung als „Meinung“ verstanden wird (1:25, 1:28, 1:29).

Ähnlich wie die BA-Studierende sprechen drei MA-Studierende darüber, dass es ihnen wichtig ist, verstanden zu werden. Ihnen ist bewusst, dass sie sich zwischen „verschiedene[n] Interpretationsmöglichkeiten“ (2:55) bewegen und Reflexion und Feedback notwendig sind, um zu überprüfen, „ob die Dinge, die ich sagen möchte, auch bei der anderen Person ankommen“ (2:60). Eine andere Studentin, die Wissen dynamischer sieht, spricht davon, verschiedene Ansätze einander gegenüberzustellen und in der Folge zu begründen, „welchem Zugang ich folge und warum“ (1:47).

Der Umgang mit Sekundärliteratur ist in den Beschreibungen zweier MA-Studierenden einerseits mit einem gewissen „Respekt, den man auch vor den anderen Autoren gehabt hat“ (2:51), verbunden, andererseits mit dem Bewusstsein, dass man „an den anderen anknüpft“ (2:54). Beide sehen sich als Wissensproduzentinnen (2:51, 2:54). Sie knüpfen beim Schreiben an andere Autor*innen an und verwenden sie, „dass ich meine eigene Perspektive starkmache und die Zitate als Unterstützung für meine Argumentation verwende“ (2:44). Eine Teilnehmerin spricht im Zusammenhang mit der eigenen Legitimität davon, dass die eigene Position auch bei Leser*innen ankommen muss. Dieses Bewusstsein ist mit Unsicherheit verbunden: „Das ist mir ganz wichtig, weil ich das noch lernen muss“ (2:60).

Bei den PhD-Studierenden liegt der Fokus auf der Frage nach der eigenen Position in Verbindung mit Intertextualität, der Frage nach der Gestaltung der eigenen Argumentationslinie sowie auf dem eigenen Text. Zwei sind zum Zeitpunkt der Fokusgruppe mitten im Schreiben ihrer Dissertationen bzw. damit in Verbindung stehender Artikel. Eine PhD-Studierende erklärt, sie nutze Intertextualität zur Gestaltung ihrer Argumentationslinie: „[...] an author might inspire me to look at something but it's still, like, it's going to my own way of seeing“ (3:14). Anders als die MA-Studierenden ist sie sich ihrer Position bewusst, des Blickwinkels, den sie einnimmt und durch welchen sie Ergebnisse anderer Autor*innen betrachtet. Alle PhD-Studierenden sprechen detailliert darüber, wie sie zu ihrer Argumentationslinie kommen. Ein Student beschreibt seine Schritte zum Text:

„Usually with my shitty drafts I just put general key points. [...] And revising this draft, if you can call it that since I have not properly written anything, would be the strategy of fragmenting the cloud into smaller clouds and see more clearly [...] And later, when I have basically written everything, and just need to tweak the language a bit, the knowledge itself doesn't really change much. It's more of self-contained sentences and connecting them and I feel like I am no longer working with the knowledge itself but just with the language.“ (3:29)

Zwei Teilnehmende thematisieren in diesem Zusammenhang den Einsatz von Hilfsmitteln: Eine erklärt, sie lese am liebsten analog, während die andere die Verlagerung ihrer Gedanken nach „außen“ auf ein Blatt Papier beschreibt. Sie erklärt, das Schreiben mit der Hand unterstütze sie darin, Klarheit über die Struktur sowie ihre eigene Position zu gewinnen (3:14, 3:37, 3:43). Während die BA- und MA-Studentinnen in den Fokusgruppen ihren eigenen Text in Bezug auf das Wissen, welches sie darin verarbeiten und schaffen, nicht thematisieren, sprechen zwei der PhD-Studierenden auch darüber, ihren eigenen Text zu lesen.

Diskussion

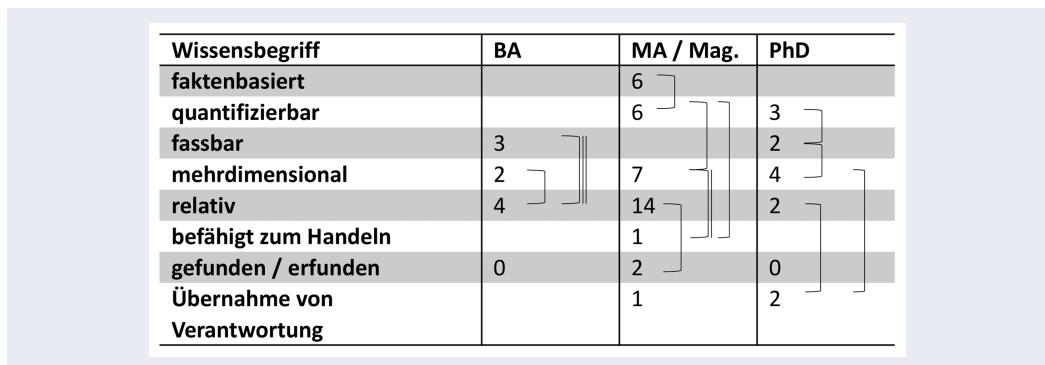
Die Analyse der Daten zeigt, dass sich die Wissensbegriffe der Studierenden sowie die Themen, die sie als relevant für ihren Schreibprozess erachteten, abhängig davon unterscheiden, wie sehr sie sich als Wissensproduzent*innen verstehen.

Wissensbegriffe und ihre Entwicklung

Die folgende Abbildung 3 stellt Zusammenhänge von Codes durch überlappende Codierung dar.

Abbildung 3

Codes zum Wissensbegriff mit Anzahl der codierten Aussagen. Die Klammern indizieren inhaltliche Zusammenhänge, wenn eine Aussage mehrfach codiert wurde.



Die Reihenfolge der Codes, die *bottom-up* aus den Aussagen der Studierenden generiert wurden, folgt implizit in Perrys/Moores Positionen, so würden wir einen faktenbasierten, quantifizierbaren, fassbaren Wissensbegriff eher *multiplicity* zuordnen, einen Wissensbegriff, der mit der Übernahme von Verantwortung einhergeht, *commitment within relativism*. Dazwischen siedeln wir *contextual relativism* an. Die Aussagen der MA-Studierenden lassen Einigkeit bezüglich der Relativität von Wissen vermuten, ansonsten streuen die Wissensbegriffe stark: Manche verstehen Wissen noch als Faktenwissen, sagen aber zu einer anderen Zeit im Interview, dass Wissen relativ und/oder mehrdimensional ist, während eine Studierende schon die Notwendigkeit sieht, ein *commitment* einzugehen. Besonders die Passagen, die als Relativität von Wissen codiert wurden, weisen häufiger auf einen inneren Konflikt hin. Die eigene Meinung wird infrage gestellt.

Zwei der PhD-Studierenden übernehmen angesichts der Relativität von Wissen bewusst Verantwortung. Der eigene Umgang mit der Allgegenwart von Wissen wird hervorgehoben, zur eigenen Identität innerhalb des Feldes sowie im interdisziplinären Kontext in Relation gesetzt. Mit Wissen umzugehen ist eine aktive Tätigkeit, wobei bei jeder

neuen Auseinandersetzung mit einem Problem Verantwortung im Kontext der Aufgabe übernommen werden muss. Sie thematisieren auch ein „Für-sich-Schreiben“ gegenüber dem Schreiben, um gelesen zu werden. Im Gegensatz dazu kämpft die dritte PhD-Studierende mit ihrem stark quantifizierenden Wissensbegriff, der für sie nicht mehr „funktionierte“ und ihr Handeln lähmt: Nach eigener Aussage und der ihrer Betreuerin hat sie seit geraumer Zeit eine Schreibblockade.

Herausforderungen beim Schreiben

Abbildung 4 fasst die Aussagen der Studierenden zu ihren Schreibprozessen zusammen. Die Aussagen der einzigen BA-Studierenden kreisen darum, „richtig“ verstanden zu werden, wobei es weniger darum geht, eine eigene Position zu vermitteln, als „Bedeutung zu transportieren“. Deshalb ist es wenig überraschend, dass auch die BA-Studierende die (wissenschafts-)sprachliche Darstellung von Wissen thematisiert. Studierende im MA und PhD hingegen sprechen nicht mehr über das Formulieren; sie beherrschen den Duktus ihrer Disziplinen.

Abbildung 4

Codes zum Schreibprozess mit Anzahl der codierten Aussagen. Die Klammern indizieren inhaltliche Zusammenhänge, wenn eine Aussage mehrfach codiert wurde.

| | BA | MA / Mag. | PhD |
|----------------------------|----|-----------|-----|
| Formulieren | 2 | 2 | |
| Verstanden werden | 2 | 3 | |
| Intertextualität | 1 | 3 | 1 |
| Legitimität | 3 | 3 | |
| Position | 1 | 7 | 2 |
| Argumentationslinie | | 7 | 3 |
| eigenen Text lesen | | | 2 |

MA-Studierende setzen sich stark mit der Frage auseinander, wie sie mit den verschiedenen Positionen in der Literatur umgehen sollen. Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, sind Fragen nach der eigenen Position, der Auseinandersetzung mit Literatur und der Frage nach der (eigenen) Legitimität miteinander verbunden. PhD-Studierenden stellt sich letztere Frage nicht mehr, vielmehr fragen sie konkret, wie sie sich positionieren und ihre Argumentationslinie aufbauen können. Anstelle der Unsicherheiten bezüglich des Formulierens und der Frage des „richtigen“ Verstandenwerdens ist das Lesen der eigenen Texte getreten.

Conclusio

In diesem Artikel haben wir für die Berücksichtigung der *personal epistemology* von wissenschaftlich Schreibenden für ihre Schreibentwicklung argumentiert. Eine erste explorative Studie, die auf Fokusgruppen-Interviews beruht, zeigt, dass sich Wissensbegriffe vom MA zum PhD entwickeln und dass mit dieser Entwicklung jeweils andere Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens als Herausforderung wahrgenommen werden. Das Beispiel einer PhD-Studierenden, deren Wissensbegriff eher einer frühen Phase der epistemologischen Entwicklung zuzuordnen ist und die an einer Schreibblockade litt, deutet darauf hin, dass zumindest in einigen Arbeiten die Theoriebildung eine interaktive Haltung zu Wissen verlangt sowie die Bereitschaft, im Wissen um die Vor- und Nachteile derselben Verantwortung für die eigenen Entscheidungen zu übernehmen. Mit anderen Worten verlangt wissenschaftliches Schreiben, dass sich Studierende von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen entwickeln (unabhängig davon, ob das produzierte Wissen für Expert*innen neu ist).

Aus schreibdidaktischer Perspektive haben wir begonnen, aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Schreibberatung und Weiterbildungsworkshops zu ziehen: Für viele Lehrende sind die Zusammenhänge zwischen Textentwicklung und epistemologischer Entwicklung ein *Aha*-Erlebnis.

Auch für die Arbeit mit Studierenden eröffnen sich Handlungsoptionen oder wenigstens Erklärungsmuster. So erleben Schreibberater*innen gelegentlich Studierende, die fortlaufend versuchen, Verantwortung für Entscheidungen bezüglich ihrer Texte zu delegieren. Die meisten Schreibberater*innen lernen schnell, in solchen Fällen die Verantwortung bei den Studierenden zu belassen und eigene Entscheidungen zu befördern. Eine Kenntnis des theoretischen Hintergrunds mag helfen, das Gefühl, der/die Studierende versuche, andere ihre Arbeit machen zu lassen, zu relativieren und das Treffen von Entscheidungen ins Zentrum der Beratung zu rücken. In ihrer epistemologischen Entwicklung stehen sie vermutlich vor dem Eingehen eines ersten *commitment in relativism*. Sie haben realisiert, dass das „anything goes“ eines *contextual relativism* für von der Umwelt verlangte Entscheidungen nicht mehr ausreicht, fühlen sich aber noch nicht imstande, die Verantwortung, die mit einem *commitment within relativism* einhergeht, zu übernehmen. Schreibberatung scheint eine Gelegenheit zu bieten, Entscheidungen „loszuwerden“. Auch beim Ringen um Formulierungen haben wir erfahren, dass Studierende mit den sprachlichen Feinheiten der Positionierung meist kein Problem mehr haben, weil sie ihre Entscheidungen als legitim empfinden, da diese dem klaren Ziel dienen, *ihre* Erkenntnis als Produkt ihrer Arbeit „zu verkaufen“. Auch empfiehlt sich im Beratungsgespräch der „Umweg“ über eine Reflexion der *personal epistemology* in Relation zu den Erwartungen ans wissenschaftliche Schreiben. Konsequenz für die Schreibberatung ist daher, die Themen Wissen und *personal epistemology* zum Gegenstand des Gesprächs zu machen, sofern das die *personal epistemology* der/des Beratenden erlaubt, und damit das Beratungsgespräch auf eine Metaebene zu heben.

Für Schreibmentor*innen der Universität Wien ergibt sich daraus, dass neben Schreib- und Textentwicklung auch epistemologische Entwicklung Teil der Ausbildung ist, die ab Wintersemester 2019/20 inhaltlich um rudimentäre wissenschaftstheoretische Grundbegriffe ergänzt wird.

Die geringe Anzahl der Interviewees lässt Verallgemeinerungen nur bedingt zu, auch haben wir es versäumt, systematische Daten zur Phase der individuellen Schreibprozesse der Studierenden sowie die Studiendauer und Vorerfahrungen im Schreiben zu erheben. Diese zusätzlichen Informationen würden eine genauere Einordnung der Wissensbegriffe in Bezug auf Schreiberfahrung ermöglichen. Das qualitative Vorgehen hat einerseits den Blick bezüglich der beschriebenen Muster geschärft und andererseits gezeigt, wie Studierende alltagssprachlich über Epistemologie und ihr Schreiben sprechen. Das wird den nächsten Schritt, die Durchführung einer quantitativen Studie, erleichtern.

Literatur

- Alves, Rui A./Haas, Christina (2012): Special Issue: Writing and Cognition, in Honor of John R. Hayes. Editors' Introduction. In: *Written Communication* 29 (3). 239–243.
- Baxter Magolda, Marcia B. (1992): *Knowing and Reasoning in College. Gender-Related Patterns in Student's Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, Marcia B. (2002): Epistemological Reflection. The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul R. (Hrsg.): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge. 89–102.
- Belenky, Mary F./Clinchy, Blythe M./Goldberger, Nancy R./Tarule, Jill M. (1986): *Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Bendixen, Lisa D./Rule, Deanna C. (2004): An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. In: *Educational Psychologist* 39 (1). 69–80. Online im WWW. URL: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_7.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. London: Routledge.
- Chemero, Anthony (2009): *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.
- Cummins, Robert/Cummins, Denise D. (Hrsg.) (2000): *Minds, Brains, and Computers. The Foundations of Cognitive Science*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Di Paolo, Ezequiel A./Thompson, Evan (2014): The Enactive Approach. In: Shapiro, Lawrence A. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagenexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.) (2011): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: epubli.

- Elbow, Peter/Belanoff, Patricia (2002): *Being a Writer. A Community of Writers Revisited*. New York: McGraw-Hill.
- Elbow, Peter (2000): *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (2007): Voice in Writing Again. Embracing Contraries. In: *College English* 70. 168–188.
- Fingerhut, Jörg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (2013): *Philosophie der Verkörperung. Einleitung*. Berlin: Suhrkamp.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 31–50.
- Friese, Susanne (2019): *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. 3. Aufl. Los Angeles/London: Sage.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu*. München: Lit-Verlag. 195–211.
- Greene, Jeffrey A./Azevedo, Roger/Torney-Purta, Judith (2008): Modeling Epistemic and Ontological Cognition. Philosophical Perspectives and Methodological Directions. In: *Educational Psychologist* 43 (3). 142–160.
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Günther, Klaus B. (Hrsg.) (1986): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände. Berlin: De Gruyter.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1–27.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): The Organization of the Writing Process. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 31–50.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories. Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: *Review of Educational Research* 67 (1). 88–140.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Hrsg.) (2002): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge.
- Hutto, Daniel D./Myin, Erik (2013): *Radicalizing Enactivism. Basic Minds Without Content*. London: MIT Press.
- Hyland, Ken (2008): Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. In: *English Text Construction* (1). 5–22.
- Ivanič, Roz/Champs, David (2001): I Am How I Sound. Voice as Self-representation in L2 Writing. In: *Journal of Second Language Writing* (1). 3–33.

- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills. A Cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research* 1 (1). 1-26.
- Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.) (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1986): Schreiben als sprachlicher und mentaler Prozeß. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände. Berlin: De Gruyter. 1005-1027.
- Moore, William S. (2002): Understanding Learning in a Postmodern World. Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development. In: *Personal Epistemology*.
- Newell, Allen/Simon, Herbert A. (2000): GPS, a Program that Simulates Human Thought. In: Cummins, Robert/Cummins, Denise D. (Hrsg.): *Minds, Brains, and Computers. The Foundations of Cognitive Science*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 84-94.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Perry, William G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, Paul R. (2002): Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology. In: Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Hrsg.): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge. 389-414.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Richardson, John T. E. (2013): Epistemological Development in Higher Education. In: *Educational Research Review* 9. 191-206.
- Römmer-Nossek, Brigitte (2017): *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process. An Enactivist Perspective*. Dissertation. Universität Wien, Wien. Institut für Philosophie.
- Römmer-Nossek, Brigitte/Peschl, Markus F./Zimmermann, Elisabeth (2011): Kognitionswissenschaft – Ihre Perspektive auf Lernen und Lehren mit Technologien. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.
- Rothe, Matthias (Hrsg.) (2008): *Stil, Stillbruch, Tabu*. Münster: LIT Verlag.
- Ruhmann, Gabriele/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 15-34.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353-402.

- Shapiro, Lawrence A. (Hrsg.) (2014): *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35 (1-2). 1-26.
- Wrobel, Arne (1996): *Schreiben als Handlung: Überlegungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.

Autor*innen

Brigitte Römmer-Nossek, Dr., Teamleitung Wissenschaftliches Arbeiten und Peer Learning – Angebote für Studierende am CTL der Universität Wien.

Erika Unterpertinger, B. A. und M. A. Vergleichende Literaturwissenschaften, studiert derzeit M. A. Austrian Studies. Mitarbeiterin am CTL der Universität Wien.

Frano P. Rismondo, B. A. Politikwissenschaften, studiert derzeit M. A. Politikwissenschaften. Schreibassistent am CTL der Universität Wien.

Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben

Tobias Schmohl

Einleitung

Konzepte des (selbst-)reflexiven wissenschaftlichen Schreibens sind seit etwa den 1990er-Jahren in der Schreibdidaktik verbreitet. Sie zielen u.a. darauf ab, die Wahrnehmungen und Deutungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als eine spezifische Erkenntnisquelle zu nutzen (vgl. bspw. Bruner 1990: 109). Aber auch in anderen fachlichen Kontexten wird zunehmend dafür plädiert, in der Forschung „die Erkenntnisqualität des subjektiven Erlebens offensiv ins Spiel zu bringen“ (Krohn 2012: 14). Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung entsteht nun mit der Autoethnografie (AE) ein neuer methodischer Ansatz, der die Subjektivität von Forschenden explizit und einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich macht.

Wissenschaftstheoretische Einordnung

Ziel autoethnografischer Forschung ist, die persönlichen Erfahrungen von Forschenden in ihrem kulturellen und sozialen Entstehungskontext systematisch zum Erkenntnisgewinn zu nutzen: „The focus is on personal experiences as they are shaped and performed in social and cultural contexts“ (Hefel 2014: 201). Der Ansatz ist als eine besondere Art empirisch-deskriptiver Forschungsformen zu klassifizieren. Methodologisch schließt die AE an die Standards der Ethnografie an¹. Kerninstrument ist die teilnehmende Beobachtung, jedoch werden im Gegensatz zur Ethnografie nicht die mentalen Konstrukte einer sozialen Gruppe, sondern die eigenen Erfahrungen, Erlebnisinhalte und persönlichen Sinnkonstitutionen der Forschenden zum Gegenstand: „Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions“ (Ellis 2013: 10). Während bei einem ethnografischen Vorgehen der untersuchte Gegenstand also ein überindividueller ist (nämlich die kulturellen Erfahrungen einer Gruppe), zeichnet sich ein *autoethnografisches* Vorgehen spezifisch dadurch aus, dass die *eigene*, subjektive Erfahrung als Erkenntnisobjekt dient: „By con-

¹ Ethnografie ist ein Forschungsansatz, der auf Feldforschung und teilnehmender Beobachtung gründet. Ziel ist, kulturelle Praktiken bzw. Sinnzusammenhänge einer untersuchten Gruppe explorativ nachzu vollziehen. So definiert bspw. Van Maanen (1988: ix) AE als „the peculiar practice of representing the social reality of others through the analysis of one's own experience in the world of these others“. Es handelt sich mithin um eine *empirische* Forschungsform, die auf *deskriptivem* Weg die Erfahrungen einer sozialen Gruppe analysiert (Hitzler 2010: 48).

necting scholarship to lived experience, autoethnography *expands* the paradigm of what ethnography is“ (Anderson/Glass-Coffin 2013: 58).

Autoethnografie als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität

Als wissenschaftliche Methode ist der Ansatz bisher im deutschsprachigen Raum nahezu unbekannt. So ist der Begriff *AE* in einschlägigen Methodenbüchern aktuell noch kaum zu finden; er wird aber im angloamerikanischen Raum seit Längerem intensiv diskutiert (Winter 2014: 126 ff.). Die einfachste Umschreibung führt autoethnografisches Vorgehen auf eine Kombination von Ethnografie und Autobiografie zurück (Bruner 1999; Reed-Danahay 2009: 31–32). Anderson (2006) unterscheidet eine „evokative“ (eher geisteswissenschaftliche) und eine „analytische“ (eher sozialwissenschaftliche) Variante. Im Zuge autoethnografischer Forschung wird das subjektive Erleben durch systematische Selbstbeobachtung in Bezug zur eigenen soziokulturellen Umwelt gesetzt (Anderson/Glass-Coffin 2013: 57–59; Chang 2008: 89; Reed-Danahay 2009: 30). Neben deskriptiven Mitteln zur Erfahrungsdokumentation kommen auch narrative Darstellungsformen zum Einsatz (Ellis/Bochner 2010: 744) – etwa in Gestalt sogenannter *Scholarly Personal Narratives (SPN)* (vgl. bspw. Nash 2004, 2011 mit weiterer Literatur). Gegenstand der Selbstreflexion im Rahmen autoethnografischen Vorgehens können verschiedene Arten von Wirkungskonstellationen sein, etwa:

- Einfluss des eigenen Rollenkonzepts, individueller Normvorstellungen, Werthaltungen etc. auf den Forschungsprozess, das Setting, andere involvierte Akteure etc.;
- Einfluss anderer Akteure, des Settings, des Forschungsprozesses etc. auf die eigene Wahrnehmung, individuelle Bewertung, das eigene Verhalten oder Handeln.

Autoethnografische Selbstreflexivität wirkt zurück auf das eigene subjektive Erleben: Sie kann eine Rekonzeptualisierung und damit eine persönliche Einstellungsänderung des fokussierten Zusammenhangs zum Ergebnis haben (Bruner 1990: 109–110); sie kann aber darüber hinaus auch zu einem erweiterten Verständnis auf kultureller oder sozialer Ebene führen (Anderson/Glass-Coffin 2013: 57; Ellis 2004: 38 und 46; Pace 2012: 2). Die veränderte Perspektive auf das Selbst-Umwelt-Verhältnis unterscheidet autoethnografische Selbstreflexion von bloßer *Selbstbeobachtung*: „Self-observation collects factual data of what is happening at the time of research whereas self-reflection gathers introspective data representing your present perspectives“ (Chang 2008: 89–90).

Kritische Auswertung

Als eine besondere Form selbstreflexiver Forschung ist AE eine Methode, die gerade für eine neu entstehende wissenschaftliche Schreibdidaktik (im Sinne einer eigenständigen akademischen Disziplin; vgl. GewissS/FwS/gefsus 2019; Schreibzentrum Viadrina 2019) interessante Perspektiven eröffnen kann. Denn forschende Akteur*innen setzen sich anhand autoethnografischer Texte ganz bewusst damit auseinander, welchen Einflussfaktoren ihr persönliches Erleben von Sinnzusammenhängen unterliegt, wie diese ihr Handeln in der Forschungs-, Lehr- und Beratungspraxis mitbestimmen und auf welche Weise sie in die soziale Konstitution von Sinn involviert sind (Anderson/Glass-Coffin 2013: 72; Davies 1999: 9).

Im Rahmen von *Action Research* und *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* sind hier bereits erste Anwendungen zu erkennen (Reinmann/Schmohl 2016; Schmohl 2018, 2019). Vor allem in der schreibdidaktischen Beratung sind allerdings spezifische Fallstricke zu berücksichtigen (vgl. Schmohl 2020).

Bereits diese Schlaglichter zeigen, dass ein kritischer Diskurs über Konzepte, Modelle, Methoden und Praktiken zum Umgang der *Schreibdidaktik* mit wissenschaftlicher Subjektivität ein wichtiges Feld zur (Weiter-)Entwicklung dieser Disziplin darstellt.

Literatur

- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4). 373–395.
- Anderson, Leon/Glass-Coffin, Bonnie (2013): I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry. In: Holman Jones, Stacy L./Adams, Tony E./Ellis, Carolyn (Hrsg.): *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek Calif.: Left Coast. 57–83.
- Bruner, Jerome S. (1990): Autobiography and Self. In: *Acts of Meaning* (The Jerusalem-Harvard lectures). Cambridge Mass. u. a.: Harvard Univ. Press. 99–138.
- Bruner, Jerome S. (1999): Self-making and world-making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. *Journal für Psychologie*, 7 (1). 11–21.
- Chang, Heewon (2008): *Autoethnography as Method* (Developing Qualitative Inquiry, Bd. 1). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Davies, Charlotte A. (1999): *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others* (ASA Research Methods in Social Anthropology). London: Routledge.
- Ellis, Carolyn (2004): *The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography* (Ethnographic Alternatives Book Series, Bd.13). Walnut Creek Calif. u. a.: AltaMira Press.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P. (2010): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 2. Aufl. Thousand Oaks/CA, CA: Sage Publications. 733–768.

- Ellis, Carolyn (2013): Preface: Carrying the Torch for Autoethnography. In: Holman Jones, Stacy L./Adams, Tony E./Ellis, Carolyn (Hrsg.): *Handbook of Autoethnography* (S. 9–12). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- GewissS/FwS/gefsus (Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben/Forum wissenschaftliches Schreiben/Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.) (Hrsg.) (2019): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven. Konferenz vom 03.05.-01.06.2019*. Online im WWW. URL: <https://conference.aau.at/event/l69/> (Zugriff: 28.10.2019).
- Hefel, Johanna (2014): Will You be With Me to the End? Personal Experiences of Cancer and Death. In: Witkin, Stanley (Hrsg.): *Narrating Social Work Through Autoethnography*. New York: Columbia University Press. 197–230.
- Hitzler, Ronald (2010): Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl. Opladen: Budrich. 48–51.
- Krohn, Wolfgang (2012): Künstlerische und wissenschaftliche Forschung in transdisziplinären Projekten. In: Tröndle, Martin/Warmers, Julia (Hrsg.): *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript. 1–19.
- Nash, Robert J. (2004): *Liberating Scholarly Writing. The Power of Personal Narrative*. New York: Teachers College Press.
- Nash, Robert J. (2011): *Me-search and Re-search. A Guide for Writing Scholarly Personal Narrative Manuscripts*. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Pace, Steven (2012): Writing the Self into Research. Using Grounded Theory Analytic Strategies in Autoethnography. *TEXT Special Issue Website Series* (13). Online im WWW. URL: <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue13/Pace.pdf> (Zugriff: 28.10.2019).
- Reed-Danahay, Deborah (2009): Anthropologists, Education, and Autoethnography. *Reviews in Anthropology*, 38 (1). 28–47.
- Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (2016): Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3 (Juli 2016), 1–6. Online im WWW. URL: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> (Zugriff: 28.10.2019).
- Schmohl, Tobias (2018): Inquiry-Based Self-Reflection: Towards a New Way of Looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In: Jansen-Schulz, Bettina/Tantau, Till (Hrsg.): *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134). Bielefeld: wbv. 75–90.
- Schmohl, Tobias (2019). Wider die Vulgärdidaktik. In: Schmohl, Tobias/To, Kieu-Anh (Hrsg.): *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (TeachingXchange, Bd. 1). 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Schmohl, Tobias (2020): Multimodale Wissensorganisation. Ein Modell zur schreibdidaktischen Begleitung von Promotionen. In: Aebi, Adrian/Göldi, Susan/Weder, Mirijam (Hrsg.): *Schrift-Bild-Ton. Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens*. Bern: hep.

Schreibzentrum Viadrina (2019): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin? Blogpost*. Europa Universität Viadrina. Schreiben im Zentrum. Online im WWW: URL: <https://schreibzentrum.wordpress.com/2019/05/24/schreibwissenschaft-eine-neue-disziplin/> (Zugriff: 28.10.2019).

Van Maanen, John (1988): *Tales of the Field. On Writing Ethnography* (Chicago guides to writing, editing, and publishing). Chicago: Univ. of Chicago Press.

Winter, Rainer (2014): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer. 117–132.

Autor

Prof. Dr. **Tobias Schmohl** ist wissenschaftlicher Leiter des Lernzentrums Lemgo am Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Er ist hier den Fachbereichen Medienproduktion und Wirtschaftswissenschaften zugeordnet. Daneben arbeitet er an der Universität Hamburg im Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen am Abschluss eines Habilitationsprojekts. Weitere Informationen: www.tobias-schmohl.de.

Das Ich im Schatten der Methode

Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis

Stefanie Vochatzer & Sebastian Engelmann

„Beobachtungen aus erster Hand sind angesagt: Setzen Sie sich in die Empfangshallen der Luxushotels und auf die Treppenstufen von Abrisshäusern, machen Sie es sich auf den Polstergarnituren der Reichen ebenso bequem wie auf den Holzpritschen im Obdachlosenasyl ... Mit einem Wort, machen Sie sich die Hände schmutzig mit realer Forschung!“ (Robert Ezra Park in Burgess 1982: 6)

Das Zitat des heute bekannten Begründers der Chicago School, Ezra Park, greift den Charakter der damaligen Forschungswende deutlich auf. Der Aufruf zur „realen Forschung“ stellte klare Forderungen an Forscher*innen und ihr methodisches Vorgehen: Forschung bedeutet, vollen Einsatz zu zeigen, sich in soziale Situationen zu begeben und sich im vollen Wissen um die Fragilität gesellschaftlicher Zuschreibungen auf die Sichtweisen der Beforschten einzulassen (Riemann 2018: 30). Nur auf diese Art konnten soziale Kontexte wie das Chicago der Jahre zwischen den Weltkriegen als „Kristallisierungspunkt des Sozialen betrachtet [werden, S. E./S.V.] als Ort, an dem verschiedenste gesellschaftliche Phänomene in einer Art Laborsituation erforscht werden können“ (Ploder 2018: 40). Das individuelle Erleben von tätigen Subjekten im Forschungsprozess rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit, soziale Handlungen wurden zum Hauptbezugspunkt der empirischen Forschung.

Warum aber dieser kurze Ausflug nach Chicago? Fakt ist, dass die Auswirkungen der Chicago School sich auch noch heute in der qualitativen Forschung niederschlagen. Sie sind im Fundament des methodischen Vorgehens eingebunden – oft werden sie aber nicht reflektiert. Stark verkürzt ist das Ziel qualitativer Forschung, Beobachtetes und dessen Bedeutung zu rekonstruieren und schließlich zu interpretieren (Strübing 2018: 1f.). Es geht also darum, „wie vom *Individuum* aus gesehen Gesellschaft erscheint, statt von der *Gesellschaft* her nach dem Individuum zu fragen“ (Hitzler 2010: 29, Hervorhebung im Original). Das Nachvollziehen dieser individuellen Sichtweise geschieht durch methodisch kontrolliertes Fremdverstehen. Die Hermeneutik, das regelgeleitete und somit im wissenschaftlichen Kontext eingebettete Verstehen, gibt an dieser Stelle Kriterien vor, wie das kontrollierte Fremdverstehen anzugehen ist. Die hermeneutische Spirale beschreibt in diesem Zusammenhang den Vorgang des tieferen Verstehens (Klafki 1971/2001: 148).

Somit ist qualitative Forschung in unserem Verständnis durch ein spannungsreiches Verhältnis zu ihrem Gegenstand gekennzeichnet: Bei zeitgleicher Wahrung einer Distanz will sie so nah wie möglich an die sozialen Verhältnisse herankommen. Dabei muss sie

sich unweigerlich der Frage nach dem Ich der Forscher*innen stellen – denn schließlich sind es reale Personen, die sich in soziale Kontexte begeben. Es drängt sich die Frage auf, wie das Ich, das erkennende und oft genug leidende Subjekt, in diesem Setting zu verorten ist. Das Schlagwort *Autoethnografie* dient uns hierfür als Markierung in der Diskussion. Autoethnografie verstehen wir in unserem Beitrag als empirisch forschende Praxis, die sich intensiv mit dem individuellen Erleben und dessen gesellschaftlicher Bedingtheit auseinandersetzt. So tritt das Ich in der Autoethnografie aus dem Schatten der vermeintlich objektiven Methode hervor. Es wird selbst zum Untersuchungs- und Erkenntnisgegenstand der Forschung – dennoch bleibt es in anderen methodischen Zugängen weiterhin im Schatten verborgen. Denn die Rolle des Ichs ist im Mainstream der deutschsprachigen Forschungspraxis zumeist stark eingeschränkt; auch nach Sichtung gängiger Methodenhandbücher (Akremi et al. 2018; Friebertshäuser 2013) wirkt die Thematisierung des Ichs eigentlich reduziert. Hauptsächlich wird es auf die Notwendigkeit der Reflexion des/der Forscher*in im Forschungsprozess, auf die eigene Standortgebundenheit (Mruck/Breuer 2003; Knoblauch 2009; Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2009) oder auf den Umgang mit subjektiven Erfahrungen reduziert (Koller 2017: 208).

Die oben aufgeworfene elementare Frage nach dem Ich bleibt bislang unbeantwortet. Aber wenn dem Ich der Forscher*innen zum einen so wenig Bedeutung zugesprochen wird, warum wird dieses dann in der Autoethnografie so prominent zum Gegenstand der Betrachtung? Ausgehend von der hier nur kurz skizzierten und in der Diskussion der Sozialwissenschaften verorteten Situation werden wir in diesem Artikel die Fragen beantworten, *wie und warum subjektive Erlebnisse und Sichtweisen in der Autoethnografie zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden und welches Potenzial hierbei zum Vorschein kommt*.

Der Aufbau des Beitrags folgt dabei aus der Fragestellung: Wir werden einen Einblick in autoethnografische Produkte geben, dabei die Rolle des Ichs betrachten und letztlich die Potenziale autoethnografischen Arbeitens klar umreißen. Um sich dem autoethnografischen Schreiben anzunähern, wird im ersten Schritt der Entstehungshintergrund der Methode aufgezeigt. Dabei steht die Frage nach der Repräsentation im Forschungsprozess und der Selbstreflexion von Forscher*innen im Zentrum. In einem zweiten Schritt werden die Anforderungen und Kriterien beleuchtet, welche die Autoethnografie an Forscher*innen beim Verfassen von Texten stellt. Hier wird die Offenheit und die damit verbundene Verletzlichkeit der Forscher*innen im Schreibprozess zum Gegenstand. Gleichzeitig nehmen auch Leser*innen autoethnografischer Produkte eine besondere Rolle ein. Aus diesen Darstellungen lassen sich anschließend Potenziale der Autoethnografie herausarbeiten. Zum einen werden unter dem Fokus *Schreiben als Therapie* Möglichkeiten für die Schreibpraxis als Selbstreflexion hervorgehoben. Zum anderen wird unter dem Stichwort *Wirklichkeit* sowohl der Kritik autoethnografischer Produkte Aufmerksamkeit geschenkt als auch deren Mehrwert für die Wissenschaft klar ausgewiesen. Abschließend nehmen wir uns der Frage über die Zukunft der Autoethnografie an und diskutieren, wie autoethnografisches Arbeiten in der pluralen Welt der Methoden bestehen kann. Schließlich be-

antwortet der Artikel die Frage nach der Stellung der Forscher*innen in der autoethnografischen Forschung und diskutiert mögliche Kritikpunkte und Potenziale dieses Zugangs.

Zwischen Kunst und Wissenschaft – Hintergründe der Autoethnografie

Was aber bedeutet Autoethnografie? Im Anschluss an die oben bereits eingeführte Arbeitsdefinition ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei der Autoethnografie um einen qualitativen Forschungsansatz handelt. Dieser stützt sich auf die subjektiven Erfahrungen der Forscher*innen (*Auto*), die sie in eigenen oder fremden Kulturen machen (*Ethno*). Die Erfahrungen der Forscher*innen stellen dabei das Hauptaugenmerk der Methode dar und werden in diesem Rahmen *beschrieben* und analysiert (*Grafie*) (Geimer 2011: 301). Die Autoethnografie – und das muss an dieser Stelle deutlich hervorgehoben werden – ist nicht nur ein methodisches Vorgehen; in einigen Publikationen wird sie auch als eigenständige Art der Weltbetrachtung verstanden (Ellis 2004: 169). Viel eher kann die Autoethnografie somit als eigenständiger Forschungsstil ausgewiesen werden, der den Fokus der etablierten qualitativen Forschung von der Beobachtung der Subjekte auf die Forscher*innen und ihre Erfahrungen im Forschungsprozess selbst lenkt. Aus diesen Erfahrungen soll und kann, so die Annahme der Vertreter*innen, Erkenntnis über soziale Phänomene – und nicht zuletzt über die Forscher*innen selbst – generiert werden.

Prägnant für die Autoethnografie ist, dass rückblickend und ausgewählt über Ereignisse geschrieben wird, die Autoethnograf*innen selbst erlebt haben (Ellis/Adams/Bochner 2010: 346). Wichtig ist dabei, dass die subjektive Sichtweise der Forscher*innen und somit ihre „individuellen persönlichen Sinnkonstruktionen“ (Reinmann/Schmohl 2016: 1) zum Ausdruck kommen. Anders als bei der teilnehmenden Beobachtung wird hier die Beobachtung der Teilnahme zum Zentrum der Methode (Geimer 2011: 301). Diese zunächst ungewöhnliche Fokussierung auf den/die Forscher*in und die damit einhergehende Verhaftung in der Konstruktion erster Ordnung ist wohl begründet. Sie ergibt sich aus der radikalen Annahme, dass es *kein* methodisch kontrolliertes Fremdverstehen geben kann. Mit Bezug auf die politischen Krisen der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts und die Dekonstruktionen des kulturellen Apparats als Unterdrückungsinstrument durch Stuart Hall, die Cultural Studies und andere schwingt hier eine politische Motivation mit. Dem kritischen Projekt der Selbstbetrachtung wohnt der Drang nach Veränderung inne, nach dem Motto: „All of research is political“ (Finley 2011: 437). Somit geht mit dem Erstellen autoethnografischer Produkte vor dem Hintergrund der Cultural Studies und der damit einhergehenden Krise der Repräsentation eine Kritik einher, die sowohl das wissenschaftliche Vorgehen infrage stellt als auch einen politischen Willen transportiert. Die Frage, ob Forschung überhaupt in der Lage sein kann, rein objektiv zu sein, wird von Vertreter*innen der Autoethnografie klar beantwortet: Forscher*innen und ihr Blick auf die Welt sind durch Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Ethnie beeinflusst. Vertreter*innen einer hegemonialen Forschung nehmen ohne Betrachtung ihres *default settings* meist eine „weiße,

maskuline, heterosexuelle, christliche und nicht behinderte Perspektive der Mittel- und Oberschicht [ein, S. V./S.E.], die andere Formen von Wissen ausklammert bzw. als unzulänglich und ungültig erscheinen lässt“ (Ellis/Adams/Bochner 2010: 346). Das die Autoethnografie auch queere Perspektiven befördert, ist daher nicht verwunderlich (Holman Jones/Harris 2019). Mit dem Fokus der Autoethnografie auf die subjektiven Erfahrungen der Forscher*innen wird die hier beschriebene Annahme einer objektiven Wahrheit, die von außen an Beobachtetes herangetragen wird, ausgeschlossen. Zum Gegenstand wird nur die oft affektiv bestimmte, ungefilterte Erfahrung des forschenden Subjekts, welche sich selbst in den Blick nimmt und viel mehr über die Selbstbeobachtung preisgibt als über die Beobachtung anderer. Auf diese Art unternimmt die Autoethnografie den Versuch, mit normalisierenden und distanzierten Betrachtungen von Realität zu brechen.

Die Autoethnografie entfernt sich nicht nur mit dem Blick auf das Ich von dem, was klassischerweise unter rekonstruktiver Forschung verstanden wird. Auch in ihrer Darstellungsform wählt sie einen speziellen Weg, wie er besonders in der Performance Autoethnografy zur Anwendung kommt. Hier werden künstlerische Formen gewählt, um Inhalte darzustellen, wie beispielsweise Gedichte, Dramen oder Aufführungen. Diese besondere Darstellung soll Leser*innen und Zuhörer*innen die Möglichkeit geben, den Gegenstand besser zu verstehen. Eine solche affektive Ansprache könne, so die Annahme der Vertreter*innen, nicht (nur) in Schriftform geschehen: „A reader of autoethnographic texts must be moved emotionally and critically. Such movement does not occur without literary craft“ (Spry 2001: 714). Die Grenzen zwischen Kunst und Wissenschaft werden somit aufgelöst (Manovski 2014). Erklärtes Ziel ist, „die performative Kraft des literarischen Mediums zur Herstellung einer identifikatorischen und bedeutungsgenerierenden Beziehung mit den Leserinnen zu nutzen“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 379). Die affizierende Darstellungsform dient dabei nicht nur der Unterhaltung und Vermittlung von Inhalten. Hintergründig schwingt hier die Idee mit, ein heterogenes Publikum zu erreichen, das aus dem Blickwinkel traditioneller Forschung sonst nicht adressiert wird, gar unsichtbar bleibt.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass mit der Autoethnografie ein Forschungsstil präsentiert wird, der nicht nur die Rekonstruktion von Wirklichkeit kritisch betrachtet. Auch die Rolle der Forscher*innen und der Einfluss von beispielsweise sozialen, biophysischen, ökonomischen oder kulturellen Effekten der Realitätserzeugung im Forschungs- und Schreibprozess wird betont. Durch dieses Vorgehen sollen nicht lediglich Erkenntnisse aus subjektiven Erfahrungen gewonnen werden. Stattdessen setzt die Autoethnografie ein politisches Zeichen. Sie mahnt die Reflexion der Rolle des Ichs in der (Sozial-)Forschung an. Sie verweist so auf die Eingebundenheit der forschenden Subjekte und ihre Involviertheit in den Prozess der Produktion wissenschaftlichen Wissens – das Schreiben selbst ist dementsprechend ein voraussetzungsreicher Prozess, den wir nun genauer betrachten werden.

Das Erstellen autoethnografischer Produkte – Kriterien des Schreibens

„Autoethnography shows struggle, passion, embodied life [...]. Autoethnography wants the reader to care, to feel, to empathize, and to do something, to act.“ (Ellis/Bochner 2006: 433)

Ziel der Autoethnografie ist laut dieser einschlägigen Definition, dass ein Produkt erzeugt wird, an welches Leser*innen oder Personen aus dem Publikum anknüpfen können, Gelebtes oder Erlebtes nachempfinden und schlussendlich selbst beginnen zu handeln. Dabei werden häufig Themen zum Gegenstand, die besonders intime, emotionale und außergewöhnliche Phasen des Lebens aufgreifen. So werden das eigene Coming-out (Adams 2011), Trauererfahrungen (Ellis 1995), das Erleiden von Krankheiten wie Krebs oder Bulimie (Goodall 2012; Ronai 1996) – aber auch andere persönliche Erfahrungen wie die Erlebnisse nach einem Schlaganfall (Speedy 2015) zum Gegenstand gemacht; denn schließlich sind all diese Erfahrungen gesellschaftlich überformt (Koesling/Kieselbach/Bozarro 2019). Mit dem Bezug auf persönliche Themen soll dem Problem der Repräsentation entgegengewirkt werden. In Denzins (1997: 228) Worten geht es darum, „[to] bypass the representational problem by invoking an epistemology of emotion, moving the reader to feel the feelings of the other“. Das Hauptaugenmerk des Erkenntnisprozesses liegt hierbei im Lesen autoethnografischer Daten. Diese führen im Idealfall bei Leser*innen zu einer tiefen, nachvollziehenden Immersion des Geschriebenen. „Der Prozess des Verstehens endet demnach nicht mit der Produktion des Textes, sondern erst mit dem sinnlichen, emotionalen Erleben der jeweiligen Leserinnen“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 377). Dabei stützt sich die Autoethnografie auf bestimmte Voraussetzungen, welche der/die Forscher*in mitbringen muss. Prägnant hervorgehoben wird hier die Verletzbarkeit der Forscher*innen, welche mit deren Öffnung und Darstellung intimer Erfahrungen einhergeht: „It needs the researcher to be vulnerable and intimate. Intimacy is a way of being, a mode of caring, and it shouldn't be used as a vehicle to produce distanced theorizing“ (Ellis/Bochner 2006: 433). Erneut wird hier deutlich, dass die Forscher*innen selbst als Subjekte in Erscheinung treten. Sie verabsolutieren ihre Position nicht, sondern radikalisieren ihre Subjektivität mit dem Anspruch, anschlussfähig für ihre Leser*innen zu sein und neue Arten des Verstehens zu ermöglichen.

Durch solche Momente des Verstehens zeichnet sich gute Autoethnografie aus:

„I seek [...] an existential ethnography, a vulnerable ethnography which shows us how to act morally, in solidarity, with passion, with dignity [...]. This ethnography moves from my biography to the biographies of others, to those rare moments when our lives connect.“ (Denzin 2000: 402)

Dieses Vorgehen im Schreibprozess, das die Autoethnografie Forscher*innen abverlangt, stellt in einem wissenschaftlichen Umfeld, in dem der Blick auf das Ich der Forscher*in-

nen unüblich ist, lediglich durch methodisch geleitete Reflexion vollzogen oder gar ausgeklammert wird, eine große Herausforderung dar. Die Überwindung und Ehrlichkeit gegenüber sich selbst stellt Forber-Pratt (2015) eindrücklich dar, wenn sie formuliert:

„The reality is, simply writing an autoethnographic account is scary. The first challenge I faced was coming to terms with exposing myself and embracing this methodology to its fullest and finding my voice. As Ellis describes, it is about making oneself vulnerable. It is exposing one's strengths, weaknesses, innermost thoughts, and opening it up for others to criticize. It's voluntarily standing up naked in front of your peers, colleagues, family, and the academy, which is a very bold decision! When I started down this path, I made a commitment to myself that I would finish writing knowing that I was true to myself and to not hide behind any facades through this process.“ (Forber-Pratt 2015: 821)

Die Autoethnografie legt, ausgehend von ihrem Forschungsverständnis, angepasste Kriterien für gute autoethnografische Produkte fest. Grundlegend wird in der Autoethnografie großer Wert daraufgelegt, wie die Erzählungen von Leser*innen aufgenommen, sie verstanden werden und welche Reaktion sie erzeugen. Die *Nachvollziehbarkeit* des Textes ist das *härteste* und zugleich *meistdiskutierte* Kriterium. Denn es ist von Bedeutung, ob eine Erzählung glaubwürdig ist, ob eine Person etwaige Erlebnisse bspw. zu dieser Zeit erlebt haben kann und ob die Person selbst an die Erzählung glaubt (Ellis/Adams/Bochner 2010: 351). Ist die Erzählung für Leser*innen nachvollziehbar und glaubwürdig, bietet sie die Chance, in die Geschichte einzusteigen. Auch die Frage der *Generalisierbarkeit* wird im Kontext der Autoethnografie neu erschlossen: Hier muss der/die Leser*in entscheiden, ob die Erzählung an bereits Erlebtes oder an Erfahrungen von Menschen anschließt, welche der/die Leser*in kennt. Dabei kann es vorkommen, dass Leser*innen keine Erfahrung mit dem Dargestellten haben. Kommen sie dennoch über die Inhalte ins Nachdenken und verknüpfen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten, sind sie dabei, Neues über bislang Unbekanntes zu erfahren (Ploder/Stadlbauer 2013: 376; Ellis 2004: 195). Laut Vertreter*innen der Autoethnografie zeichnen sich gute autoethnografische Daten dadurch aus, ob sie „*lifelike, as believable as possible*“ (Ellis/Bochner 2000: 751) sind.

Autoethnografisches Schreiben fordert den Forscher*innen somit eine ungewöhnliche Offenheit ab. Es verlangt, persönlich Erlebtes für andere darzustellen und offenzulegen. Gleichzeitig werden die Kriterien des wissenschaftlichen Schreibens an den Rahmen, welchen die Autoethnografie setzt, angepasst. Diese Anpassung wirkt zunächst ungewohnt und irritierend. Das Potenzial des ungewöhnlichen Forschungsansatzes soll im Folgenden beleuchtet werden. Dabei werden wir zum einen die Rolle der Forscher*innen thematisieren und zum anderen Möglichkeiten für die wissenschaftliche Praxis diskutieren.

Das Potenzial der Autoethnografie für Praxis und Wissenschaft

Schreiben als Therapie

Die besondere Rolle der Forscher*innen, sich und die eigene Gefühlswelt im Prozess des autoethnografischen Schreibens zu offenbaren, birgt das Potenzial, nachvollziehbare und anschlussfähige Texte zu produzieren. Denn durch die Offenheit der Forscher*innen werden deren subjektive Erlebens- und Lebenswelt jederzeit Teil der Betrachtung. Aufseiten der Verfasser*innen gerät hier ein nahezu therapeutisches Moment in den Blick (Ellis 2004: 136). Das Niederschreiben einschneidender Erlebnisse der eigenen Lebenswelt ist, wie bereits unter dem Schlagwort der Verletzlichkeit ausgeführt wurde, kein leichtes Unterfangen. Für Erlebnisse, Gefühle und Handlungen müssen Worte gefunden werden, um einzufangen, was zum Ausdruck kommen soll. Dies kann zum einen dabei helfen, komplexe Situationen besser zu verstehen (Poulos 2019; Kiesinger 2002), andererseits auch entlastend wirken (Atkinson 2007). Dabei entstehen Texte oder „messy storys, die von akut oder retrospektiv in emotionale Prozesse involvierten Subjekten aufgezeichnet und weiterbearbeitet werden“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 377). Diese Storys werden im Prozess des Schreibens selbst zur Erkenntnismethode. Sehr nachvollziehbare Worte für diesen Prozess findet Goodall (2012: 724) in der Einleitung seines autoethnografischen Textes über seine Krebserkrankung:

„I wanted to use writing to regain some control over what was happening to me and to our family, and I also wanted to write through my cancer experiences in such a way that it might offer hope to others. It was in this spirit of a ‚narrative therapy‘ to augment the chemotherapy that I began a blog.“ (Goodall 2012: 724)

Das Schreiben über eigene Erfahrungen wird hier als ein Zugang ausgewiesen, sich selbst zu verstehen – zugleich wird eine subjektive Erfahrung anschlussfähig für Leser*innen gemacht und so ein Kommunikationsraum eröffnet. Die Interpretationsmöglichkeiten in der entstehenden Trias Autor*in, Leser*in und Text werden somit ausgeweitet. Es geht nun nicht mehr um einseitige Kommunikation, sondern um Ansprache, Veränderung, Selbstthematisierung und Anschlussfähigkeit. Im Schreibprozess wird das Geschriebene analysiert und überarbeitet, dabei untersuchen die Verfasser*innen hinterlegte Motive und Themen. Sie überlegen, was der Text über das Erlebte zum Ausdruck bringen kann – und soll. Durch die intensive Beschreibung und Analyse der eigenen Erfahrungen, so die Annahme, sollen „soziale und kulturelle Phänomene“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 376) sichtbar gemacht und letztlich verstanden werden. Solche intensiven Arten des Schreibens können auch in institutionellen Kontexten wie in Arbeitsteams oder bei Studierenden Anwendung finden. Dabei können andere Blickwinkel, der dabei entstehende Austausch und die Reflexion der schriftlich fixierten Erfahrungen die Chance ermöglichen, die Flexibilität des zweiten Blicks zu nutzen. Sichtweisen, Erkenntnisse und Handlungsmuster, die bislang übersehen oder gar kategorisch ausgeschlossen wurden, können experimentell er-

probt und gemeinsam reflektiert werden. Durch die Besprechung und Reflexion der Handlungs- und Sichtweisen kann ein Lern- und Veränderungspotenzial zum Tragen kommen (Arnold 2007: 65).

Die Frage nach der Wirklichkeit – das Potenzial für die Wissenschaft

Die Autoethnografie stellt mit ihren Kriterien und Erwartungen an den Forschungsprozess eine durchaus ungewöhnliche Methode dar. Dennoch hat sie im deutschen Sprachraum bereits vereinzelt Eingang in die empirische Forschung gefunden. So werden beispielsweise in der Psychologie (Ellis/Adams/Bochner 2010), der Volkskunde (Ploder/Stadlbauer 2013) und den Sozialwissenschaften (Geimer 2011) grundlegende Überlegungen der Autoethnografie diskutiert. Auch in der hochschuldidaktischen Begleitforschung finden sich erste Versuche, die Vorgehensweise zu etablieren (Reinmann/Schmohl 2016). Vereinzelt wird die Methode auch mit dem Blick auf ihren politischen Charakter diskutiert, wie bspw. im Berliner Methodentreffen (Mey/Mruck 2014). So nimmt sich Winter (2014) in seinem „Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung“ mit dem Hintergrund einer „Politik des Möglichen“ der Autoethnografie an. In seinem Schlusswort betont er ausdrücklich, dass Wissenschaft eine „politische Praxis“ (Winter 2014: 129) sei. Folglich sollen sich Forscher*innen bewusst sein, dass die Aufgabe einer kritischen Sozialwissenschaft darin liege, „Erfahrung, Politik, Performativität und Ermächtigung miteinander zu verknüpfen“ (Winter 2014: 129). Weiterhin kann zum einen auf das Methodenbuch der „Einführung in die Diary-Verfahren“ von Kunz (2018) verwiesen werden, in welcher sie die Analyse von Tagebüchern starkmacht. Zum anderen ist die Dissertation von Twrdy (2009) zu erwähnen, die sich im Rahmen der Erwachsenenbildung der Autoethnografie bedient.

Trotz des nur vereinzelten Aufkommens der Autoethnografie ist sie längst ins Sperrfeuer der Kritik geraten. Bereits in der Darstellung der Hintergründe autoethnografischer Produkte dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei dieser Methode nicht um eine banale Änderung methodisch geleiteten Fremdverstehens handelt. Grundsätzlich geht es um die Frage, wie die (soziale) Wirklichkeit dargestellt wird – eine Frage, die gelegentlich im interdisziplinären Gespräch als „zu grundsätzlich“ abgetan und aus „pragmatischen“ Gründen verworfen wird. Die Autoethnografie scheint hier einen wunden Punkt zu treffen, sie provoziert und ruft zur Gegenrede auf (Ploder/Stadlbauer 2013: 380). Dabei kritisiert sie nicht nur die Art und Weise etablierter interpretativer Verfahren, sondern scheint auch die Rollenzuschreibungen im wissenschaftlichen Bereich zu sprengen. Denn sie belegt die Rolle der Forscher*innen doppelt: Zum einen sind diese als Produzent*innen von Daten gefragt. Gleichzeitig sind sie Erforscher*innen ihrer selbst im Prozess des Schreibens und Umschreibens. Zusätzlich wird Leser*innen eine aktive Rolle zugeschrieben. Hintergrund ist die erkenntnistheoretische Annahme, dass „Bedeutung im Forschungsprozess konstituiert, die beforschte Wirklichkeit durch Forschung transformiert wird und Leser*innen Forschungsergebnisse produzieren“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 378). Das Verhältnis von Forscher*in und Gegenstand, Leser*in und Forscher*in und der Charakter der

Wissenschaft als vermeintlich objektive Instanz werden so fraglich. Geimer (2011) bringt das Verhältnis der Vorgehensweise interpretativer Forschung und der autoethnografischen Herangehensweise treffend auf den Punkt:

„Es scheinen [...] qualitative Verfahren deutscher Tradition und die Neuerungen der AE/PE¹ in einem ähnlich antagonistischen Verhältnis zu stehen wie einst qualitative Verfahren und die Tradition der quantitativen Forschung.“ (Geimer 2011: 303)

Demnach dürfte es nicht verwunderlich sein, wenn Ploder und Stadlbauer (2013) berichten, dass Teilnehmer*innen auf Tagungen „verhalten bis ablehnend auf die Autoethnografie reagieren“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 381). Neben der bislang noch ungewöhnlichen Inszenierung autoethnografischer Produkte erschöpft sich der Großteil der Kritik im Solipsismusvorwurf. Die Fokussierung auf das individuelle Erleben der Forscher*innen wird kritisiert. Teilweise wird auch eine „narzisstische Nabelschau“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 381) attestiert. Die kritische Frage, die sich hinter dieser an die Person der Forscher*in gerichtete Invektive verbirgt, ist, wie Einzelne in der Auseinandersetzung mit sich selbst Erkenntnisse über *eine Welt da draußen* einfangen können. Im gleichen Zuge kann hier die Kritik an einer Selbstinszenierung der Forscher*innen eingebracht werden, die ihre persönliche Biografie „als Ware auf den akademischen Markt“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 389) bringen und somit die „Logik neoliberaler Wirtschaftspolitik“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 389) bedienen. Doch genau hinter diesem Vorgehen steht eine bestimmte Annahme, die zugleich ein Qualitätskriterium autoethnografischer Arbeiten ist: „[D]ie Überzeugung, dass Lebensgeschichten niemals nur von der Person handeln, die sie schreibt, sondern dass jede Geschichte Anschlussmöglichkeiten für die Geschichten anderer bereithält“ (Ploder/Stadlbauer 2013, 376). „Subjektivität ist eine Voraussetzung des Sozialen. Das bedeutet nicht, dass sie dem Sozialen vorausgeht; sie ist vielmehr im Sozialen impliziert“ (Knoblauch 2009: 72). Warum sollen die Erzählungen und Analysen solcher Einzelfälle also nicht zum Gegenstand werden, wenn etwas über *die Wirklichkeit* in Erfahrung gebracht werden soll?

Doch wie wird nun mit einer Methode umgegangen, die bisherige Forschungslogiken auf den Kopf zu stellen scheint und sich gegen bereits etablierte Gewissheiten wendet? Kann sich diese in dem Kanon bereits etablierter Verfahren eingliedern oder droht das Ich weiterhin im Schatten anderer Methoden zu verschwinden? Abschließend möchten wir einen Ausblick auf die mögliche Entwicklung des autoethnografischen Projekts wagen, der freilich selbst eine Positionierung darstellt.

1 Hier Abkürzung für Autoethnografie und Performance Ethnografy

Leichte Brise oder aufziehender Sturm – Wie weiter mit der Autoethnografie?

Im Verlauf dieses Artikels ist deutlich geworden, dass die Autoethnografie hohe Ansprüche an Forscher*innen stellt. Die Diskussion um ihre Implikationen ist noch lange nicht abgeschlossen; die Autoethnografie ist nicht etabliert und bleibt bis jetzt experimentell und widerständig. Insbesondere im Schreibprozess selbst, aber auch in Hinblick auf Leser*innen und Zuhörer*innen fordert sie zu Selbstreflexion und Introspektion auf; frischer Wind in die Welt der Wissenschaft möchte man meinen. Mit Bezug auf den politischen Hintergrund der Methode wurde deutlich, dass dieser frische Wind nicht nur einer leichten Brise, sondern mehr einem aufziehenden Sturm ähnelt, der das scheinbar stabile Haus qualitativer Forschung durchaus ins Wanken bringen kann. Die damit einhergehenden Fragen nach der Repräsentation von Wirklichkeit und der zu reflektierenden Rolle von Forscher*innen rütteln hierbei stark am Fundament der (Sozial-)Forschung. Argumentative Gegenüberstellungen und die Berufung auf das Altbekannte in der Wissenschaft scheinen die Frontstellungen im wissenschaftlichen Feld aktuell zu verhärten, wie in der kurzen Rekonstruktion der Kritik an der Autoethnografie deutlich wurde.

Dabei ist die Grundidee, individuelles Erleben zum Erkenntnisgegenstand zu machen, nicht neu. Zu nennen sind hier bspw. die Aktionsforschung (Altrichter/Posch/Spann 2018) oder die Verknüpfung literarischer Werke mit etablierten Theorien (Augé 2012). Neben dem therapeutischen Aspekt, der beim autoethnografischen Schreibprozess von Relevanz sein kann, birgt die Methode die Chance, soziale Wirklichkeit methodologisch mit dem Fokus auf das Ich zu beforschen. Gehen wir davon aus, die Türen der Wissenschaft öffnen sich für die Autoethnografie mit ihren Besonderheiten und politischen Implikationen, anstatt das Haus immer von Neuem witterfest zu machen, was würde dann geschehen? Eine abschließende Beantwortung dieser Frage oder gar eine Tendenz lässt sich aus dem aktuellen Forschungsstand zum Thema nicht direkt ableiten. Dennoch könnte die Integration autoethnografischen Arbeitens einen Platz in der wissenschaftlichen Praxis finden, denn „[w]issenschaftliche Forschung geschieht immer durch das Zusammenwirken *mehrerer Methoden*“ (Danner 2006: 17, Hervorhebung im Original). Als Wissenschaftler*innen könnten wir also selbst die Türen öffnen und in Abhängigkeit von Fragestellung und Ausrichtung des Forschungsvorhabens die passende Methode wählen. Die Autoethnografie stellt hier keine Ausnahme dar. Möglicherweise bringt der neue Blick auf die Wirklichkeit wertvolle Erkenntnisse, welche aktuell noch im Schattendasein des Ichs verborgen liegen. Schreib- und Forschungswerkstätten geben hier mit Sicherheit eine Möglichkeit, sich dem Ich in der Methode zu nähern. So kann das erneute Gespräch über die eigene wissenschaftliche Praxis hilfreich – wenn nicht gar überlebensnotwendig – für Ansätze wie die Autoethnografie sein, denn das „Verständnis davon, was Wissenschaft ist, ist dynamisch und wird von denen bestimmt, die Wissenschaft betreiben“ (Ploder/Stadlbauer 2013: 386).

Literatur

- Adams, Tony E. (2011): *Narrating the Closet. An Autoethnography of Same-Sex Attraction*. Walnut Creek: AltaMira.
- Akremi, Leila/Baur, Nina/Knoblauch, Hubert/Traue, Boris (2018): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Atkinson, Paul (2007): The Life Story Interview As a Bridge In Narrative Inquiry. In: Clandinin, D. Jean (Hrsg.): *Handbook Of Narrative Inquiry: Mapping A Methodology*. Thousand Oaks/CA: Sage. 224–245.
- Augé, Marc (2012): *Tagebuch eines Obdachlosen*. Ethnofiktion. München: Beck.
- Bochner, Arthur/Ellis, Carolyn (Hrsg.) (2002): *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*. Walnut Creek: AltaMira.
- Bohnsack, Ralf/Meuser, Michael/Geimer, Alexander (Hrsg.) (2018): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: Barbara Budrich.
- Burgess, Robert G. (1982): *Field Research: A Source Book and Field Manual*. London: Routledge.
- Clandinin, D. Jean (Hrsg.) (2007): *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt.
- Denzin, Norman K. (1997): *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the Twenty-First Century*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Denzin, Norman K. (2000): Interpretive Ethnography. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 3. No. 3. 401–409.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (2000): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2011): *Handbook of Qualitative Research*. London/Los Angeles/New Dehli/Washington DC: Sage.
- Ellis, Carolyn (1995): *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ellis, Carolyn (2004): *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek/Lanman/New York/Oxford: AltaMira.
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 345–357.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (Hrsg.) (1996): *Composing Ethnography. Alternative form of Qualitative Writing*. Walnut Creek: AltaMira.

- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/CA: Sage. 733–768.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (2006): Analyzing Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 35. No. 4. 429–449.
- Finley, Susan (2011): Critical Arts-Based Inquiry. The Pedagogy and Performance of a Radical Ethical Aesthetic. In: Denzin, N./Lincoln, K. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. 435–450.
- Forber-Pratt, Anjali J. (2015): You're Going To Do What? Challenges of Autoethnography in Academy. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 21. No. 9. 821–835.
- Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2013): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geimer, Alexander (2011): Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Vol. 12. No. 2. 299–320.
- Goodall, Bud H. L. (2012): Three Cancer Poems. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 18. No. 9. 724–727.
- Hitzler, Ronald (2010): Der Goffmensch. Überlegungen zu einer dramatologischen Anthropologie. In: Honer, Anne/Meuser, Michael/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 17–36.
- Holman Jones, Stacy/Harris, Anne M. (2019): *Queering Autoethnography*. New York: Routledge.
- Honer, Anne/Meuser, Michael/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiesinger, Christine E. (2002): My Father's Shoes: The Therapeutic Value of Narrative Reframing. In: Bochner, A./Ellis, C. (Hrsg.): *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*. Walnut Creek: AltaMira. 95–114.
- Klafki, Wolfgang (1971/2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (Hrsg.): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: WBG. 125–148.
- Knoblauch, Hubert (2009): Transzendentale Subjektivität. Überlegung zu einer wissenschaftssoziologischen Theorie des Subjekts. In: Raab, Jürgen et al. (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 65–75.
- Koesling, Dominik/Kieselbach, Kristin/Bozzaro, Claudia (2019): Chronischer Schmerz und Gesellschaft. Soziologische Analyse einer komplexen Verschränkung. In: *Der Schmerz*. Vol. 33. No. 3. 220–225.

- Koller, Hans-Christoph (2017): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunz, Alexa Maria (2018): *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Manovski, Miroslav Pavle (2014): *Arts-Based Research, Autoethnography, and Music Education. Singing through a Culture of Marginalization*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2014): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mruck, Katja/Breuer, Franz (2003): Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS-Schwerpunktausgabe. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (04.02.2003). Online im WWW. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0302233> (Zugriff: 21.02.2019).
- Ploder, Adrea (2018): Geschichte der qualitativen und interpretativen Forschung. In: Akremi, Leila et al. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 38–71.
- Ploder, Adrea/Stadlbauer, Johanna (2013): Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*. Vol. 116. No. 3–4. 373–404.
- Poulos, Christopher N. (2019): *Accidental Ethnography: An Inquiry Into Family Secrecy*. New York: Routledge.
- Raab, Jürgen et al. (Hrsg.) (2009): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (2016): Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. In: *Impact Free Journal für freie Bildungswissenschaftler* (07/2016). Online im WWW. URL: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> (Zugriff: 14.6.2019).
- Riemann, Gerhard (2018): Chicagoer Schule. In: Bohnsack, Ralf/Meuser, Michael/Geimer, Alexander (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: Barbara Budrich. 28–33.
- Rittelmeyer, Christian/Permentier, Michael (Hrsg.) (1971/2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: WBG.
- Ronai, Carol Rambo (1996): My Mother is Mentally Retarded. In: Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (Hrsg.): *Composing Ethnography. Alternative Form of Qualitative Writing*. Walnut Creek: AltaMira. 109–131.
- Speedy, Jane (2015): *Staring at the Park. A Poetic Autoethnographic Inquiry*. London: Routledge.

- Spry, Tami (2001): Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 7. No. 6. 706–732.
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Twrdy, Ute (2009): Forschung auf Umwegen. Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Vol. 7/8. 1–10.
- Winter, Rainer (2014): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer VS. 117–132.

Autor*innen

Stefanie Vochatzer, Sozialpädagogin (B. A.) Schwerpunkt Netzwerk- und Sozialraumarbeit. Aktuell Mitglied im interdisziplinären Studienkolleg des Forum Scientiarum und Studierende im Masterstudiengang Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft der Universität Tübingen.

Dr. phil. **Sebastian Engelmann**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen. Aktuell angestellt in einem Forschungsprojekt zur Initiation in wissenschaftliche Schreib- und Leseprozesse.

Projektberichte Schreiben – Ein Workshop zur Unterstützung bei einer autoethnografischen Textsorte

Patricia Mundelius & Felix Uhl

Einleitung

Obwohl man vermuten könnte, dass Ethnolog*innen die Expert*innen in Bezug auf den in ihrer Disziplin entwickelten Begriff bzw. die Methode „Autoethnografie“ sind (Hayano 1979), stellt das subjektive Schreiben auch in der Ethnologie ein Exotikum dar und Studierende vor Herausforderungen.

Seit der Writing-Culture-Debatte in den 80er-Jahren, im Zuge derer Forschungsansätze und die Präsentation von Forschungsergebnissen in der Ethnologie verstärkt infrage gestellt wurden, sehen Ethnolog*innen die Reflexion der eigenen Person im Forschungsprozess als unentbehrliches Mittel an. Forscher*innen sind dazu angehalten, den Einfluss ihrer kulturellen, politischen und auch ökonomischen Kontexte auf die Generierung von Datenmaterial offenzulegen, welches zuvor üblicherweise als „Fakten“ dargestellt wurde (Clifford/Marcus 1986). Die Autoethnografie, welche einerseits als Forschungsansatz definiert wird, „der sich darum bemüht, persönliche Erfahrung (*auto*) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (*grafie*), um kulturelle Erfahrung (*ethno*) zu verstehen“ (Ellis/Adams/Bochner 2010: 345), dient andererseits auch als Textsorte. In dieser können ethnografische und autobiografische Elemente vereint werden und einen subjektiven Blick auf den Forschungsprozess ermöglichen (Ellis/Adams/Bochner 2010: 346).

Als Tutor*innen, die lange Zeit in der ethnologischen Schreibberatung der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig sind bzw. waren, konnten wir feststellen, dass autoethnografisches Schreiben im Fach selten thematisiert wird und vielen Studierenden Probleme bereitet. Dieser Artikel präsentiert einen in der ethnologischen Schreibberatung entworfenen Workshop, welcher Studierende dabei unterstützen soll, diese Schwierigkeiten zu überwinden. In einem ersten Schritt wird das Konzept der ethnologischen Schreibberatung vorgestellt, welches dem Writing-in-the-Disciplines-Gedanken entspringt, das Genre in der Schreibdidaktik zu fokussieren. Davon ausgehend entwickelten wir einen Workshop, der die im Frankfurter Ethnologiestudium auftretende subjektive bzw. autoethnografische Textsorte des Projektberichts behandelt. Leitgedanke des Workshops ist, dass eine erhöhte Textsortenkompetenz auch zu einer höheren Textproduktionskompetenz führen kann.

Die ethnologische Schreibberatung

Die Schreibberatung am Institut für Ethnologie der Goethe-Universität entspringt dem Ansatz, der in englischsprachigen Ländern als Writing in the Disciplines (WID) bekannt ist. Ausgangspunkt von WID ist die Prämisse, dass Wissen und Schreiben zusammenhängen. Wissen ist demnach nicht einfach ein Korpus aus Informationen, den man sich durch Auswendiglernen aneignet, sondern bezieht sich auf bestimmte Methoden und *ways of knowing*, wie Michael Carter es ausdrückt. Diese Arten zu Wissen werden u.a. durch das Schreiben erlernt. Laut Carter gibt es in Disziplinen zudem *ways of doing*, disziplinäre Ansichten darüber, wie Wissen erzeugt und dargestellt wird. Anders ausgedrückt: In den Wissenschaften bestehen jeweils spezifische Positionen zum wissenschaftlichen Arbeiten und seiner schriftlichen Darstellungsform. Das Schreiben erfüllt seinen Zweck im Kontext dieser Normen (Carter 2007: 387).

Während der WID-Gedanke nicht verneint, dass wesentliche Elemente des wissenschaftlichen Schreibens fachübergreifend gelehrt werden können, fokussiert er den Einfluss des Fachs auf die Gestalt und das Entstehen von Texten. Nadja Sennewald und Ulrike Preußer befinden in einer Erörterung des Begriffs „literale Kompetenz“ zudem, dass man diesen nicht definieren kann, denn: „verschiedene Diskursgemeinschaften [haben] eben nicht nur verschiedene fachliche Inhalte [...], sondern [unterscheiden] sich auch in den Fachsprachen, Texterschließungsmethoden, Textsorten usw.“ (Preußer/Sennewald 2012: 11). Das Erlernen von Textsortenwissen hat eine soziale Komponente, weil man sich gleichzeitig die Diskursgemeinschaft erschließt, in der man schreibt (Preußer/Sennewald: 16).

Mit diesen Gedanken im Hinterkopf wurde die ethnologische Schreibberatung im Jahr 2013 gegründet. Ihre Zielsetzung unterscheidet sich von der des Schreibzentrums der Goethe-Universität: Die schreibdidaktische Arbeit durch Peer-Tutor*innen soll Studierende nicht nur beim Erwerb von allgemeiner, prozeduraler Schreibkompetenz mithilfe nicht direktiver Methoden unterstützen, sondern auch gezielt dabei, sich Inhalte, Arbeitsweisen und ein Stück der Kultur des Fachs anzueignen. Die ethnologische Schreibberatung wird von der Arbeit zweier Peer-Tutor*innen getragen, die das Angebot selbst entwickeln und organisieren.

Neben Schreibberatungen bietet die ethnologische Schreibberatung gemäß dem WID-Gedanken auch Workshops an, die von Tutor*innen entwickelt wurden und speziell auf die Anforderungen von Genres im Fach ausgerichtet sind. Das ist zum einen die Hausarbeit, welche aufgrund der Arbeitsweise der Ethnologie eine eigene Grundstruktur aufweisen muss. Zum anderen ist dies der Projektbericht, welcher Studierende vor eine große Herausforderung stellt und deswegen Thema eines eintägigen sowie sechsständigen Workshopformats wurde. Ziel, Nutzen und Relevanz dieses Workshops werden im Folgenden vorgestellt.

Projektberichte schreiben als Herausforderung

Während Hausarbeiten über mehrere Semester wiederholt eingeübt werden, schreiben Bachelorstudierende der Ethnologie in Frankfurt im Hauptfach lediglich einen Projektbericht, der im Anschluss an eine zweimonatige Forschung oder ein zweimonatiges Praktikum mit begleitender Bearbeitung einer Forschungsfrage abgegeben werden muss.

Zu Beginn der Projektphase wird von den Studierenden eine organisatorische, methodische und theoretische Planung ihres Vorhabens in Form eines Exposés verlangt. Dieses bildet demnach teilweise die Grundlage für den Projektbericht, der unmittelbar im Anschluss an die Durchführung verfasst werden und sich auf ca. 15 Seiten mit der Deskription und Reflexion des Projekts und einer Analyse seiner Ergebnisse befassen sollte. Im Gegensatz zu einer Ethnografie, die die Datenauswertung und theoretische Verknüpfung der Ergebnisse in den Mittelpunkt stellt, handelt es sich beim Projektbericht v. a. um eine subjektive Art des deskriptiven und reflexiven Schreibens. Ziel ist es, den Verlauf des Projekts nachvollziehbar darzustellen sowie die Projekterfahrung im Rahmen einer fundierten und selbstkritischen Reflexion zu beleuchten, um aufzuzeigen, welche Erfahrungen zu persönlichen Lernprozessen führten. Auf sprachlicher Ebene bedeutet dies, dass Studierende sich selbst als Akteure kenntlich machen und ihre subjektive Position den Lesenden vermitteln, zugleich jedoch einen möglichst sachlichen Stil wählen.

Studierende, die das erste Mal mit dieser Textsorte konfrontiert werden, stellt das Verfassen des Berichts vor eine Vielzahl an Herausforderungen. Wichtige und gründlich geübte Regeln wissenschaftlichen Schreibens, die bei Hausarbeiten berücksichtigt werden sollten, wie beispielsweise ein unpersönlicher Schreibstil oder der Aufbau der Argumentation auf wissenschaftlicher Literatur, müssen außer Acht gelassen werden. Zudem wird der Projektbericht als Textsorte im Vorbereitungsseminar häufig nicht thematisiert, was dazu führt, dass Studierende kaum über Textproduktionskompetenzen, d. h. „Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandelns“, für dieses Genre verfügen (Bräuer 2007: 147). Entgegen der Aussage von Lehrenden, dass der Bericht ein einfaches „Runterschreiben“ darstellt, d. h. eine fließende Erzählung, die sich automatisch strukturiert, fällt das Schreiben dieser Textsorte vielen Studierenden schwer.

Als fachinterne Peer-Tutor*innen hatten wir die Möglichkeit, die konkreten Schwierigkeiten dieser Textsorte aus zwei Perspektiven zu erleben: Nicht nur wurden wir von unseren eigenen Erfahrungen beim Verfassen der Projektberichte darin bestärkt, dass das Schreiben eines solchen häufig Herausforderungen mit sich bringt, sondern auch in einer großen Anzahl an Schreibberatungen, in denen Projektberichte Beratungsgegenstand waren. Konkrete Fragen, die uns dabei immer wieder gestellt werden, beziehen sich auf den sprachlichen Stil des Textes, die Gliederung und Auswahl der eigenen Eindrücke, die Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur, die Adressaten, das Ziel des Berichts sowie den Umgang mit den erhobenen Daten. So fällt es vielen Studierenden schwer, eigene Erfahrungen und Erkenntnisse auf persönliche, aber dennoch sachliche Weise aufzuarbeiten.

Subjektives Schreiben erscheint in diesem Fall inhaltlich wie auch sprachlich als eine Art Gratwanderung zwischen Bilderbucherzählung und wissenschaftlichem Schreiben. Oft fragten sich Studierende, wie persönlich ein Bericht geschrieben werden darf, ohne sprachlich unangemessen zu wirken oder zu langweilen. Einige Studierende sind damit überfordert, aus einer Unmenge an persönlichen Eindrücken auszuwählen und diese sinnvoll und nachvollziehbar zu gliedern. Ein komplexer Strom an Geschehnissen und Prozessen der Projektdurchführung lässt sich in der Eigenperspektive kaum klar abgrenzen und strukturieren. Wenn Außenstehende die Beschreibungen lesen, fehlen wesentliche Informationen, oder der Text erscheint im Gegenteil auf einmal langatmig. Auch Lehrende im Fach bemängelten eine schlechte Qualität mancher Berichte, welche beispielsweise durch eine oberflächliche Reflexion zustande kommt.

Bestärkt durch diese Erfahrungen der Peer-Tutor*innen ist deswegen im Sommer 2016 ein Workshopkonzept entstanden, um Studierenden zu helfen, diese exotisch scheinende Textsorte aufzuschlüsseln. Im Zuge dessen sollten die Lehrenden des Fachbereichs dazu angeregt werden, einheitliche und konkrete Vorgaben zum Bericht zu schaffen, die bis dato nicht existierten. Denn wie Sennewald und Spielmann (2016: 34) aufzeigen, können WID-Ansätze auch den Lehrenden helfen, ihre Anforderungen offen zu kommunizieren, was ebenfalls unser Anliegen war und durch ein institutsinternes 3-seitiges Handout zum Verfassen von Projektberichten erfüllt wurde (Institut für Ethnologie 2016).

In den 3 Workshopdurchläufen, die seit seiner Entstehung stattfanden, wurden das Konzept und der Nutzen des Workshops von den Teilnehmenden sehr gut bewertet. Im Folgenden wird dieses genauer vorgestellt.

Das Workshopkonzept

Ziel des Workshops ist, die Textproduktionskompetenzen der Teilnehmenden zu stärken und ihnen auf theoretischer Ebene Wissen über die Textsorte zu vermitteln sowie offene Fragen zu dieser zu klären. Überdies werden auf praktischer Ebene erste Schritte des Schreibprozesses angegangen, die den Studierenden den Einstieg in die konkrete Arbeit erleichtern sollen. Die Teilnehmenden lernen Methoden und Konzepte kennen, die sie dabei unterstützen, Inhalte zu brainstormen und zu gliedern sowie die eigene Reflexion sinnvoll aufzubauen und zu vertiefen. Am Ende des Workshops liegt idealerweise ein vorläufiger Schreibplan in Form einer ersten Gliederung des jeweiligen Berichts vor, sodass im Anschluss mit dem Rohtexten begonnen werden könnte. Da zwei Drittel des Workshops demnach auf eine praktische Arbeit am Textprodukt ausgelegt sind, sollte der Workshop erst nach der Projektphase besucht werden.

Das Workshopkonzept umfasst sechs inhaltliche Schritte sowie eine Vorstellungs- und Evaluationsrunde.

1. Reflexion im Gespräch

Der Workshop beginnt mit einem aktivierenden Element: Die Studierenden finden sich in Kleingruppen zusammen, um sich gegenseitig innerhalb von jeweils fünf Minuten ihre Projekte in einer prägnanten Zusammenfassung vorzustellen. Dabei folgt jeder Vorstellungsrunde eine dreiminütige Phase des Fragens und Kommentierens durch die anderen Studierenden. Zur Orientierung erhalten die Vorstellenden einen kurzen Fragenkatalog, der darauf abzielt, die Gedanken anzuregen und so einfacher verschiedene Aspekte des Projekts in Erinnerung zu rufen. Das Sprechen über die Projekte dient nicht nur dem Brainstorming der Erfahrungen und dem gegenseitigen Kennenlernen, sondern soll die Teilnehmenden zugleich dazu anregen, sich wichtige Orientierungspunkte einer sinnhaften Strukturierung des Erlebten bewusst zu machen. Indem das Erlebte, wenn auch in kurzer Zeit, für konkrete Adressaten aufbereitet wird, erhält die Erzählung einen realen Rahmen mit Zuhörern, die auf Lücken verweisen oder Fragen stellen können.

2. Textsorte „Projektbericht“

Nach einem kurzen Blitzlicht folgt die Besprechung der theoretischen Grundlagen der Textsorte, denn die folgenden praktischen Workshopelemente basieren auf dem Textsortenwissen. Da die Studierenden vor dem Workshop bereits ein Handout vom Institut erhalten haben sollten, welches auch inhaltliche Aspekte auflistet, werden in diesem Abschnitt nochmals wichtige Punkte zusammengefasst und vor allem Fragen beantwortet. Eine konkrete Gegenüberstellung der Textsorten „Hausarbeit“ und „Projektbericht“ veranschaulicht die Theorie.

3. Mind-Map zu Inhalten des Projektberichts

In Anlehnung an die Vorgaben des Instituts zur dreiteiligen Strukturierung des Berichts in Deskription, Reflexion und Ergebnisse soll nun eine Mind-Map zu Inhalten des eigenen Projekts entstehen. Die Studierenden erhalten hierfür Plakate, die sie in einem Zeitrahmen von 30 Minuten beschriften können. Ziel dieser Übung ist die Verschriftlichung bereits vorhandener Ideen zum Inhalt, die einen ersten Überblick über die eigenen Erlebnisse gibt. Die visuelle Darstellung von Themenaspekten ermöglicht zudem eine neue Perspektive auf Inhalte und mögliche Überschneidungen in der Erzählung. Zum Abschluss dieser Phase haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihre Mind-Map im Plenum zu präsentieren oder Fragen zu stellen.

4. Gliederungsentwurf

Nachdem durch die Mind-Map Inhalte stichpunktartig verschriftlicht und so ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Strukturierung abgeschlossen wurde, folgt nun eine Priorisierung von Inhalten und die Erstellung einer vorläufigen Struktur für den Projektbericht. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, ihre Mind-Map zu analysieren und sich Gedanken zur Priorität der einzelnen Punkte zu machen und besonders wichtige Inhalte zu markieren.

Daran anschließend soll ein Gliederungsentwurf festgehalten werden. Dieser kann sich an der erwähnten Dreiteilung der Inhalte orientieren oder eine eigene Struktur aufweisen, indem beispielsweise die Punkte Deskription und Reflexion miteinander verwoben werden. Nun bekommen die Studierenden in einer Peer-Feedbackrunde die Möglichkeit, ihre Gliederungen in Kleingruppen zu präsentieren und nach der Logik des „Segeberger Kreises“ (Rechenberg-Winter/Haußmann 2015: 176) von anderen Rückmeldungen zu erhalten.

5. Ebenen der Reflexion (nach Bräuer 2014)

Im darauffolgenden Abschnitt wird das Thema einer guten Reflexion als Essenz eines gelungenen Projektberichts erläutert. Hierzu stellen die Workshopleitenden das Modell der „Ebenen der Reflexion“ von Gerd Bräuer (2014: 23 ff.) mithilfe einer Tabelle vor (s. Abb. 1).

Abbildung 1

„Ebenen der Reflexion“ nach Bräuer (2014: 27)

| | | | |
|----------------------|----------|-----------------------|---|
| Ebenen der Reflexion | 4 | Planen | ... von Handlungsalternativen |
| | 3 | Beurteilen | ... auf Basis (an-)erkannter Kriterien |
| | 2 | Bewerten | ... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen |
| | 1 | Interpretieren | ... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung |
| | | Analysieren | ... mit Bezug auf die eigenen Leistungen |
| | | Dokumentieren | ... mit Bezug zur Gesamthandlung |
| | | Beschreiben | ... der absolvierten Handlung |

Zur Veranschaulichung des Konzepts von Bräuer wird im Anschluss ein Textbeispiel mit der Bitte ausgegeben, in der Reflexion die unterschiedlichen Ebenen zu identifizieren. Hieran anknüpfend wählen die Teilnehmer*innen einen eigenen Reflexionsmoment ihrer Projektphase aus und werden dazu aufgefordert, zu diesem ein kurzes fokussiertes Free-writing (z. B. Li 2007, in Anlehnung an Elbow 1973) zu verfassen. Diese Methode des freien Schreibens in einem festgelegten Zeitrahmen kann besonders gut in der Erstellung von subjektiven Texten wie Projektberichten genutzt werden, da hierfür nicht unbedingt Informationen aus Sekundärliteratur hinzugezogen werden müssen. Das Free-writing hilft den Studierenden wie beim Anfertigen der Mind-Map, vorhandenes Wissen über Erfahrungen zum Vorschein zu bringen, ins Schreiben eines Fließtextes zu kommen und einfach an einem bestimmten Punkt in der Erinnerung anzusetzen (Elbow 1998: 5 ff.). Daraufhin soll der geschriebene Text von den Studierenden auf interessante Passagen und Formulierungen hin analysiert werden, um im Anschluss den Reflexionsmoment unter Einbezug der Ebenen der Reflexion auszuformulieren. An diese Übung schließt eine kurze Feedbackrunde im Plenum an.

6. Formalia

In einem letzten Schritt werden den Studierenden fachspezifische formale Vorgaben erläutert, wie beispielsweise die Zitation von Interviewmaterial, und anhand von Beispielen veranschaulicht.

Fazit

Seit seiner ersten Umsetzung ist der erarbeitete Workshop ein fester Bestandteil des Angebots der ethnologischen Schreibberatung und wird in jedem Semester ausgerichtet, sofern dies im Hinblick auf das oftmals stark abweichende Timing der Forschungen bzw. Praktika der Studierenden möglich ist. Sowohl Studierende als auch Lehrende, welche die Projekte betreuen, zeigen sich dabei von unserem Workshop überzeugt. In seinem Rahmen bietet sich für Studierende die oftmals einzige Möglichkeit, sich mit einer interessierten Gruppe über die eigenen Erfahrungen auszutauschen und diese zu strukturieren. Besonders die Strukturierung erscheint auch mit unserem Versuch, die Studierenden mit der Mind-Map beim Entwickeln ihrer Gliederung zu unterstützen, als schwierigster Schritt. In der Praxis haben die meisten Studierenden jedoch am Ende des Workshops eine Idee, wie sie ihren Projektbericht aufbauen können. Als größte Stärke des Workshops hat sich die Vermittlung der Ebenen der Reflexion erwiesen, denn hiermit erhalten Studierende ein Modell, das ihnen das subjektive Schreiben auf konkrete Weise erleichtert. Dies bestärkt uns in unserer Auffassung, dass die Fokussierung autoethnografischer Textsorten Studierenden beim Aufbau einer diesbezüglichen Schreibkompetenz hilfreich sein kann.

Literatur

- Bräuer, Gerd (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Reihe A. Duisburg: Gilles und Francke. 145–168.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Carter, Michael (2007): Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. In: *College Composition and Communication*. Vol. 58. No. 3. 385–418.
- Clifford, James/Marcus, George E. (Hrsg.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Elbow, Peter (1973): *Writing Without Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (1998): *Writing Without Teachers*. 2. überarb. Auflage. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer. 345–357.
- Hayano, David M. (1979): Auto-ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. In: *Human Organization*. Vol. 38. 99–104.
- Institut für Ethnologie (2016): *Leitfaden Projektbericht*. Unveröffentlicht.
- Li, Linda Y. (2007): Exploring the Use of Focused Freewriting in Developing Academic Writing. In: *Journal of University Teaching and Learning Practice*. Vol. 4. No. 1. 40–53.
- Preußer, Ulrike/Sennewald, Nadja (2012): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rechenberg-Winter, Petra/Haußmann, Renate (2015): *Arbeitsbuch kreatives und biographisches Schreiben. Gruppen leiten*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sennewald, Nadja/Spielmann, Daniel (2016): Herausforderungen, Perspektiven, Maßnahmen: Gedanken zur theoretischen Rahmung schreibdidaktischer Arbeit in akademischen Kontexten. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Vol. 12. 33–40.

Autor*innen

Patricia Mundelius studiert Ethnologie und Humangeographie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und schließt derzeit ihr Masterstudium ab. Sie arbeitet seit 2013 als Peer-Tutorin für Schreibberatung und Writing Fellow am Schreibzentrum sowie als Tutorin am Institut für Ethnologie.

Felix Uhl arbeitet seit 2016 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowohl in der ethnologischen Schreibberatung als auch im Schreibzentrum. Momentan verfasst er seine Bachelorarbeit über eine brasilianische synkretistische Religion.

Erfahrungsbericht über eine autoethnografische Schreibwerkstatt an der Universität Zürich – Ein Dialog zwischen Dozentin und Studentin

Antje Garrels-Nikisch & Claudia Canella

Einleitung

Im Frühjahrssemester 2013 wurde Studierenden an der Universität Zürich am Institut für Populäre Kulturen eine autoethnografische Schreibwerkstatt als Studienmodul angeboten.

Die autoethnografische Methode löste schon heftige Debatten aus (vgl. z. B.: *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 [4] 2006), aber weder ist jede davon haltbar begründet, noch ist es so, dass keine wissenschaftlich wertvollen Ergebnisse zu erwarten wären. Es geht um die nötige Selbstrelativierung zum jeweiligen Gegenstand und darum, sich selbst als Forschungsinstrument und Ressource zu nutzen. Das bedeutet, über den gesamten Forschungsprozess hinweg bewusst und selbst verantwortet zu forschen (Holman/Jones/Adams/Ellis 2013).

Der folgende autoethnografische Dialog demonstriert die Methode selbst und schaut zudem aus rollenverschiedenen Sichten – der der Dozentin und der einer Studierenden – selektiv zurück auf intensive und fruchtbare Auseinandersetzungen zur Autoethnografie als Methode.

Im gesamten Forschungsprozess aufmerksam für eigene Verzerrungen zu bleiben und sich gleichzeitig bewusst zu sein, dass Wahrnehmen, Denken und Kommunizieren zwangsläufig durch die eigene Person stattfinden, ist abseits aktueller Themen *immer* relevant. Es scheint verlässliche Forschungsergebnisse wahrscheinlicher zu machen und forschende Personen permanent im Lernen zu halten. Letzteres ist auch ein zentrales Ziel der Hochschuldidaktik (vgl. z. B.: European Universities' Charter on Lifelong learning 2008).

Prolog

Claudia (Dozentin)

Wie lernt man autoethnografisches Schreiben? Und wie vermittelt man es am besten den Studierenden? Um Antworten darauf näher zu kommen, bot ich Studierenden der Universität Zürich am Institut für Populäre Kulturen eine autoethnografische Schreibwerkstatt als Bachelor-Studienmodul an. Die Tabelle 1 zeigt Inhalt und Rahmenbedingungen dieses nur einmal angebotenen Studienmoduls.

Antje Garrels-Nikisch & Claudia Canella

Tabelle 1

Übersicht Rahmenbedingungen Studienmodul

| Rahmenbedingungen | Ausgestaltung |
|---|---|
| <p><i>3 Semesterwochenstunden</i> <i>23 Teilnehmende</i> <i>7 ECTS-Punkte</i></p> | <p>Erwartet wurde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßiger Besuch des Seminars; maximal 3 Absenzen • Aktive Mitarbeit in den Seminarsitzungen • Aktiver Austausch in der Kleingruppe • Die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen • Regelmäßige Präsentation des eigenen Standes der Arbeit während des Seminars • Erstellen eines Portfolios |
| <p><i>Lernziele</i></p> | <p>Die Teilnehmer*innen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die Autoethnografie als Methode beschreiben, innerhalb der qualitativen Sozialforschung verorten und selbst anwenden. • verfassen im Rahmen einer Seminararbeit eigene kurze autoethnografische Texte und eine performative Umsetzung und reflektieren und diskutieren den eigenen Arbeitsprozess. • können Potenziale und Grenzen der Autoethnografie im alltagskulturellen Forschungsfeld benennen und begründet einschätzen. |
| <p><i>Programm</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Anlage des Seminars als Werkstatt • Erarbeitung von 2 Texten à 2–4 Seiten zu den Themen „Identität“ und „Gesundheit“ • Peer-Feedback zu jedem Text mit anschließender Überarbeitung • Umformung der Texte nach zwei Workshops mit einer Schriftstellerin, einem Theaterregisseur und einem Dramaturgen • Lektüre und Auseinandersetzung mit autoethnografischen Texten und Performances • Lektüre und Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten zur Methode der Autoethnografie |
| <p><i>Leistungsnachweis</i></p> | <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Texte à 2–4 Seiten in jeweils 2 überarbeiteten Versionen und verschiedenen Formen • Rahmendiskussion: Einleitung, Vorgehen, Diskussion |
| <p><i>Bewertung</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Benotung (vorgegeben durch die Universität) in Kombination mit formativer Bewertung • Schlussnote: Durchschnitt der Summe der Teilnoten zu den einzelnen Kriterien. Inhaltliche Kriterien zählten doppelt, die Kriterien zur Teilnahme einfach und die formalen Kriterien waren Rundungsfaktoren. |
| | <p>Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme am Seminar: Anwesenheit, Erarbeitung Arbeitsaufträge • Inhalt: Einleitung, Vorgehen, Text (sichtbare Veränderungen, Weiterentwicklungen, Eingehen auf Peer-Feedback), Rahmendiskussion • Formales |

Die 23 teilnehmenden Studierenden des Studienmoduls erprobten verschiedene Formen autoethnografischen Arbeitens mit selbst gewählten Inhalten zu den Themen „Identität“ oder „Gesundheit“. Dabei verfassten sie zwei eigene Texte von zwei bis vier Seiten Länge und arbeiteten mit einem davon im Laufe des Seminars auf der Basis fortlaufender Rückmeldungen und Seminarbeiträge weiter; dies waren:

- Peer-Feedback: Die Studierenden lasen, kommentierten und diskutierten ihre Texte in Kleingruppen gegenseitig entlang im Plenum abgesprochener Feedbackkriterien.
- Zwei Workshops mit einer Schriftstellerin, einem Theaterregisseur und einem Dramaturgen
- Lesen und Kennenlernen autoethnografischer Texte und anderer Repräsentationsformen (z. B. Performances) einschließlich Arbeitsaufträgen zur Seminarlektüre
- Reflexion des Forschungsansatzes innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas

Aus diesem Arbeitsprozess resultierten schließlich drei Textversionen: 1) Basistext, 2) Überarbeitung aufgrund des Peer-Feedbacks und 3) Umformung aufgrund der Workshops. Als Dozierende las ich alle Studierendentexte und fasste die wichtigsten Rückmeldungen in einem allgemeinen Feedback während der Sitzungen zusammen. Zum Schluss des Seminars gaben die Studierenden ihre drei Textversionen als ein mit einer Einleitung und einem Schluss gerahmtes Portfolio ab. Darin reflektierten sie den eigenen Arbeitsprozess und verorteten ihr Arbeiten theoretisch in der Kulturanthropologie und Autoethnografie. Zum Portfolio erhielten die Teilnehmenden abschließend ein individuelles Feedback zusammen mit der Benotung.

Die Werkstattform erwies sich als sehr gewinnbringend. Insbesondere das Ausprobieren verschiedener Textsorten jenseits des wissenschaftlichen Schreibens (z. B. Dialoge) sowie die performative Umformung der Texte erleichterte den Studierenden eine Annäherung ans autoethnografische Schreiben. Das überdurchschnittliche Engagement der Teilnehmenden führte zu einer sehr guten Arbeitsatmosphäre, aber auch zu viel umfangreicherem Portfolios als vorgegeben. Das brachte mich vom Feedbackaufwand her an meine Grenzen. Zudem widersprach die universitäre Vorgabe benoteter Leistungsnachweise der Werkstattidee, nach der die Studierenden frei und spielerisch schreiben können sollten. Ich löste dieses Problem über den Kompromiss, Inhalt und Struktur der Texte von der Benotung frei zu halten.

Sinnbildlich für die Veranstaltung war der äußerst anregende Austausch zwischen Antje und mir, der während des Seminars begann und weit darüber hinaus noch immer anhält.

Antje (Studentin)

Als Studierende hatte ich eine strukturell andere Perspektive auf das von Claudia angebotene Modul und konnte nicht wissen, was auf mich zukam. Ich wählte es wegen eines damals aktuellen Entscheidungsproblems und der Vermutung, über das Modul mehr Klar-

heit darüber gewinnen zu können. Meine initiale Lage zur Zeit der Modulwahl ist im ersten der nachfolgenden Briefwechsel näher thematisiert.

Die Leistungen dieser Schreibwerkstatt für meinen Studienverlauf und mein weiteres Denken über wissenschaftskulturelle Problemzonen zwischen Natur- und Geisteswissenschaft zeigen sich etwa auch darin, dass ich später einen autoethnografischen Blog („Johannas disziplinlose Wissenschaft“; <https://disziplinlosewissenschaft.space/>) anlegte.

Als Mitglied einer autoethnografischen Mailingliste erfuhr ich vom Aufruf zu Beiträgen für diese Schwerpunktausgabe und regte meine Dozentin an, gemeinsam den folgenden Erfahrungsbericht einzureichen. Wir finden beide, die Methode verdient mehr Aufmerksamkeit, um deren Potenzial weiter auszuloten.

Deshalb demonstrieren wir hier die Methode an meinem Fall. Konkret schauen wir im folgenden autoethnografischen Briefdialog aus unseren rollenverschiedenen Sichten zurück auf intensive und fruchtbare Auseinandersetzungen während und nach dem Studienmodul.

Die Form eines Briefwechsels ist fiktiv und erlaubte, unsere tatsächlich sehr verteilte Diskussion realistisch komprimieren und fokussieren zu können.

Briefwechsel 1: Eine entscheidende Situation

Elsau, April 2019.

Liebe Claudia,

im Frühjahrssemester 2013 belegte ich, noch frisch im Studium „Populäre Kulturen“, Dein Seminar: „Autoethnografische Werkstatt zu Identität und Gesundheit“. Mich lockte daran, dass es um irgendwie *anderes* als übliches wissenschaftliches Schreiben zu gehen schien:

„Die Autoethnografie ist in ihrer Art gleichzeitig autobiografisch und ethnografisch und fungiert als Scharnier zwischen dem Selbst und den eigenen Erfahrungen und kulturellen Phänomenen und kollektiven Erfahrungen. Als Methode beschreitet sie die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst.“ (Ausschnitt aus dem Ankündigungstext der Lehrveranstaltung)

Ich hatte damals aktuellen Bedarf, aufmerksam zwischen dem gewählten Fach und mir hin und her zu sehen und dabei scharf nachzudenken, und mir schien eine so beschriebene Methode dem dahintersteckenden Entscheidungsproblem entgegenzukommen.

Wie Du heute weißt, interessiert mich die flexible Dynamik unserer Spezies. Ich studiere nicht der Wissenschaft halber oder wegen eines bestimmten Berufsziels, sondern weil mich Fragen drängen – aktuell etwa diese: Wie funktionieren wir, dass unser Planet die heute erkennbaren Auswirkungen zeigt? Wie wahrscheinlich ist es aus wissenschaftlicher

Sicht, dass unsere Spezies erdsystemkompatibel wird? In dem Zug absolvierte ich fachlich breit verteilte akademische Weiterbildungen, die mich je weiterbrachten.

Nun war mir erstmals schleierhaft, ob Studieren des neuen Fachs zu *dessen* und *meinem* Ziel führen könnte. Konnte (eine wie) *ich* überhaupt Kulturanthropologin werden *und* ich nötigen Antworten durch eine neue fachliche Perspektive näherkommen? Mit „(eine wie) *ich*“ ist gemeint, dass ich mich erkenntnistheoretisch evolutionär orientiere, das Fach aber historisch eine philosophisch-anthropologische Orientierung prägt. Zu diesem Zeitpunkt war mir das nicht so klar, ich empfand nur diffus: „Hier passt etwas nicht“ und fragte mich, ob „es“ nur *mir* nicht passt oder ob Allgemeineres dahintersteckt.

Frage an die Dozentin

Ich würde auch zu gern hören, wie Du, liebe Claudia, zur Autoethnografie und dazu kamst, hier diese Schreibwerkstatt anzubieten.

Bruchstellen

Zürich, April 2019.

Liebe Antje,

ich hatte seit Ende des Grundstudiums der Kulturwissenschaften eine Forschungsstelle in der Naturwissenschaftsdidaktik. Mit der Zeit tat sich immer deutlicher eine Bruchstelle zwischen meinem Studium und meiner Arbeit auf. Ich beobachtete, wie sich vor allem im akademischen Feld der deutschsprachigen Kulturwissenschaften leidenschaftlich von den Naturwissenschaften abgrenzt wird. Dieser Ausgrenzungsdiskurs war mit einem ebenso innigen Eingrenzungshabitus verbunden, was mich so sehr irritierte wie faszinierte. Dort wollte ich genauer hinschauen, als ich mir eine Dissertation vornahm.

Eine weitere Bruchstelle war für mich die scheinbar strikte Trennung zwischen der *eigenen Erfahrung* und der *Erfahrung der anderen* in den qualitativ forschenden Geistes- und Sozialwissenschaften. Letzteres nahm ich als Interessengegenstand der ethnografischen Forschung wahr, und gleichzeitig wurde mir im Studium gelehrt, dass Erstes keinen Eingang in die Forschungsergebnisse finden sollte. Wie war es dazu gekommen? Auch da wollte ich genauer hinschauen.

So formte sich das Bedürfnis, diesen Bruchstellen zwischen den Disziplinen und Wissenschaftskulturen im Rahmen einer Dissertation nachzugehen. Dafür schien mir die Autoethnografie die folgerichtige Herangehensweise. Zur Lehrveranstaltung führte dann eher Formales: Während des Doktoratsstudiums soll eigenständig gelehrt werden, und mich lockte die Auseinandersetzung mit Studierenden zur autoethnografischen Methode, während wir sie gleichzeitig in einer Schreibwerkstatt ausprobieren.

Frage an die Studentin

Hast Du ein paar Antworten auf Deine Fragen im Verlaufe der Lehrveranstaltung gefunden?

Briefwechsel 2: Verstehen

Elsau, April 2019.

Liebe Claudia,

ich komme Antworten näher, und der Zugewinn hält an. Zunächst aber saß ich, nach ersten ambivalenten Erfahrungen mit „Deinem“ Fach im Seminar, bereit, dieses denkspielerisch als soziales Gegenüber anzusehen, mit dem ich noch nicht aufgegeben hatte, über wichtige Sichtweisen einig werden zu können. Auf die Idee brachte mich wohl ein Diskursbeitrag zur sogenannten analytischen Autoethnografie:

„But self-understanding does not need to be Freudian, or Rogerian, or new-age mystical. The kind of self-understanding I am talking about lies at the intersection of biography and society: self-knowledge that comes from understanding our personal lives, identities, and feelings as deeply connected to and in large part constituted by – and in turn helping to constitute – the sociocultural contexts in which we live.“ (Anderson 2006: 390)

Später schrieb ich in meiner autoethnografischen Bachelorarbeit:

„In meinem zweiten Semester nehme ich mir Abstand und Zeit, um genauer hinzusehen. Ich studiere nur das Vertiefungsmodul Autoethnografische Werkstatt und lasse die Methode kennen, mit der mir dies Studium zukünftig wirklich Freude macht. Am Ende des Ausflugs werde ich schreiben: Hier traf mein Verstehen-Wollen sein Instrument.“ (Garrels-Nikisch 2015)

Du weißt, wie wichtig mir *realistisch* zu verstehen ist. Verstehensziele gehe ich disziplinfrei an und nutze Fachperspektiven, Theorien und mein forschendes Ich instrumentell. Meine wichtigste Orientierung ist, jeweils etwas verstehen zu wollen, Fachgrenzen sind dem nachrangig.

Das Phänomen Kultur verstehen

Das Fach, empfand ich, erhob implizit eifersüchtig Anspruch auf Verstehen als Methode, als verstünden andere zwar auch, aber eben nicht „wissenschaftlich richtig“. Erst später

lernte ich in meinem zweiten Hauptfach Religionswissenschaft, dass „Verstehen“ eine aus theologischen Wurzeln stammende wissenschaftliche Methode ist. Über die deutsche geisteswissenschaftliche Tradition der Hermeneutik – die „Kunstlehre vom Verstehen“ – sollten zuerst vor allem autoritative Texte verstanden werden, später wurden auch Alltagsäußerungen und nicht sprachliche kulturelle Ausdrücke *gelesen* (vgl. Joas/Knöbl 2004: 291–293, kursiv von mir).

Aus meiner Sicht ist Verstehen von Mensch zu Mensch Ursache und laufende Voraussetzung, um *iegliche* Wissenschaft betreiben zu können.

Identität schien „das Fach“ als etwas *zu Verteidigendes* zu interessieren, während mir die Idee fremd war, jemand sei identisch mit einer (Fach-)Kultur. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht entsteht Identität in einem dialektischen Sozialisationsprozess (vgl. Loenhoff 2011: 15 f.), während für mich die Identität eines Menschen von Anfang an mit dessen Organismus zusammenfällt, der laufend weiter Umwelteinflüsse integriert.

Genau in dieses Wespennest führte Dein Seminar: Mich interessiert Kultur als zeitstabiles soziales Phänomen, das wegen der Stabilität *und* Flexibilität, die es realen Kulturen bietet, „überlebt“ – das Fach interessieren je spezifische Kulturen.

In Deinem Seminar ließ ich mich auf das Gedankenexperiment ein, das Fach sei ein soziales Gegenüber, mit dem eine lebendige Beziehung zu führen ich mich entscheiden könnte.

Frage an die Dozentin

Ich frage mich, ob Du mit Haltungen und Fragen wie meinen gerechnet hattest. Ich jedenfalls nahm Dich nur als Fachrepräsentantin wahr, bis Du diese Vektorgrafik über methodologische Ansätze und die Tabelle mit Gütekriterien qualitativer und quantitativer Sozialforschung an die Wand beamtest. Plötzlich empfand ich, Du *arbeitetest* anders als „das Fach“. Erinnerst Du Dich?

Sich dort aufhalten, wo das Verstehen passiert

Zürich, April 2019.

Liebe Antje,

ich hatte nicht gedacht, dass wir im Seminar die „Kulturwissenschaft“ als solche verhandeln würden. Ich war mir aber sicher, dass wir über methodologische Ausgangsbedingungen sprechen müssten, auch weil ich als Lernziel die Einschätzung der Autoethnografie als Methode innerhalb der qualitativen Sozialforschung formuliert hatte.

„Ich halte mich für eine Wissenschaftlerin mit kritisch-realistischer Haltung und glaube, dies mit dem autoethnografisch wissenschaftlichen Arbeiten verbinden zu können“, meldestest Du Dich so oder ähnlich, nachdem ich euch Studierenden eine Visualisierung der

methodologischen Verortung der Autoethnografie gezeigt hatte. Auf der gezeigten Grafik lag die „Autoethnografie“ auf der subjektzentrierten Seite innerhalb des interpretativen Paradigmas der Postmoderne und damit weit entfernt vom „kritischer Realismus“, der gegenüber auf der objektzentrierten Seite innerhalb des kritischen Paradigmas der Moderne lag (vgl. z. B.: Denzin/Lincoln 2011). Das wird interessant, dachte ich: Wie würdest Du Deinen kritisch-realistischen Anspruch an die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion mit autoethnografischer Arbeit erfüllen?

„Ich bin eine Wanderin zwischen den Disziplinen.“ Diese Aussage von Dir löste bei mir viel aus. Bis dahin hatte ich kaum hinterfragt angenommen, nach der Entscheidung für ein Studium und der fachspezifischen Sozialisation auch einer akademischen Disziplin angehören zu müssen. In meiner Erinnerung drehten sich dann viele unserer späteren Gespräche um die Frage, was es bedeutet, eine andere, eine interdisziplinäre wissenschaftliche Haltung einzunehmen. Worauf gründet sie sich und welche methodische Herangehensweise ist für uns passend?

Am Anfang stehen für mich die Neugierde und das Verstehenwollen eines Phänomens in möglichst vielen Facetten. Dabei scheinen mir disziplinäre Grenzen oft eher hinderlich. Den Akt des Verstehens sehe ich phänomenologisch (Merleau-Ponty 1945) und folglich zwingend individuell prozessiert. Deshalb ist für mich eine autoethnografische Herangehensweise die naheliegende Konsequenz, weil sie dort genau hinschaut, wo das Verstehen passiert, beim Individuum, in mir.

Frage an die Studentin

„Individuum“ und „Wissenschaftlichkeit“ werden ja eher selten in einem Atemzug genannt. Wie kam das eigentlich bei Dir als Studentin an?

Briefwechsel 3: Subjektivität, Objektivität und Reproduzierbarkeit

Elsau, April 2019.

Liebe Claudia,

es irritierte mich. Für mich war und ist „wissenschaftlich“ ein Modus, in dem Individuen immer dann wahrnehmen und urteilen, wenn sie entsprechende Wahrheitskriterien anlegen (ein anderer wäre etwa „religiös“), nicht nur in der Autoethnografie.

Darum drehte sich Dein Seminar, das Du erkenntnistheoretisch und methodologisch satzfest moderiertest. Ich erinnere intensive Diskussionen um die „Wissenschaftlichkeit der Methode“ im Seminar und in der Fachdiskussion, aus der Du Beispiele hattest lesen lassen (*Journal of Contemporary Ethnography*, 35 [4], 2006). Bemerkenswerterweise ging es Studierenden wie Fachleuten dabei oft um etwas fachlich Irrelevantes: Objektivität. Subjekt-

zentriert qualitativ Forschende dürften aus wissenschaftstheoretischen Gründen keine Objektivität anstreben.

Fragest Du nach Kriterien von Wissenschaftlichkeit, antworteten Studierende etwa: „kein Ich in einer Arbeit, außer in der Einleitung und im persönlichen Schlusswort“, „keine Statistik“ oder „zu wenige kulturwissenschaftliche Quellen“. Für mich verwiesen derartige Antworten auf ein gewachsenes Verständnis – gelernt aus dem, was bisher als korrekturbedürftig angestrichen wurde.

Im Seminar und der Literatur wurde um (Nicht-)Wissenschaftlichkeit von Autoethnografie hartnäckig mit Objektivität argumentiert. Etwa kritisiert Bönisch-Brednich bei der Autoethnografie das „Wegfallen der letzten Bastion von ‚Objektivität‘“ (2012: 51). *Nicht* mit Objektivitätsanspruch zu forschen scheint ein wissenschaftliches No-Go zu sein.

Zugespitzt lauteten viele Aussagen: Autoethnografie taugt nichts, die Methode ist einfach nicht objektiv. Ich dachte und denke: Pardon? Für Erkenntnisse, die Forschende aus qualitativen Interviews ziehen, gilt das Gleiche: Sie sind und bleiben subjektiv.

Mich wunderte, dass in einem kulturanthropologischen Methodenhandbuch erklärt wird, Methoden trügen unersetztlich dazu bei, einen Kernanspruch von Wissenschaft zu erfüllen: transparente Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit ihrer *Erkenntnisse* (vgl. Böhler/Reinhart 2014: 539, kursiv von mir). An dieser Aussage lässt sich zeigen, wie sich autoethnografische Freiheit diszipliniert nutzen lässt, um paradigmübergreifend „laut“ denkend zu lernen:

Demonstration Start

Als ich dieses Zitat las, fragte ich mich: Steht hier irrtümlich *Erkenntnisse* statt *Ergebnisse*? Hier fehlt doch ein entscheidender Schritt? Für mich erzielt Forschen Ergebnisse, woraus durchaus diverse Erkenntnisse gewonnen werden können. Im bekannten Milgram-Experiment etwa wurde das Ergebnis – die hohe Wahrscheinlichkeit, mit der Menschen bereit waren, Abhängigen Gewalt anzutun, wenn es verlangt war und scheinbar Sinn ergab – öfter reproduziert. Welche Erkenntnis jemand daraus zieht, kann sehr variieren und je zu neuen Theorien führen.

Qualitative Forschung kann dem Anspruch *transparenter Nachvollziehbarkeit* gerecht werden, dem der *Reproduzierbarkeit* nicht. Stabil reproduzierbare Forschungsergebnisse drängen, sich wissenschaftlich zu einigen, welche Interpretation die bestmögliche Erklärung für ein Phänomen bietet: Wenn überhaupt, dann entstünde Objektivität hier.

Demonstration Ende

Da in anderen Seminaren erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Produktionsbedingungen nie thematisiert wurden, empfand ich Dich als untypische Repräsentantin des Fachs. *Du* begründetest nicht die Methode „Verstehen“ mit den Grenzen des Fachs, son-

dern die spezifisch begründeten (Verstehens-)Grenzen des Fachs – so konnte ich *auf meine wissenschaftlichen Ziele hin* mögliche Zugewinne der kulturanthropologischen Perspektive antizipieren.

Frage an die Dozentin

Ich glaube, hinsichtlich Subjektivität und Objektivität sind wir bis heute nicht einig, oder?

Jenseits von Objektivität und Subjektivität

Zürich, April 2019.

Liebe Antje,

lässe ich mich auf die Unterscheidung zwischen Subjektivität und Objektivität ein, so bin ich mit Deinen Ausführungen einverstanden.

Aus ontologischer Sicht scheinen mir „Subjektivität“ und „Objektivität“ aber keine sinnvollen Begriffe oder Kriterien, um über Wissenschaftlichkeit zu befinden. In der Psychologie und der Medizin beispielsweise wird intensiv um die Reproduzierbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse und klinischer Studien debattiert (vgl. z. B.: Open Science Collaboration 2015). Meines Erachtens zeigt sich darin beispielhaft, dass der Begriff „Objektivität“ Wissenschaftlichkeit weder im qualitativen noch im quantitativen Paradigma zutreffend beschreibt.

Wenn nicht objektiv und subjektiv – was denn sonst? Da lande ich immer wieder beim phänomenologischen Prozess des Verstehens beim Individuum (Merleau-Ponty 1945) und bei einem postmodernen Verständnis über den Austausch dazu zwischen den Forschenden oder besser denjenigen, die es interessiert (Barad 2007; Braidotti 2013).

Frage an die Studentin

Wie geht es Dir heute mit dem wissenschaftlich schwierigen Stand von Autoethnografie?

Diskussion – Briefwechsel 4: Autoethnografie und Schreibprozess

Elsau, April 2019.

Liebe Claudia,

an der Diskussion um Autoethnografie ermüdet mich die theoretisch oft ungeankerte Pauschalkritik. Ich ignoriere diese oft, weil ich sonst in die Rolle gerate, die Methode *verteidigen* zu müssen, was mir ohne jeweiligen Anwendungsfall absurd scheint.

In meinem Fall gab es Schwierigkeiten, ins Fach zu kommen, und ich hatte kurz vor dem Abbruch gestanden. Nun lernte ich, autoethnografisch die konkreten Probleme zwischen mir und fachlichen Ausdrücken zu formulieren und zu verstehen, wie sie systematisch entstehen. Es zeigte sich, dass es nicht Probleme zwischen „dem Fach“ oder gar einzelnen Lehrenden und *mir* waren, sondern wissenschaftskulturelle Missverständnisse.

Autoethnografie verhalf mir zur nötigen Distanz: *zu mir wie zum Fach*. Fortan tat ich, als bereiste ich mit dem neuen Fach eine mir unbekannte Kultur und nutzte dort bewährte Instrumente: die Perspektive einer teilnehmenden Beobachterin und ein immer griffbereites Feldtagebuch. Meine Bachelorarbeit „Eine Studienreise durch Populäre Kulturen“ schrieb ich später auf der Basis meiner Feldnotizen (Garrels-Nikisch 2015).

Autoethnografisch schreibend zu denken hilft mir seitdem auch bei „klassischen“ Arbeiten, eigene Haltungen und Standpunkte aufmerksam von denen anderer – Beforschter, Zitiert, Theorien – zu unterscheiden. Ein Beispiel dafür ist die Arbeit *Wie prima sind Primaten* (Garrels-Nikisch 2016), die ich gebeten wurde zu veröffentlichen und die ich in dieser Klarheit ohne autoethnografische Vorbereitung nicht geschrieben hätte. Autoethnografisch arbeitend versuche ich laufend, bewusst unter Kontrolle zu bekommen, wovon ich unbewusst ausgehe – das ist nicht der Methode inhärent, sondern diese erlaubt, so zu arbeiten.

Solche Erfahrungen ermöglichen meines Erachtens, an das Konzept „Prozessorientiertes Schreiben“ bzw. „Prozessorientierte Schreibdidaktik“ anzuknüpfen, das sich seit den 1990er-Jahren im deutschsprachigen akademischen Raum etablierte. Unter prozessorientierter Sichtweise wird Schreiben unter anderem als Problemlösen verstanden, und entsprechend sollen Lernende unterstützt werden, dem Schreibprozess inhärente Probleme bewusst wahr- und anzunehmen und produktiv zu verarbeiten (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 13–15).

Sicher bezweckt wohl Schreibdidaktik, dass Studierende lernen, Arbeiten nach fachlichen Bedingungen so zu schreiben, dass später entsprechende Expertise gesellschaftlich dahin gelangt, wo sie gebraucht wird. Ich weiß nicht, ob auch disziplinübergreifendes Selberdenken explizites Ziel von Schreibdidaktik ist. Falls ja, lässt sich dies meiner Erfahrung nach via Autoethnografie forcieren.

Der Schreibprozess ist der Weg, Inhalte zu verhandeln

Zürich, Ende April 2019.

Liebe Antje,

bei unserem letzten Treffen sagtest Du: „Der Schreibprozess ist der Weg, Inhalte zu verhandeln.“ Das scheint mir neben dem Erwerb der von Dir formulierten methodischen Fer-

tigkeit als wissenschaftliche Fachexpertin ein wichtiger inhaltlicher Kern der Schreibkompetenz zu sein. Beim Schreiben spiegle ich meinen eigenen Verstehensprozess und mache ihn für ein Gegenüber zugänglich, welches es dann am eigenen Verstehen spiegelt (Kruse/Ruhmann 2006; Merleau-Ponty 1945). Es geht mir dabei genau um das von Dir im früheren Brief beschriebene Verstehen von Mensch zu Mensch. Ich wüsste nicht, wie wir anders wissenschaftlich arbeiten und uns darüber austauschen könnten. Gerade auch deshalb erachte ich das autoethnografische Arbeiten als wichtig. Egal in welchem Paradigma man unterwegs ist, niemand kommt beim Lernen darum herum, an eigenes bisheriges Wissen und an bisherige Erfahrungen anzuknüpfen. Das zeigt sich schön in Deinem Beispiel „lauten“ Denkens über Ergebnis und Erkenntnis.

In diesem Zusammenhang hat sich eine andere Deiner Aussagen bei mir eingekratzt: „Bewusstsein ist eine teure Ressource.“ Deine Aussage fiel damals in einem anderen Zusammenhang. Aber die Sache selbst scheint mir wichtig, wenn wir als Lehrende versuchen, uns selbst und unsere Studierenden zwischen Informationsflut, Social Media, Decision Fatigue und Leistungsdruck für wissenschaftliches Nachdenken zu erreichen.

Natürlich vermag das autoethnografische Schreiben diese Probleme nicht zu lösen, aber es bietet immerhin die Möglichkeit, die teure Ressource Bewusstsein dort einzusetzen, wo es Forschenden persönlich hochrelevant scheint.

Literatur

- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography*. 35 (4). 373–395. Online im WWW. URL: <http://jce.sagepub.com/content/35/4/419> (Zugriff: 11.07.2019).
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/NC: Duke University Press.
- Böhler, Fritz/Reinhart, Martin (2014): Wissenschaft und Wertewandel. In: Bischoff, Christine (Hrsg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: UTB. 539–556.
- Bönisch-Brednich, Brigitte (2012): Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Volkskunde*. 108 (1). 47–63.
- Braidotti, Rosie (2013): *The Posthuman*. Cambridge: Polity.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2011): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4. Aufl. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Garrels-Nikisch, Antje (2015): *Eine Studienreise durch Populäre Kulturen*. Studienarbeit zum Bachelor-Abschluss. Universität Zürich, Zürich, Institut für Sozialanthropologie und Empirische Kulturwissenschaft, unveröffentlicht.

- Garrels-Nikisch, Antje (2016): Wie prima sind Primaten? Gedanken über wissenschaftliche Ansprüche an Kinderlexika. In: Institut für Sozialanthropologie und Empirische Kulturwissenschaft (ISEK) der Universität Zürich (Hrsg.): *kids&media – Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*. 6 (1). 27–49. Online im WWW. URL: <http://www.kids-media.uzh.ch/de/1-2016.html> (Zugriff: 11.07.2019).
- Holman Jones, Stacy/Adams, Tony E./Ellis, Carolyn (Hrsg.) (2013): *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2004): *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. 4. Aufl. 2013. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Journal of Contemporary Ethnography (2006): *Defective Memory and Analytical Autoethnography*. 35 (4).
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriele (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. 1. Aufl. Bern: Haupt. 13–35.
- Loenhoff, Jens (2011): Die Objektivität des Sozialen. Jens Loenhoff über Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften. 143–159.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945): *Phénoménologie de la Perception*. 16e éd. Bibliothèque des idées. Paris: Gallimard.
- Open Science Collaboration (2015): Estimating the Reproducibility of Psychological Science. In: *Science*. 349(6251). aac4716. Online im WWW. URL: <https://science.sciencemag.org/content/349/6251/aac4716> (Zugriff: 11.07.2019).

Weblinks

European Universities' Charter on Lifelong Learning, Oktober 2008: <https://eua.eu/resources/publications/646:europa-universities%20%99-charter-on-lifelong-learning.html> (Zugriff: 11.07.2019).

Blog „Johannas disziplinlose Wissenschaft“: <https://disziplinlosewissenschaft.space/> (Zugriff: 11.07.2019).

Autorinnen

Antje Garrels-Nikisch, Dipl. psych., Organisationsentwicklerin, Studierende Populäre Kulturen und Religionswissenschaft.

Claudia Canella, lic. phil., freischaffende Kulturanthropologin.

#Quatsch.

Rezension zu „#SchreibenKannIch“ von Yannick Weiler

Dennis Fassing

Im Bereich der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten gibt es in den letzten Jahren keinen Mangel. Gerade die Auswahl an allgemeinen und fächerübergreifenden Schreibratgebern ist riesig. Neue Titel müssen sich mit einer klaren Schwerpunktsetzung, einer innovativen Idee oder einem verlockenden Versprechen am Markt positionieren. Yannick Weilers Ratgeber „#SchreibenKannIch“ (Weiler 2017) wählt die Option des verlockenden Versprechens. Mit dem Untertitel „Eine wissenschaftliche Arbeit in 30 Stunden“ wird eine studentische Zielgruppe adressiert, die ihre Schreibprojekte effizient und planvoll angehen will. Zur Einhaltung dieses zeitlich eng gesteckten Rahmens liefert Weiler eine ausgesprochen normative zwölfsschrittige Anleitung zum Verfassen von Hausarbeiten. Zusätzlich gibt es einen kurzen Abschnitt über Wissenschaftssprache und Tipps zur Motivation und Überwindung von Schreibblockaden.

Vorweg eine Ankündigung: Diese Rezension wird den zu besprechenden Titel nicht empfehlen, sondern deutlich kritisieren. Ziel dieses Textes ist es dabei nicht, ein negatives Schlaglicht auf einen von vielen aktuell erhältlichen Schreibratgebern zu werfen, sondern vielmehr, eine Diskussion über den Umgang mit und die Auswahl von schreibdidaktischer Fachliteratur anzustoßen.

In der letzten Ausgabe des Journals der Schreibberatung schrieb Katrin Girsengohn in einer Rezension über eine „Fülle der den Markt derzeit überschwemmenden Schreibratgeber für Studierende“ (Girsengohn 2018: 75) und wünscht ihrem rezensierten Werk, dass dieses aus der Masse herausstechen möge. Der nun besprochene Text ist ein Teil dieser Ratgeberschwemme und 2017 neben vielen anderen Werken in der Sparte der Schlüsselkompetenzen im Verlagsprogramm von UTB erschienen. Empfehlenswert ist dieser Titel aber keineswegs.

Die Expertise des Autors wird in der Einleitung des Textes herausgestellt: Es ist Weilers eigene studentische Leistung, welche Leser*innen als herausragend beschrieben wird. Die Befähigung zur Schreibdidaktik wird aus einem Undergraduate Award für ein term paper in einem Auslandssemester in Dublin (Weiler 2017: 7) und einem Screenshot des eigenen Transcripts of Records (Weiler 2017: 8) hergeleitet. Diese Qualifikation wird offenbar als derart ausreichend angesehen, dass der Titel vollständig auf weitere schreibdidaktische Quellen verzichtet. Referenzen finden sich nur, wenn an Textbeispielen gearbeitet wird, die mittels Screenshots direkt in den Text kopiert werden. Der Ratgeber hat daher ein Abbildungs-, aber kein Literaturverzeichnis (Weiler 2017: II4). Das hierbei nicht gründlich gearbeitet wird, zeigt sich dann schnell im Text. Zur Einleitung des Kapitels zu wissenschaftlichem Stil erwähnt der Autor ein „kleines Büchlein“ (Weiler 2017: II) von

Karl Popper, in dem wissenschaftssprachliche Aussagen logisch überprüft werden. Welchen Titel dieses Buch trägt, wird Leser*innen vorenthalten, eine Quellenangabe sucht man vergebens. Unsauber gearbeitete Stellen dieser Art finden sich mehrfach. Der Autor erwähnt Texte, die er selbst mal gelesen hat, verweist aber auf keine Quellen. Überprüfbar sind seine Aussagen daher nicht.

Der Hauptteil des Werks sind Weilers zwölf Schritte zum Erstellen einer 15-seitigen Hausarbeit in 30 Arbeitsstunden. Schreibdidaktisch geschulte Rezipient*innen erkennen schnell, dass der Autor mit seiner Methode den Schreibprozess nicht neu erfindet, sondern sich stark an idealtypischen Arbeitsprozessmodellen orientiert (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 101f.). Ob diese vom Autor als Vorlage genommen wurden, ist aufgrund fehlender Verweise nicht beurteilbar. Der Leitfaden führt von der Themenfindung über die Literaturrecherche und Materialauswertung zur Gliederung und Ausformulierung mit abschließenden Überarbeitungsphasen. Ein Schritt thematisiert sogar die Abstimmung mit Dozent*innen. Was auf den ersten Blick wie eine sinnvolle Anleitung zum Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit aussieht, wird leider durch pauschalisierende Aussagen und simplifizierte Ratschläge unbrauchbar gemacht.

Bei allen Arbeitsschritten steht die zeitliche Komponente im Vordergrund: Mit möglichst geringem Zeitaufwand soll ein Ergebnis erreicht werden, das wie gutes wissenschaftliches Arbeiten wirkt, ohne es notwendigerweise auch zu sein. Der Maßstab für sämtliche Aussagen ist dabei stets nur der Erfahrungshorizont des Autors. Im Arbeitsschritt „Thema und Forschungstexte finden und analysieren“ wird dies deutlich. Hier schreibt Weiler:

„Ziel ist es, ungefähr sieben Forschungstexte zu unserem Material ausfindig zu machen. Mit dieser Anzahl habe ich bisher immer sehr gute Ergebnisse erzielt und sie sagt uns auch ziemlich zuverlässig, dass das Thema weder zu groß noch zu klein ist. [...] Du findest die Texte online an einem dieser beiden Orte: auf www.jstor.org oder in deinem Uni-Bibliothekskatalog.“ (Weiler 2017: 19)

Legitimation der Aussage ist die Erfahrung des Autors, eine Kontextualisierung findet nicht statt. Der Ratgeber adressiert Studierende fächerübergreifend, erwähnt aber zu keiner Zeit die Notwendigkeit, die vermittelten Regeln auf das eigene Fach anzupassen. Die Festlegung auf sieben Titel wird nicht erläutert, im weiteren Verlauf dieses Abschnitts bestimmt der zeitliche Aspekt den Aufwand. In einem Beispiel wird der Arbeitsschritt nach sechs recherchierten Texten für beendet erklärt: „Damit haben wir sechs Forschungstexte (also ungefähr sieben) und sind fertig“ (Weiler 2017: 25). Der Hinweis auf JSTOR und Bibliothekskatalog ist schließlich so formuliert, als seien diese beiden Bezugsquellen alternativlos.

In dieser Machart verfährt das gesamte Werk. Im Arbeitsschritt zur Anordnung des Materials wird eine Gliederung als Standardmodell empfohlen, die den sehr speziellen Aufbau einer empirischen Arbeit abbildet (Weiler 2017: 70). Den Gliederungspunkt „Me-

thode“ solle man als Geisteswissenschaftler dann einfach auslassen, denn an früherer Stelle wird bereits erklärt, dass man als solcher keine Methodentexte verwenden müsse (Weiler 2017: 57). Im sehr kurzen Kapitel zu wissenschaftlichem Stil wird allen Ernstes behauptet, man müsse einfach nur eine Weile willkürlich ausgesuchte Zeitschriftenartikel des eigenen Fachs abschreiben, um so in kürzester Zeit den akademischen Stil zu beherrschen (Weiler 2017: 11–14).

Man erkennt an diesen Stellen, dass es dem Text nicht darum geht, gutes wissenschaftliches Arbeiten zu vermitteln, sondern stets nur um das Ziel, den Anschein von Wissenschaftlichkeit durch ein Mindestmaß an Aufwand zu erwecken. Diese allein dadurch wenig brauchbare Anleitung wird noch zusätzlich verschlimmert, indem nicht offen damit umgegangen wird, dass die Tipps zu einer zwar schnellen, aber auch ungenauen Arbeitsweise führen. Stattdessen scheint der Autor an vielen Stellen damit beschäftigt, seine Methode als garantierten Erfolg zu verkaufen, so auch im Abschnitt zum wissenschaftlichen Schreiben: „Jetzt weißt du, wie du in der nächsten wissenschaftlichen Arbeit so gutes Akademisch schreibst, dass es deinen Professor vor Begeisterung umhaut“ (Weiler 2017: 14). Im Kapitel für Motivation und gegen Schreibblockaden sind die Ratschläge derart unreflektiert und vereinfacht, dass sie im schlimmsten Fall Schaden anrichten können. Dort empfiehlt Weiler, Zweifel und Blockaden als eine Art inneren Kritiker anzusehen, der mit einer motivierenden Aussage adressiert und ausgeschaltet werden kann:

„Sobald du die Antwort dann gesagt hast (vielleicht sogar mehrmals) und dein Kritiker Ruhe gibt, schreibst du weiter. Sollte er wieder auftauchen, geht das Frage-Antwort-Spiel von vorne los. Doch du wirst sehen: Sehr bald wird sich der Kritiker wahrscheinlich seltener und seltener melden.“ (Weiler 2017: 110)

Ein weiterer Vorschlag gegen Schreibblockaden ist, sich noch stärker auf das Schreiben zu konzentrieren und einfach schnell Text zu produzieren (Weiler 2017: 110). An dieser Stelle wird für erfahrene Schreibdidaktiker*innen deutlich, wie kontraproduktiv diese „Tipps“ auf Schreibende wirken können, die tatsächlich unter Schreibblockaden leiden.

Es ließen sich viele weitere kritische Stellen finden, jedoch sollte die Machart des Titels bereits deutlich zu erkennen sein. Neben der inhaltlichen Ebene kann der Text auch stilistisch nicht überzeugen. Die Anordnung der Argumente wirkt, als wären viele Kapitel nach dem Prinzip des Spontanschreibens entstanden und als hätte am Ende die Zeit für eine strukturelle Überarbeitung gefehlt. „#SchreibenKannIch“ ist in allen Belangen ein schlechter Schreibratgeber. Das Werk selbst entspricht nicht den Kriterien guten wissenschaftlichen Arbeitens. Viele der vorgestellten Methoden und Arbeitstechniken sind unsauber und aus schreibdidaktischer Sicht mehr als fraglich. Fehlende Quellenangaben machen Aussagen des Autors unüberprüfbar, wofür der Text keinerlei Problembewusstsein hat. Eine dringend nötige Reflexion über Anwendbarkeit und allgemeine Gültigkeit der getroffenen Aussagen findet nicht statt. Unerfahrene Schreibende bekommen da-

durch eine sehr normative und spezifische Schreibstrategie empfohlen, die eventuell nicht zu den eigenen Präferenzen passt. Sollte die Methode scheitern, liefert der Text dafür keine Erklärung, sondern vermittelt sehr deutlich, dass der Fehler bei dem*der Anwender*in zu suchen ist.

Durch den Verzicht auf Quellen verortet sich der Titel nicht im aktuellen Diskurs der Schreibdidaktik und Schreibforschung. Er ignoriert gängige Theorien und vermittelt stattdessen vereinfachte und subjektive Tipps, die ausschließlich aus dem Erfahrungshorizont des Autors stammen. Leser*innen bekommen durch die fehlenden Quellen keinen Einblick in weiterführende Literatur oder alternative Erklärungsansätze geboten. Ist dieser Ratgeber für Studierende der erste Berührungsplatz mit wissenschaftlichem Schreiben, kann so leicht der Eindruck entstehen, dass es sich hier um feststehende Grundregeln der Schreibdidaktik handelt. Schreibdidaktisch geschulten Personen dürfte nach kurzer Lektüre klar sein, dass der Titel nicht empfehlenswert ist. Unerfahrenere Studierende haben dieses Bewusstsein eventuell nicht. Paratextuell ist das Werk kaum von qualitativ hochwertigen Ratgebern zu unterscheiden; allein die Tatsache, dass es im Verlagsprogramm von UTB erscheint und mit anderen Texten im Bereich der Schlüsselkompetenzen beworben wird, verleiht dem Titel bereits eine gewisse Legitimation. Über den Vertrieb des Verlags dürfte das Werk bereits den Weg in einige Universitätsbibliotheken gefunden haben, was als weiteres Zeichen der Legitimation verstanden werden könnte.

Abschließend stellt sich die Frage nach dem Umgang mit unsauber gearbeiteten Schreibratgebern im Stil von „#SchreibenKannIch“. Da in hochschul- und schreibdidaktischen Reihen inzwischen eine Flut von Titeln erscheint, muss ein Auswahlprozess stattfinden, der auf qualitativen Kriterien beruht. Vielleicht ist es an der Zeit, als Schreibdidaktiker*in an Hochschulen und Universitäten in Bezug auf schreibdidaktische Literatur noch stärker in die Rolle des Gatekeepers zu schlüpfen und aktiv auf diesen Auswahlprozess einzuwirken. Dabei helfen Abstimmungen mit Universitätsbibliotheken und Fachbereichen, aber auch direkte Kommunikation mit den Verlagen. Da die Übersicht über den Stand aktueller Veröffentlichungen von einzelnen Personen oder Teams kaum zu leisten ist, sollte außerdem ein Austausch innerhalb der deutschsprachigen Schreibdidaktik und Schreibforschung stattfinden. Dieser Austausch geschieht natürlich bereits, jedoch sollten in diesem nicht nur empfehlenswerte Texte behandelt werden, sondern auch weniger gelungene Werke in den Blick genommen werden. Diese Rezension leistet hoffentlich einen Beitrag zur Diskussion über die Qualität der zunehmenden Masse an schreibdidaktischen Veröffentlichungen.

Literatur

- Girgensohn, Katrin (2018): Schreibprojekte gemeinsam meistern. Rezension zu „Zusammen schreibt man weniger allein“ von Melanie Fröhlich, Christiane Henkel und Anna Surmann. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 9. H. 2. 74–76.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Weiler, Yannick (2017): *#SchreibenKannIch. Eine wissenschaftliche Arbeit in 30 Stunden*. Wien/Österreich: facultas (UTB 8722).

Autor

Dennis Fassing ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schreiblabor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Er beschäftigt sich mit Konzepten der Peer-Schreibberatung, digitaler Schreibdidaktik und schreibdidaktischen Weiterbildungen in der Hochschullehre.

The Habit of Freedom and the Courage to Write

Rezension zu „Schafft euch Schreibräume!“ von Judith Wolfsberger

Katrin Girsensohn

„Wir wollen unsere speziellen Hindernisse beim Schreiben und Publizieren erforschen und unsere speziellen Themen und Schreibweisen bestärken“, dazu fordert Judith Wolfsberger (2018: 223) auf. Beides tut sie selbst in ihrem Buch „Schafft euch Schreibräume!“: Ausgehend von Virginia Woolfs Werk und Leben hat sie ihre eigenen Hindernisse beim Schreiben erforscht und mir und anderen Schreibenden damit die Möglichkeit eröffnet, unsere eigenen Schreibkontakte zu reflektieren und unsere speziellen Themen und Schreibweisen zu bestärken. Judith Wolfsberger tut dies sehr subjektiv und auf eine im deutschsprachigen Raum ungewohnte Weise. Als der Aufruf nach Beiträgen zu einer JoSch-Ausgabe über subjektives Schreiben kam, war mir daher klar: Dieses Buch darf da nicht fehlen!

Eingeteilt ist das Buch in fünf große Kapitel, die alle mit verschiedenen Reisen zu tun haben. Im ersten steht Judith Wolfbergers Reise durch Südengland auf den Spuren von Virginia Woolf im Mittelpunkt. Im zweiten geht es um eine Familienreise nach Sussex, im dritten um das Wandern mit Krücken in Cornwall. Im vierten Kapitel reist Judith Wolfsberger nach New York und im fünften nach Weimar. Thematisch verbunden sind alle Kapitel durch die Beschäftigung mit Virginia Woolf und durch die Auseinandersetzung Judith Wolfsbergers mit ihrem eigenen Schreiben und den Bedingungen für Schreiben. Nicht zufällig sind alle Kapitelüberschriften als Fragen formuliert: 1 Autorin werden? 2 Mutter werden? 3 Künstlerin werden? 4 Virginias Vision für 2028? 5 Feministin sein?

Wie schon gesagt, geht es im Buch keineswegs nur um Virginia Woolf, sondern vor allem auch um das Schreiben. Das Buch hat mich schon wegen des Titels „Schafft euch Schreibräume!“ für sich eingenommen. Dieser Appell spricht mir aus dem Herzen und bestätigt meine Erfahrung: Schreiben braucht Raum. Physisch und metaphorisch. Und diesen Raum müssen Schreibende sich immer wieder aktiv schaffen. Das scheint Frauen häufig schwerer zu fallen als Männern, wie ich in vielen Schreibkursen, Schreibgruppen und Schreibberatungen erfahren habe. Und es bestätigt sich in dem Buch, das auch ein feministisches Buch ist. „Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs“, lautet der eine Untertitel. „Weibliches Schreiben“? Gibt es so etwas? Ich glaube nicht, dass es weibliche Texte gibt. Aber es gibt Kontexte für Schreibprozesse, die für Frauen sehr oft anders sind als für Männer. Das ist es, was im Buch mit „weiblichem Schreiben“ gemeint ist – ich gehe darauf später noch genauer ein.

Katrin Girsensohn

Das Memoir als Genre

Und dann gibt es noch einen dritten Untertitel: „Ein Memoir“. Dieser Titel ist eine Gattungsbezeichnung und im deutschsprachigen Raum noch so unbekannt, dass eine Erklärung nötig ist:

„Das Memoir ist eine non-fiktionale Geschichte. Sein Autor, seine Autorin schreibt es in der Ich-Perspektive und gestaltet es mit den literarischen Mitteln des Romans. Szenen und reflektierende Passagen zum Erlebten gehören unbedingt hinein. Im Gegensatz zur Autobiografie, die ein ganzes Leben abbildet, fokussiert es einen besonderen Abschnitt aus dem Leben der Autorin, des Autors oder ein wiederkehrendes Thema“,

erklärt dazu Brigitte Pagendamm (2018: 24). Beim Lesen dieses Memoirs von Judith Wolfsberger wird auch das Schreiben von Memoirs selbst thematisiert. Am Beispiel der Konstruktion und der Entstehungsgeschichte des vorliegenden Buchs wird veranschaulicht, was es mit diesem Genre auf sich hat.

Vielschichtige Themen

Das wiederkehrende Thema in diesem Memoir ist vordergründig die Beschäftigung der Autorin Judith Wolfsberger mit der Autorin Virginia Woolf, samt Spurensuche in Woolfs Heimat Süden England. Aber eigentlich geht es um das Schreiben. Um den Wunsch zu schreiben, um die Erlaubnis zu schreiben, um das Glück des Schreibens und um die Angst vor dem Schreiben. Und nicht zuletzt geht es auch um das Leben der Autorin Judith Wolfsberger, um ganz persönliche Lebens- und Familienerfahrungen. Darüber hinaus geht es um die Schreib-, Arbeits- und Karrierebedingungen von Frauen in der akademischen Welt, um physische Schreibräume, um Frauenkörper, um Schreibgemeinschaften, um Mutterschaft, um den Einfluss von Geschichtsschreibung und vieles mehr. Was so aufgezählt nach einem bunten Sammelsurium klingen mag, fügt sich im Buch zu einem wundersamen Ganzen und hat mich bewegt und zum Nachdenken angeregt. Das ist auf so vielen Ebenen geschehen, dass ein vollständiger Inhaltsüberblick in diesem Rahmen nicht möglich ist. Daher sei hier nur so viel gesagt: Ich habe viel Interessantes über Virginia Woolf erfahren. Zum Beispiel wusste ich nicht, wie sehr sie gehofft hatte, als eine der ersten Frauen Englands an die Universität Cambridge zugelassen zu werden. Das wurde ihr leider nicht ermöglicht, nicht zuletzt aufgrund von Protestdemonstrationen von Männern. Es waren hochgebildete Männer, die wilde Protestzüge und nächtliche Freudenfeuer veranstalteten, als es ihnen gelungen war, Frauen auch weiterhin aus ihrer Universität auszuschließen (Wolfsberger 2018: 57). Auch war mir nicht bekannt, dass einer der Gründe für Virginia Woolfs Suizid die Bombardierung Englands durch die Nazis war.

Darüber hinaus bin ich auch – wieder – zum Nachdenken über die Gelingensbedingungen für Schreibprozesse angeregt worden. Virginia Woolfs unter schreibenden Frauen bekannten Essay „Ein Zimmer für sich allein“ habe ich vor vielen Jahren zwar gelesen, aber erst jetzt habe ich gelernt, dass es bei dieser berühmten Forderung gar nicht um ein Zimmer „für sich allein“ geht, sondern um ein eigenes Zimmer, dass frau auch mit anderen teilt, statt sich darin vor der Welt zu verstecken: „With whom are you going to share it?“, fragt Virginia Woolf nämlich auch (zitiert nach Wolfsberger 2018: 204). Judith Wolfsberger leitet daraus anregende Visionen für die Zukunft des Schreibens ab. Sie betont den Wert der Gemeinschaft von Schreibenden, von geschützten Schreibzeiten, von gemeinschaftlichen Schreibräumen und bringt wunderbare Beispiele aus den USA, wo sie solche bestärkenden Schreiberfahrungen gesammelt hat, die das von ihr gegründete Writers’ Studio in Wien stark prägen.

Will ich an dieser Uni, in diesem System weitermachen?

Besonders angesprochen haben mich die Teile des Buchs, in denen Judith Wolfsberger über ihre Schreibworkshops mit Doktorandinnen und Habilitandinnen berichtet. Angelegt von Joan Bolkers Essay „A Room of One’s Own is not Enough“ (1997) schrieben diese Frauen über ihre Erfahrungen als schreibende Wissenschaftlerinnen:

„Die Texte waren traurig. Traurig und wütend. Meine strahlenden, superwendigen, supergescheiten Nachwuchswissenschaftlerinnen, so merkte ich jetzt erst, standen jede für sich an einer Grenze. Bleib ich? Geh ich? Kann ich, will ich hier, an dieser Uni, in diesem System, in diesem kämpferischen Hickhack, mit diesen befristeten Arbeitsverhältnissen, mit dieser wagemutigen Dissertation weitermachen, eine Habilitation überhaupt anstreben?“ (Wolfsberger 2018: 240)

Das kenne ich so gut! Ich habe das ganze letzte Jahrzehnt an solchen Grenzen gestanden. Und die Grenzposten, die Stacheldrähte und Minenfelder, die in den Weg gerollten Steine, die habe ich dann doch irgendwie immer für persönliches Pech und ungünstige Umstände gehalten. Deshalb gefällt es mir sehr gut, dass Judith Wolfsberger dieses Kapitel betitelt mit „Feministin sein?“. Denn es hätte mir natürlich durchaus schon früher auffallen können, dass die besagten „ungünstigen Umstände“ sehr viel damit zu tun haben, dass ich als Frau forsche und schreibe; dass ich in meiner Dissertation einen sehr persönlichen Schreibstil gewählt hatte (Girgensohn 2007); dass ich als Begründerin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina einen Ort geschaffen habe, der einen Alternativentwurf zum herrschenden Wissenschaftssystem darstellt und viele an der Universität damit auch provoziert; dass ich die traditionellen, männlich dominierten Hochschulhierarchien so lächerlich fand, dass ich sie – unbewusst – zu oft ignoriert hatte. Es gefällt mir gut, einen explizit feministischen Standpunkt dazu einzunehmen. Feministisch in dem

Sinne anzuerkennen, dass Hierarchien und Systeme geschaffen werden, um Machtstrukturen zu sichern, die als „real“ oder „natürlich“ erscheinen, und dass ein feministischer Standpunkt die Möglichkeit von Befreiung bedeutet (Harding 2011).

Jede und jeder soll anders sein dürfen

Das Buch „Schafft euch Schreibräume“ bleibt aber nicht bei den traurigen Texten der Wissenschaftlerinnen stehen. Es werden Manifeste verfasst und Visionen entwickelt für eine andere Schreibpraxis auch an Hochschulen, für Schreibräume und für Schreibgemeinschaften. Und dabei geht es nicht um klassische Frauenförderung: „Frauenförderung präsentiert sich uns als ein Anpassungstraining. Wie muss ich sein, um in der maskulin geprägten Arbeits-/Wissenschaftswelt klarzukommen? (Wie lerne ich tiefer und lauter zu sprechen? Wie lerne ich, die Ränkespiele mitzuspielen?)“, zitiert Judith Wolfsberger eine Gruppe Weimarer Nachwuchswissenschaftlerinnen (Wolfsberger 2018: 270) und fügt hinzu:

„Gleichstellung? Nein, Danke. (...) Wir wollen anders sein dürfen. Jeder und jede soll anders sein dürfen. (...) Wir wollen die Verletzlichkeit beim Schreiben und Reden und Denken nicht zudecken, wir wollen Strukturen schaffen (...), die nicht verletzen. (...) Und wenn wir innerhalb der Institutionen bleiben (...), dann möchten wir Neues riskieren.“ (Wolfsberger 2018: 271)

Von diesen Visionen und diesem Bewusstsein wünsche ich mir mehr in der Schreibdidaktik und der gerade entstehenden Schreibwissenschaft. Wir sollten aufpassen, dass unsere wichtige Arbeit an Hochschulen nicht zu einem Anpassungstraining wird und die Kontexte, die Bedingungen, unter denen akademisches Schreiben gelernt und praktiziert wird, ausgeblendet werden. Denn diese sind nicht für alle gleich. Es macht einen Unterschied, ob ich als Nachwuchswissenschaftlerin schreibe oder als Nachwuchswissenschaftler. Ob ich aus einem akademischen Elternhaus komme oder nicht. Ob Deutsch meine Erstsprache ist oder ob ich multilingual aufgewachsen bin. Nancy Grimm hat Schreibdidaktiker*innen bereits 1999 auf die Ungerechtigkeit der institutionellen Kontexte aufmerksam gemacht und davor gewarnt, in Schreibzentren auf Anpassung abzuzielen:

„The dominant ideology of individual liberalism that structures the system of higher education and the writing programs and writing centers within it has historically distracted our attention from the systemic influences on our work and instead focused our attention on the individual student who is expected to change, to become normal. [...] we need to hold ourselves responsible for changing the cultural practices, the institutional conditions, the unconscious habits that contribute to structural oppression.“ (Grimm 1999: 108)

Das Buch „Schafft euch Schreibräume!“ macht Schreibenden und denen, die Schreiben vermitteln, dazu Mut.

Literatur

- Bolker, Joan (1997): *The Writer's Home Companion. An Anthology of the World's Best Writing Advice, from Keats to Kunitz*. New York: Holt.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Grimm, Nancy Maloney (1999): *Good Intentions. Writing Center Work for Postmodern Times*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Harding, Sandra (2011): Feminist Standpoints. In: Hesse-Biber, Sharlene Nagy (Hrsg.): *Handbook of Feminist Research. Theory and Praxis*. Thousand Oaks/CA: Sage. 46–64.
- Pagendamm, Brigitte (2018): Das Memoir von der Definition bis zum Geschäftsmodell. In: *Federwelt*. Nr. 132. 24–33.
- Wolfsberger, Judith (2018): *Schafft euch Schreibräume! Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs. Ein Memoir*. Wien: Böhlau.

Autorin

Dr. habil. **Katrin Girgensohn** ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der Hochschule der Populären Künste Berlin. Als wissenschaftliche Begleitung des Schreibzentrums und des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen ist sie zudem an der Europa-Universität Viadrina tätig.

Call for Papers/Contributions

Jubiläumsausgabe – 10 Jahre JoSch

Die 20. Ausgabe des Journals der Schreibberatung steht ganz im Zeichen der Geschichte und Zukunft der Zeitschrift. Sie wird mit dieser Jubiläumsausgabe den Namen ändern: Das Journal der Schreibberatung bestand nun 10 Jahre und wird künftig als Journal für Schreibwissenschaft auch weiterhin JoSch heißen können.

Das Jubiläumsheft gliedert sich in Teile zur Vergangenheit und zur Zukunft des Journals sowie der Schreibdidaktik und -forschung. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Diskussion von Schreibwissenschaft als eigenständiger Interdisziplin und der Frage, welche Bedeutung, welche Untersuchungsgegenstände und welche Perspektiven ihr vor allem für die schreibdidaktische Praxis zukommen.

Auf folgende Art und Weise kann an der Ausgabe mitgewirkt werden:

Vergangenheit von JoSch

Unsere JoSch – Eure JoSch

Wir geben im Heft eine kleine Rückschau auf die vergangenen 10 Jahre und freuen uns darauf zu erfahren, was ihr mit JoSch verbindet, welche Rolle JoSch in eurer Schreibzentrumsarbeit spielt oder wie ihr euch als Reviewer*innen und/oder Autor*innen erlebt habt. In einem gemeinsamen Dokument sammeln wir, was euch und uns mit dem JoSch verbindet: <https://bit.ly/2KxXvnd>.

Zukunft von JoSch

Glückwünsche – Zukunftswünsche

Natürlich möchten wir uns auch ein wenig feiern lassen für 10 Jahre gelungenes Heft machen.

Glückwünsche, aber auch Wünsche an das JoSch sammeln wir hier: <https://bit.ly/2Ky38By>.

Diskussion: Interdisziplinäre Schreibwissenschaft/en (ISW)

Die gemeinsame Tagung der deutschen, österreichischen und schweizerischen Gesellschaften in Klagenfurt 2019 hat bereits die Diskussion eröffnet, was unter einer Schreibwissenschaft zu verstehen sei, ob diese nicht eigentlich nur im Plural stehen könne, welche Implikationen der Begriff weckt, welche Wissenschaften er einschließt und wie deren Rolle zueinander zu bestimmen ist.

Um diese Diskussion weiterzuführen, suchen wir kompakte Beiträge (15.000 Zeichen inkl. Leerzeichen), die aus der Perspektive einer Arbeitsgruppe (z. B. einer SIG der gefsus) oder aus dem Blickwinkel einer bestimmten Disziplin/einer bestimmten Personengruppe den Begriff Schreibwissenschaft diskutieren. Hierbei ist eine Vielzahl an Textsorten denkbar, die vom klassischen Artikel über eine verschriftlichte Diskussion bis hin zum Essay oder Interview reichen können.

Die Beiträge können sich mit Fragen wie den folgenden beschäftigen: Inwiefern sollte Pädagogik eine Teildisziplin der Schreibwissenschaft sein? Was bedeutet eine Interdisziplin Schreibwissenschaft für die Rolle von Schreib-Peer-Tutor*innen? Wie nützlich und sinnvoll ist eine Schreibwissenschaft für Freiberufler*innen? Warum reicht es nicht, eine Schreibwissenschaft als Textlinguistik + Kognitionspsychologie zu konzeptualisieren?

Beiträge für die 20. Ausgabe des JoSch können bis zum **01.05.2020** eingereicht werden. Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch sind zu finden unter: <http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> oder <https://www.wbv.de/de/josch.html>

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber- und Redaktions- team unter journal.der.schreibberatung@gmail.com.

Call for Papers/Contributions

Anniversary volume – 10 years of JoSch

With our 10th anniversary JoSch will be renamed into Journal für Schreibwissenschaft – Journal of Writing Studies (JoWS).

The 20th volume therefore focuses on the history and the future of JoSch. We came up with several different ways that let you contribute to this anniversary volume.

Journal History

Our JoSch – Your JoSch

We, the editors, give you a short introduction to the history of JoSch, and are interested in your experience with the journal: When did you hear about JoSch for the first time? Have you considered publishing in JoSch? Does JoSch play a role in your writing center work? What are your associations with the journal? Share your thoughts in this document: <https://bit.ly/2KxXvnd>

Journal Future

Happy Birthday – keep going!

10 years of successfully publishing JoSch! Share your anniversary wishes, journal development ideas, and constructive criticism with us and the writing community on: <https://bit.ly/2Ky38By>

Discussion: Interdisciplinary Writing Studies (IWS) in Austria, Germany and Switzerland

For this discussion we are looking for articles, essays, interviews or transcribed dialogues discussing the implications of establishing the discipline “Schreibwissenschaft” (15.000 characters including spaces). The texts could focus on questions like the following:

What is included in the “i” for interdisciplinary? Are pedagogy or sociology or organization studies (...) part of the disciplines that constitute IWS? How do different disciplines relate to each other in IWS?

What role does IWS play for peer tutors or freelance writing teachers/trainers? From the viewpoint of science studies and the history of science and humanities, where are we on our way to become a discipline with a disciplinary identity?

Please submit your contributions for the 20th volume of JoSch to:

journal.der.schreibberatung@gmail.com

Deadline: May 1st 2020

Your contributions may not have been submitted elsewhere.

You can find a style sheet as well as other information on JoSch here:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> or

<https://www.wbv.de/de/josch.html>



Schreibbiografien

Die eigene Position im sozialen Gefüge aushandeln

↗ wbv.de/schreibwissenschaft

Schreibentwicklung in der Migrationsgesellschaft und sprachenbezogene Machtverhältnisse stehen im Mittelpunkt der Dissertation. Die Autorin lotet aus wie Viabilität, der individuell gangbare Weg, den Subjektivierungsprozess Schreibender beeinflusst.



Magdalena Knappik

Schreibend werden

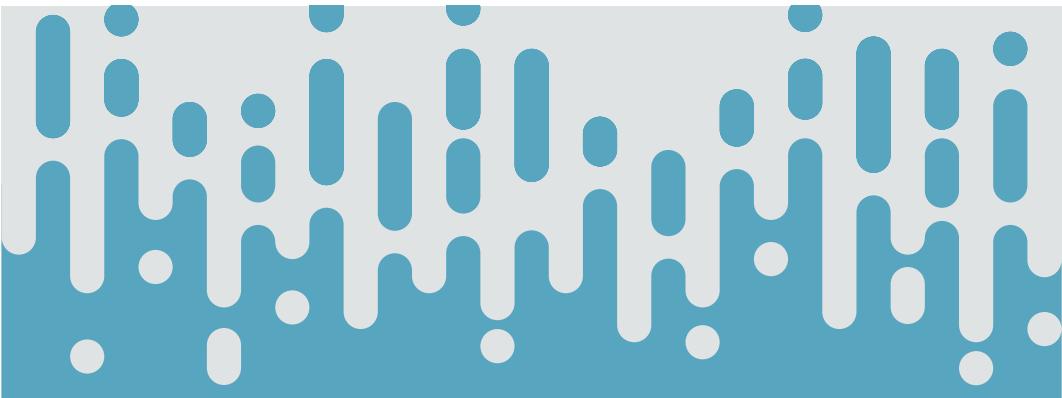
**Subjektivierungsprozesse
in der Migrationsgesellschaft**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 6

2018, 248 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5968-6

Als E-Book bei wbv.de



Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die neue Reihe bei wbv Publikation

↗ wbv.de/hwb

Die Herausgebenden wollen den wissenschaftlichen Austausch zur Hochschulweiterbildung fördern und eine Publikationsplattform für Beiträge zum Forschungsfeld bieten.

Die Themen reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen. Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe. Veröffentlicht werden Sammelbände, Monografien, Dissertationen sowie Habilitationen.



wbv Publikation ist ein Geschäftsbereich von wbv Media.

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Eine Soforthilfe für das wissenschaftliche Schreiben!



Breuer, Güngör, Klassen,
Riesenweber, Vinnen (Hg.)
Wissenschaftlich schreiben – gewusst wie!
Tipps von Studierenden für Studierende
utb 5131 | 978-3-8252-5131-4
wbv. 1. A. 2019. 160 S.
€ 14,99 | € (A) 15,50 | sfr 19,90

Egal, in welchem Studiengang, Herausforderungen in Textform gehören dazu. Dieser Schreibratgeber hilft bei Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben oder bei konkreten Schreibproblemen, die in den verschiedenen Phasen beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auftreten können.

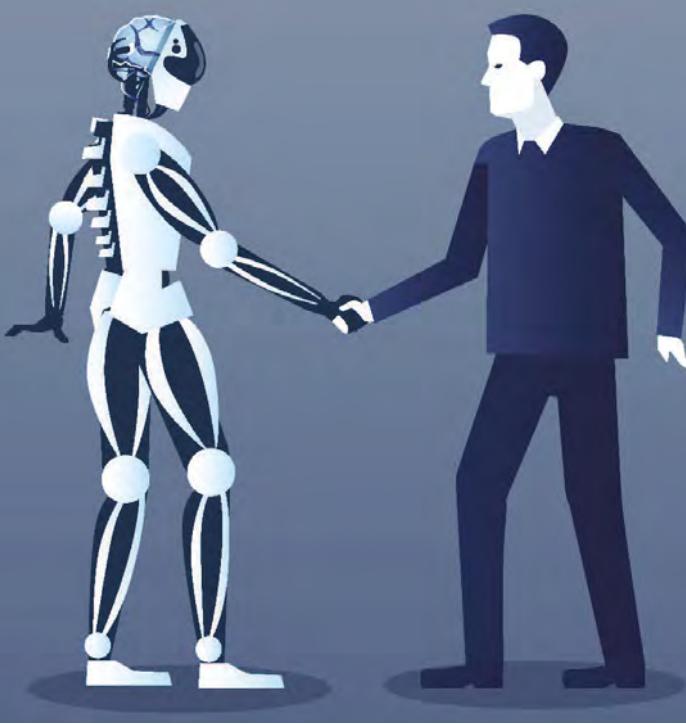
Die Informationen und Methoden in diesem Buch wurden von Studierenden zusammengestellt, die als Schreibberater:innen die möglichen Stolpersteine und Hürden beim Schreiben im Studium genau kennen. Dieses Buch ist ein virtueller Berater und Begleiter durch das Studium.

Der Ratgeber ist ein Problemlöser rund um das wissenschaftliche Schreiben. Studierende können – ihren individuellen Anforderungen entsprechend – über Fallbeispiele ihren eigenen Weg zum gelungenen Text finden.

Inklusive zahlreicher Online-Zusatzmaterialien im utb-Shop.



utb-shop.de | Studienliteratur – wie und wann ich will



Kreative Hochschullehre

Digitalisierung verändert Lernen, Lehren, Forschen

Die Digitalisierung verändert längst auch das Lernen, Lehren und Forschen an den Hochschulen. In den Beiträgen werden die neuen Herausforderungen beschrieben und Lösungen vorgestellt, um digitale Technik kreativ in der Lehre einzusetzen.



Tobias Haertel, Claudio Terkowsky, Sigrid Dany,
Sabrina Heix (Hg.)

Hochschullehre & Industrie 4.0

Herausforderungen – Lösungen –
Perspektiven

2019, 204 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5934-1

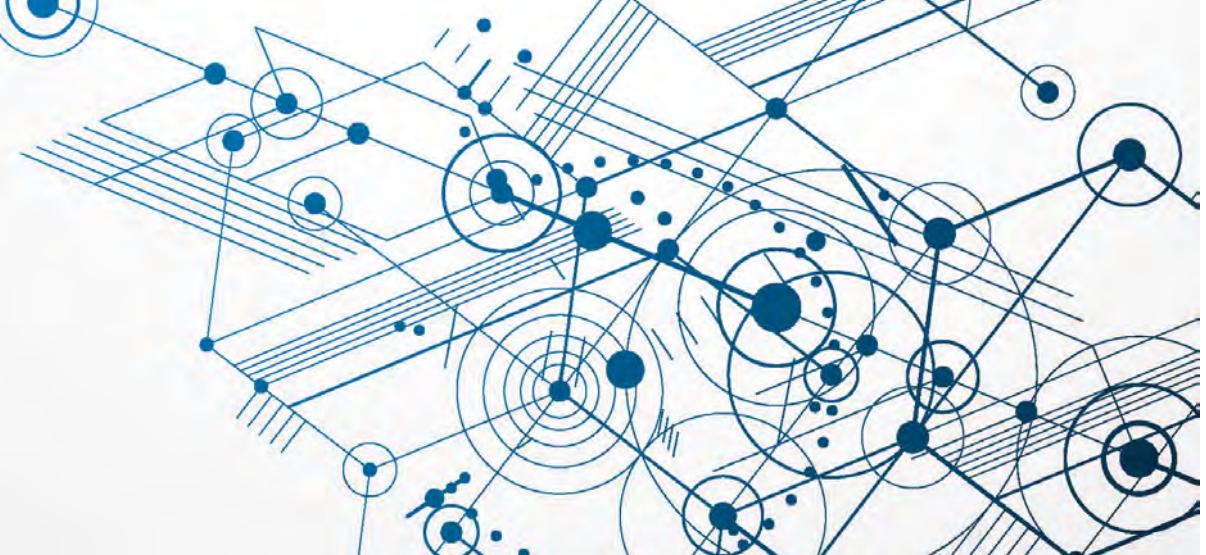
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





Schreibkompetenz für ingenieurwissenschaftliche Disziplinen aufbauen

↗ wbv.de/schreibwissenschaft

Ausgehend von einem theoretisch fundierten, fachspezifischen Modell von studentischer Textkompetenz prüft die Autorin empirisch das Konstrukt anhand von Interviews mit Lehrenden des Fachbereichs Maschinenbau der Technischen Universität.



Carmen Kuhn

Studentische Textkompetenz im Fach Maschinenbau

Eine qualitative Interviewstudie

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 7

2019, 256 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6053-8

Als E-Book bei wbv.de