

Fridrun Freise, Mirjam Schubert, Lukas Musumeci,
Mascha Jacoby (Hg.)



Writing Spaces

Wissenschaftliches Schreiben
zwischen und in den Disziplinen

Writing Spaces

Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen

Fridrun Freise, Mirjam Schubert, Lukas Musumeci, Mascha Jacoby (Hg.)

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



Dr.in Melanie Brinkschulte ist Leiterin des Schlüsselkompetenzbereichs Interkulturelle Interaktionen der Universität Göttingen. Nach ihrem Lehramtsstudium folgte das Promotionsstudium in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics und Germanistik mit Promotion an der Universität Münster. Sie hat zwei universitäre Schreibzentren aufgebaut und geleitet.



Prof.in Dr.in Katrin Girsensohn ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der Hochschule der Populären Künste Berlin und wissenschaftliche Leiterin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina. Sie studierte Neuere Deutsche Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch. Es folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung.



David Kreitz, M.A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.



Prof. Dr. em. Otto Kruse hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



Prof.in Dr.in Kirsten Schindler ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln). Dem Studium der Geschichtswissenschaft, Romanistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld, Rouen und Köln folgten die Dissertation in „Linguistik“ (Universität Bielefeld) und die Habilitation mit *venia legendi* in „Deutsche Sprache und ihre Didaktik“ (Universität zu Köln).



Herausgebende Institution

 Gesellschaft für
Schreibdidaktik und Schreibforschung

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

Fridrun Freise, Mirjam Schubert, Lukas Musumeci, Mascha Jacoby (Hg.)

Writing Spaces

Wissenschaftliches Schreiben
zwischen und in den Disziplinen



GEFÖRDEBT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

UNIVERSITÄTSKOLLEG

Das Schreibzentrum des Universitätskollegs der Universität Hamburg wurde von 2017 bis 2020 aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert.

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

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

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

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagmotiv:
istockphoto.com/MF3d

Bestellnummer: 6004793
ISBN (Print): 978-3-7639-6174-0
DOI: 10.3278/6004793w

Printed in Germany

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

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



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	7
Grußwort	9
<i>Silke Segler-Meißner, Telse Iwers</i> Geleitwort. Das Hamburger Schreibzentrum: ein Erfahrungsbericht mit positivem Ausblick	11
<i>Fridrun Freise, Mascha Jacoby</i> <i>Writing Spaces</i> – Raum als Denk- und Analysekatgorie für wissenschaftliches Schreiben	15
<i>Swantje Lahm</i> Zwischen Wissenschaft und Erziehung. Eine empirische Analyse von Schreibsozialisation in hochschulischen Sprechstunden	29
<i>Angela Beuerle</i> Schreibraum Theater. Dramaturgisches Schreiben	57
<i>Otto Kruse, Christian Rapp</i> Digital Writing Spaces. Eine Verortung digitaler Schreibtechnologien in räumlichen und geografischen Metaphern	69
<i>Elisabeth Kaliva, Daniela Meinhardt</i> Creating Open Writing Spaces. Schreibräume partizipativ entwickeln und gestalten	91
<i>Susannah Ewing, Valérie Le Vot</i> Didaktische Chancen und Grenzen digitaler Begleitung von akademischen Schreibprozessen. Erfahrungsbericht aus der fremdsprachlichen Schreibpraxis	109
<i>Anke Steinborn</i> Das Ende der „Schreib-Maschinen“. Von radikalen Aufbrüchen zu radikanten Schreibräumen	119

<i>Katrin Girgensohn, Judith Wolfsberger</i> „With whom are you going to share it?“. Gemeinsame Räume für das Schreiben	131
<i>Stefanie Pohle, Christiane Henkel</i> Das Kloster als Raum zum Schreiben. Bericht über einen Schreib-Retreat für Studierende	145
<i>David Kreitz</i> Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden	161
<i>Lukas Musumeci, Mirjam Schubert</i> <i>Writing Spaces</i> weitergedacht: Schreibzentren als Räume der Produktivität und der Bildung	179

Vorwort der Reihenherausgebenden

Der Sammelband zur Tagung *Writing Spaces*, die 2019 am Universitätskolleg der Universität Hamburg stattfand, greift auf, dass Schreiben Raum braucht, sowohl im physischen Sinne, aber vor allem mental. Die Entfaltung von Gedanken benötigt einen Freiraum, den die Schreibenden sich schaffen, der von Agenten und Agentinnen der Institution Hochschule geformt wird, indem sie bestimmte Anforderungen und Erwartungen an die Produkte stellen und u. U. eine Unterstützung für den Schreibprozess anbieten.

Mit solchen Fragen – was den Schreibraum eigentlich ausmacht, wie er von Schreibenden selbst passend zu ihrer konkreten Schreibsituation konstituiert wird und wie Schreibräume für das kollaborative oder kooperative Schreiben geschaffen werden können – beschäftigt sich dieser Sammelband. Einer interdisziplinären Vertorfung von Schreibwissenschaft entsprechend bringen die Herausgeber:innen sowie die Autorinnen und Autoren Denkweisen aus verschiedenen Disziplinen zusammen, wie z. B. der Soziologie, Fremdsprachendidaktik, Literatur- und Schreibwissenschaft, und schaffen hierdurch einen Blick über disziplinäre Räume hinweg. Die Beiträge liefern zum großen Teil Hinweise für die Praxis von Schreibberatung und Schreibdidaktik (nicht zuletzt in einer digitalen Umgebung), die aus eigenen Begleitforschungen und/oder dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgen. Damit greift dieser Band eine zentrale Zielsetzung der Reihe auf, nämlich eine konkrete Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft zu schaffen.

Wir danken den Herausgebenden für die Aufbereitung der Tagung in diesem Sammelband und den Autorinnen und Autoren für ihre spannenden Herangehensweisen. Wir wünschen allen Lesenden, dass sie konstruktive Anregungen für das weitere Nachdenken über Schreibräume in ihren vielfältigen Ausprägungen und für eigene Umsetzungen in die Praxis der Schreibzentrumsarbeit, der Schreibdidaktik und -beratung erhalten.

Für die Herausgeber:innen der Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Gerd Bräuer
Melanie Brinkschulte
Kirsten Schindler

Grußwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser und vor allem: liebe Schreibende,

Writing Spaces: Mit diesem Tagungstitel hat das Schreibzentrum des Universitätskollegs der Universität Hamburg eine Perspektive gewählt, die ungewöhnlich erscheinen mag – ungewöhnlich vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil damit etwas für Schreibende völlig Vertrautes in den Blick gerückt wird: *Schreibräume*, Räume, in denen sich das Schreiben vollzieht, die das Schreiben ermöglichen, es prägen und in denen sich Schreibende mehr oder weniger selbstverständlich bewegen – öffentliche und private, physische und virtuelle, offene und geschlossene *writing spaces*.

Das Schreibzentrum des Universitätskollegs ist selbst ein solcher Schreib-Raum, freilich ein besonderer insofern, als hier nicht nur geschrieben wird, sondern das Schreiben – genauer gesagt: das wissenschaftliche Schreiben – als solches im Fokus steht: als Gegenstand theoretischer Reflexion, praxisnaher Unterweisung, persönlicher Beratung und konkreter Übung.

Damit erfüllt das Schreibzentrum eine zentrale Funktion des Universitätskollegs, das seit 2012 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert wird und sich zum Ziel gesetzt hat, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für gelingendes Studieren und damit für einen erfolgreichen Studienabschluss nachhaltig zu verbessern – bezogen auf alle Phasen und Qualifikationsstufen des studentischen *life cycle* und namentlich dort, wo sich Studierende – aus welchen Gründen auch immer – besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen gegenübersehen.

Das ist in verantwortbarer Weise nur auf der Grundlage fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse, Erfahrungen und Konzepte zu leisten. Genau hier hat die Tagung *Writing Spaces* angesetzt und ein breit gefächertes Reflexionsspektrum entfaltet zu den Prozessen des Schreibens und zu den Räumen, in denen es erfolgt. Und sie hat damit erfreulicherweise weithin Aufmerksamkeit und sehr positive Resonanz gefunden. Umso mehr ist dem vorliegenden Tagungsband zu wünschen, dass er nicht nur die verdiente Anerkennung gewinnt, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs über Prozesse und Räume wissenschaftlichen Schreibens maßgeblich vorantreiben wird. Ich selber bin da sehr zuversichtlich!

Ein solches Grußwort darf selbstverständlich nicht schließen, ohne den gebührenden Dank abzustatten: Dank zunächst und ganz besonders denen, die in die Planung, Vorbereitung, Organisation und Gestaltung der Tagung eingebunden waren und – sei es auf, sei es hinter dem Podium – zu ihrem Erfolg beigetragen haben; Dank aber auch und nicht minder herzlich allen, die an der Erarbeitung und Gestaltung

dieses gelungenen Tagungsbandes mitgewirkt haben. Ihnen allen sage ich Dank – ganz persönlich wie auch im Namen des gesamten Universitätskollegs.

Hamburg, den 29. Oktober 2020

Prof. Dr. Axel Horstmann

Wissenschaftlicher Leiter, Universitätskolleg der Universität Hamburg

Geleitwort

Das Hamburger Schreibzentrum: ein Erfahrungsbericht mit positivem Ausblick

Schreibzentren gewinnen im universitären Kontext zwar an Bedeutung, wie die Jahrestagung *Writing Spaces 2019* in Hamburg deutlich zeigen konnte. Allerdings sind sie noch längst nicht überall obligatorischer Bestandteil der Studierendenunterstützung, sondern bedürfen oftmals der besonderen Begründung und des besonderen Engagements Einzelner.

Die Entwicklung des Schreibzentrums der Universität Hamburg ist einigen konstruktiven Bewegungen und Ereignissen geschuldet. Zum einen gab es an verschiedenen Fakultäten der Universität Vorläuferaktivitäten, zum anderen wurde mit der Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Universitätskolleg der Universität Hamburg gegründet, in welchem auch das Schreibzentrum situiert ist. Daneben war gerade in der Aufbauphase ein hohes Maß an Motivation der Mitarbeitenden ebenso wie des Expertenrates notwendig, um zu einem überzeugenden Konzept zu gelangen. Die Expertinnen und Experten sind Professorinnen und Professoren der am Schreibzentrum beteiligten Fakultäten (aktuell Prof. Dr. Silke Segler-Meißner für die Geisteswissenschaften, Prof. Dr. Telse Iwers für die Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. Katharina Kleinen-von Königslöw für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Alexander Proelß für die Rechtswissenschaft). Sie sind für die inhaltliche Ausrichtung der Angebote ebenso verantwortlich wie für die fachliche Begleitung der Mitarbeitenden. Durch ihren engagierten Einsatz sind die herausragenden Leistungen und Ergebnisse des Schreibzentrums für die Hochschulöffentlichkeit sichtbar geworden.

Die so erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden des Schreibzentrums (aktuell in alphabetischer Folge: Dr. Anne Benteler [Elternzeit], Susannah Ewing, Fridrun Freise, Mascha Jacoby, Dr. Valérie Le Vot, Lukas Musumeci und Dr. Mirjam Schubert) und dem Expertenrat basiert auf der grundsätzlichen Anerkennung wissenschaftlichen Schreibens als akademisierenden Prozess, durch den Wissen konstruiert, etabliert und reflektiert wird. Studierende scheitern oftmals an den unausgesprochenen (Schreib-)Regeln der jeweiligen Disziplin und müssen zunächst schriftsprachliche Ausdruckskompetenzen erwerben, um sich an wissenschaftlichen Diskursen beteiligen zu können. Wissenschaftliche Schreibenlässe stellen Erprobungs- und Ermöglichungsräume her, mittels derer die Schreibenden in barrierefreien und repressionsreduzierten Settings zu einem Teil der wissenschaftlichen Community werden können. Sie können Diskursformen entwickeln, ihren inneren Schreibimpulsen folgen und diese in kritisch-reflexive Ausdrucksformen transferieren.

Das Hamburger Schreibzentrum verfolgt zwei Ziele: Auf der einen Seite geht es um die schriftsprachliche Eingliederung von Studierenden verschiedener Levels vom BA-Studium bis zur Promotion in den Wissenschaftsdiskurs, auf der anderen Seite

um die individuelle Unterstützung und Förderung der/des Einzelnen. In jedem Fall ist die Entwicklung eines methodisch begründeten variantenreichen Angebots notwendig, das sich an prinzipiell alle Studierenden der Universität wendet. Der disziplinären Vielfalt der Schreibkulturen und zugleich der Heterogenität der Studierenden in einem fakultätsübergreifenden Zentrum Rechnung zu tragen, ist unser Ziel und unsere Motivation zugleich.

Im Folgenden möchten wir die Genese des Schreibzentrums im Rahmen des Universitätskollegs kurz nachzeichnen, bevor wir seine wachsende Bedeutung vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Studierenden aufzeigen und auf die bestehenden Angebote eingehen.

Entwicklung und Konzeption des Hamburger Schreibzentrums

Das Schreibzentrum hat die fakultären Angebote der *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit*, der *Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften* und der Kurse zur *Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten* aus der ersten Förderphase des Universitätskollegs in eine gesamtuniversitäre Einrichtung überführt, die bislang im Universitätskolleg zentral verankert ist. Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer Erweiterung der personellen Struktur um eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter aus der sozialwissenschaftlichen Fakultät, deren oder dessen besonderer Schwerpunkt auf der Schreibförderung Studierender ohne Hochschulabschluss liegt. So partizipieren aktuell die Erziehungswissenschaft, die Geisteswissenschaften, die Rechtswissenschaft und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am Konzept und Programm des Schreibzentrums.

Mit der Etablierung eines fakultätsübergreifenden Schreibzentrums übernimmt die Universität Hamburg in der aktuellen Hochschullandschaft Modellfunktion. Der Erfolg dieser Einrichtung, die nun mit Mitteln der Hamburger Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke (BWFG) verstetigt wird, beruht auf seiner zentralen-dezentralen Struktur. Das Schreibzentrum bietet zum einen ein universitätsweites zentrales Programm an, in dem Studierende an ihren Texten prozessorientiert ihre (Schreib-)Kompetenzen nach individuellem Bedarf erweitern können, zum anderen zeichnet es sich durch ein dezentral ausgebrachtes Angebot nach den Prämissen eines *Writing Across the Curriculum*-Programms aus, das auf die fachspezifischen Bedarfe der beteiligten Fakultäten ausgerichtet ist. Hier werden über Konzepte wie *Writing to Learn* und *Writing in the Disciplines* Schreibmaßnahmen entwickelt, über die das Schreiben in den jeweiligen Fachdiskursen als kontextgebundenes Arbeitsmittel erfahrbar und verständlich wird.

Das Schreibzentrum der Universität Hamburg fungiert als ein Ort kooperativen und kollaborativen Lernens und Lehrens. Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer gemeinschaftlichen, prozessorientierten Kultur wissenschaftlichen Schrei-

bens ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Lehrenden und Schreibzentrumsmitarbeitenden.

Heterogenität der Studierendenschaft und Vielfalt des Angebots

Aktuelle Globalisierungsbewegungen verschiedenster Ursachen haben zu einer ethnisch-kulturellen Heterogenität unserer Studierendenschaft geführt. Gleichzeitig vollzieht sich zunehmende Vielfalt in Bezug auf weitere Diversitätslinien. Diese Entwicklungen rücken die wachsende Bedeutung der Universität als zentralen Ort gesellschaftlicher Bildung und Beteiligung in den Mittelpunkt. Sie gehen aber auch mit Herausforderungen einher, denen in inklusiver Absicht begegnet werden sollte. Dementsprechend hat sich die Arbeit des Universitätskollegs in der zweiten QPL-Förderphase an der Leitlinie „Diversität als Chance“ orientiert. Das Schreibzentrum begegnet mit seinen vielfältigen Schreibangeboten der Heterogenität von Schreibzugängen und reflektiert diese zugleich in fakultätsübergreifenden gemischten Schreibgruppen. Dabei tragen die Angebote zum einen der sprachlichen Heterogenität Rechnung und berücksichtigen zum anderen auch Diversitätslinien wie Bildungsnähe/-ferne und sozioökonomische Differenzen.

Das Schreibzentrum bietet ganzjährig Workshops an, die fach- und studienphasenübergreifend konzipiert sind. Neben einem wiederkehrenden Basisprogramm zu Themen wie „Lesen und exzerpieren“ oder „Fragestellung entwickeln“ gibt es immer wieder das Angebot kollaborativer Schreibräume wie die *Schreib jetzt!*-Tage oder das *Schreibcoaching durch die Coronazeit*, die zu gemeinsamem Arbeiten und gerade auch im digitalen Semester zu Vernetzung und Austausch ermuntern. Wöchentliche *Write-ins* an unterschiedlichen Standorten (auch online) ermöglichen das Durchbrechen von Schreibblockaden ebenso wie die Vereinbarung individueller Beratungstermine, die Hilfe zur Selbsthilfe leisten.

Neben diesen übergreifenden Angeboten erarbeiten die Mitarbeitenden in Kooperation mit Fachlehrveranstaltungen sowohl Konzepte schreiborientierter Lehre als auch disziplinäre Schreibangebote. Dadurch wird zum einen das Schreiben als Methode und Denkinstrument besser in die fachspezifische Lehre integriert und zum anderen lernen Studierende durch spezifische Schreibpraktiken Fachinhalte und -konventionen besser zu verstehen. Durch Co-Teaching-Formate und die Schulung von Fachtutorinnen und Fachtutoren in schreibspezifischer Didaktik und Feedbackkultur trägt das Schreibzentrum maßgeblich zur Innovation der akademischen Lehr-Lern-Kultur bei.

Ausblick

Das Schreibzentrum hat eine wechselvolle Entwicklungsgeschichte hinter sich, die durch experimentelle Vorarbeiten in den Fakultäten ebenso bestimmt wurde wie durch außerordentliches Engagement und Motivation aller Beteiligten. In allen Phasen fanden umfangreiche formative Evaluationen statt, die eine zunehmend empirie-begründete Ausrichtung von Angeboten und deren hochschuldidaktischer Gestaltung an den Bedarfen der Teilnehmenden ermöglichten. Die intensive Nutzung des Angebots sowie die sehr positiven Rückmeldungen der Studierenden und Lehrenden haben maßgeblich dazu beigetragen, diese Maßnahme des Universitätskollegs nun zu verstetigen. Die im Jahr 2019 stattgefundenen Tagung *Writing Spaces* hat darüber hinaus eindrücklich die Sichtbarkeit des Hamburger Schreibzentrums in der bundesdeutschen Hochschullandschaft dokumentiert. Wir, die Mitglieder des Expertenrats des Schreibzentrums, freuen uns sehr über den außerordentlichen Erfolg der gemeinsamen Anstrengungen und werden auch in den kommenden Jahren Kraft und Energie in die Weiterentwicklung fließen lassen.

Prof. Dr. Silke Segler-Meißner (Fakultät für Geisteswissenschaften) und Prof. Dr. Telse Iwers (Fakultät für Erziehungswissenschaft)

Writing Spaces – Raum als Denk- und Analysekategorie für wissenschaftliches Schreiben

FRIDRUN FREISE, MASCHA JACOBY

Schlüsselwörter: *writing spaces*, Raumtheorie, *spatial turn*, Schreibwissenschaft, wissenschaftliches Schreiben

Schreiben nimmt an Universitäten einen großen Raum ein, findet im Studium in den unterschiedlichsten Kontexten statt und braucht dafür geeignete Orte: physische Orte, an denen gearbeitet, gelesen und gedacht werden kann, zeitliche Räume in Seminaren oder an Schreibtischen, die dem Schreiben gewidmet sind, Gedankenräume, in denen sich einzelne Argumentationen oder das theoretische Verständnis ganzer Fächer erschließen.

Schreiben braucht also Raum. Dieser Raum zum Schreiben ist auf ganz unterschiedlichen Ebenen situiert. Die Metapher der Schreibräume – *writing spaces* – lässt sich auf jede dieser Ebenen anwenden – auf den physischen Ort, den Gedankenraum, den ideellen, den zeitlichen oder den institutionellen Raum, der dem Schreiben eingeräumt wird. Ausgehend von dieser Vielschichtigkeit der Metapher der *writing spaces* lassen sich methodische Vorgehensweisen entwickeln, mit denen sich das mehrdimensionale Phänomen des akademischen Schreibens analytisch in seine unterschiedlichen Dimensionen zerlegen und gleichzeitig wieder zu einem Ganzen zusammensetzen lässt.

Der vorliegende, aus der Tagung des Schreibzentrums des Universitätskollegs der Universität Hamburg hervorgegangene Sammelband *Writing Spaces* beschreibt und analysiert die Schreibräume, in denen sich Akteure und Akteurinnen im universitären Kontext bewegen, und solche, mit denen sich diese Schreibräume und die darin Agierenden berühren. In welchen Dimensionen bewegen sich *writing spaces* gegenwärtig an Universitäten? Welche Schreibräume gibt es? Wie sind diese beschaffen? Wie überschneiden und berühren sie sich? Wie kann die Zukunft von universitären Schreibräumen aussehen?

Schreiben kann in diesem Zusammenhang sowohl Untersuchungsgegenstand als auch Methode sein. Schreiben benötigt Raum (und ist dann ein möglicher Untersuchungsgegenstand), kann diesen aber auch methodisch beschreiben – und zwar im konkreten wie im abstrakten Sinn. Ein Beispiel für beide Funktionen ist Virginia Woolfs ikonisch gewordener Essay *A Room of One's Own* von 1929 (Woolf, 2015), in dem sie Bedingungen und Forderungen zu weiblichem Schreiben aus einer Raummetapher heraus entfaltet. Woolfs aus dem einfachen Raumbild des eigenen Schreib-

raums entwickeltes Plädoyer fasziniert noch heute. Das zeigt beispielsweise Judith Wolfsbergers aktuelles Memoir *Schafft euch Schreibräume!* (Wolfsberger, 2018), in dem sie sich an Woolf anknüpfend mit aktuellen Bedingungen von weiblichem Schreiben auseinandersetzt. Die 2020 gestartete Zeitschrift *SchreibRäume* greift als *Magazin für Journal Writing, Tagebuch und Memoir* diese Impulse auf (<https://schreibraeume-magazin.at>).

Texte dieser Art sind gleichzeitig Räume, Bedingungen von Schreiben auszuformulieren und damit sichtbar zu machen. Ein solches *Erschreiben* von Räumen kann die Entität von Räumen erfassen und in einem hermeneutischen Prozess gleichzeitig beschreiben und entstehen lassen. Das zeigt z. B. Stephan Porombka, der in einem neuen Sammelband zu Denkräumen den Denkraum Universität sprachlich entfaltet:

„Wir waren alle an einen Ort geraten, in dem es um die Einübung und das Ausprobieren und das Weiterentwickeln des Denkens, Lesens, Schreibens, Kreisens, Weiterdenkens als Bewegungsfiguren ging, die, weil sie selbst in Bewegung waren, nie eindeutig zu bestimmen, also auch nicht vorzuschreiben, nicht aufzuzeichnen, nicht auswendig zu lernen und deshalb auch nicht einfach zu wiederholen waren.“ (Porombka, 2020, S. 93)

Die hier von Porombka beschriebenen „Bewegungsfiguren“ universitärer Lese-Schreib-Denk-Vorgänge dürften alle akademisch Schreibenden aus eigener Erfahrung wiedererkennen. Die darin enthaltenen Qualitäten lassen sich aber in der Anleitungsliteratur zum akademischen Schreiben nur schwer thematisieren, da sie eben nicht „eindeutig zu bestimmen[de], also auch nicht vorzuschreiben[de]“ Aspekte von individuellen Lese-Schreib-Denk-Handlungen sind. Das raumerschließende Schreiben zeigt sich in den genannten Beispielen sowohl als beschreibendes als auch als analytisch-methodisches Konzept, mit dem man Erkenntnisse über Schreiben an sich und speziell über den universitären Raum generieren kann.

„Raum“ ist dabei nicht nur eine Metapher, die sich zum Untersuchungsgegenstand „Schreiben“ schnell assoziieren lässt. Das zeigen die vielen theoretischen Ansätze, die das Raumparadigma über seinen ursprünglichen (kultur-)geografischen Kontext (Bachmann-Medick, 2018, S. 286 f.) hinaus produktiv weitergedacht haben und unter dem Label *spatial turn* firmieren (vgl. Döring & Thielmann, 2009; Bachmann-Medick, 2018, S. 285–329). Allein in den Sozial- und Kulturwissenschaften reicht die Bandbreite raumorientierter methodisch-theoretischer Herangehensweisen von der Unterscheidung der Raumproduktion in Komponenten wie Raumpraktiken, Raumrepräsentation und Repräsentationsräume bei dem Stadtsoziologen Henri Lefebvre (vgl. z. B. die Übersicht bei Günzel, 2017, S. 75–88, insbes. S. 78) über Pierre Bourdieus sozialen Raum, in dem sich die gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure in Relation zueinander in einem Machtgefüge positionieren, bis hin zu der Raumsoziologin Martina Löw, die den Prozess der Anordnung von sich in Bewegung befindlichen Körpern für die Raumkonstitution in den Vordergrund stellt und so die materiellen und sozialen Raumkomponenten verbindet (vgl. dazu die Übersicht zu insbes. geografischen, kulturanthropologischen, soziologischen und historischen Ansätzen bei Rau, 2017, S. 70–120, hier insbes. S. 96 f., 103 f.). Da sich Raum als Untersu-

chungsgegenstand nur am Beispiel unterschiedlicher Räume untersuchen lässt, die sich jeweils als zeitlich begrenztes diskursabhängiges Phänomen ausprägen, muss auch die raumorientierte Analysemethode unterschiedlich eingesetzt werden, um ein Phänomen adäquat zu erfassen (Rau, 2017, S. 68, 242).

Trotz unterschiedlicher theoretischer Verortungen eint das Raumparadigma diese Forschungsansätze, indem es einen gemeinsamen Nenner bietet. Der Raumbegriff kann als „heterogenisierender Relationsbegriff“ (Ort, 2003, S. 113) verstanden werden, aus dem auch für das Themenfeld „Schreiben“, in dessen Umfeld wie gezeigt der Raum sowohl in praktischer als auch in metaphorischer Bedeutung längst präsent ist, ein multiperspektivisches methodisches Instrumentarium geschaffen werden kann.

In den Textwissenschaften, z. B. im literaturwissenschaftlichen Bereich, findet der Raumansatz bei der Analyse schon geschriebener Texte längst Anwendung. Er ist durch textuelle Raumtheorien fundiert (vgl. beispielhaft den Überblick zu den Ansätzen von Julia Kristeva, Roland Barthes und Moritz Baßler bei Engelke, 2009, S. 136–189) und wird dort beispielsweise auch genutzt, um die neu entstehenden Dimensionen digitaler und anderer (Text-)Welten theoretisch zu greifen (z. B. Ryan, Foote & Azaryahu, 2016). Die analytische Schreibwissenschaft hat das Raumparadigma bisher nur punktuell und nicht in der ganzen Breite seiner Möglichkeiten erreicht, sodass das mögliche produktive Spektrum noch nicht ausgelotet wurde. Diese Lücke schließen die Beiträge der Hamburger Tagung *Writing Spaces* und des daraus hervorgegangenen Sammelbands. Der hier verfolgte Ansatz setzt auf ein offenes exploratives Vorgehen und zielt nicht auf einen einheitlichen schreibspezifischen Raumbegriff ab. Vielmehr sollen die konkrete und die metaphorische Vorstellung von „Raum“ funktional genutzt werden, um das Schreiben und seine unterschiedlichen Ausführungs- und Bedingungs Ebenen adressieren zu können und so Beziehungen zwischen unterschiedlichen Ebenen neu zu beschreiben.

Das Tagungskonzept ging dabei zunächst frei von den möglichen Dimensionen eines metaphorischen Raumbegriffs aus. Methodisch sollten dadurch sowohl die verschiedenen (Raum-)Dimensionen des Untersuchungsgegenstands des universitären Schreibens analysiert als auch zu einem umfassenden Gesamtbild zusammengesetzt werden können, in dem die Schreibräume der individuellen Schreibenden an und außerhalb von Universitäten genauso Platz finden wie das curriculare Schreiben oder Schreibzentrumsarbeit. Über die Betrachtung vieler unterschiedlicher, aber über den gemeinsamen Nenner „Raum“ verbundener universitärer *writing spaces* lassen sich Bedingungen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Forderungen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven neu zusammendenken, die man sonst selten zusammenbringt, weil sie in unterschiedlichen Forschungs- und Themenfeldern behandelt werden. Dazu zählen so unterschiedliche *spaces* wie die physischen Orte, an denen wir schreiben, das immer stärker werdende Feld des digitalen Raums und Erfahrungsfelder, die als fachliche Diskursräume bezeichnet werden können. „Raum“ ist also eine geeignete Analysekategorie, mit deren Hilfe sich die ganz unterschiedlichen Bedingungen von universitärem Schreiben und Schreibzentrumsarbeit auf verschiedenen Ebenen erfassen lassen.

Für das Konzept der Hamburger *Writing-Spaces*-Tagung haben wir drei Raumperspektiven vorgeschlagen, unter denen sich für uns zentrale Bedingungen für die Arbeit in Schreibprojekten ausprägen und die sich deshalb als Analyseinstrumentarium zur raumfokussierten Erschließung von Schreibzentrumsarbeit eignen:

1. disziplinäre und transdisziplinäre Räume,
2. physische und digitale Räume sowie
3. institutionalisierte und frei organisierte Räume.

Die drei Raumperspektiven repräsentieren schreibzentrumsspezifische Spannungsfelder, die bestimmende Faktoren von Schreibzentrumsarbeit erfassen. Methodisch orientiert sich die dichotomische Formulierung der Raumperspektiven an der Bildung von „analytischen Leitdifferenzen“, die zur Beschreibung von Raumkonfigurationen, raumbezogenen Attributen oder gesellschaftlichen Strukturen üblich ist. Beispielsweise in der historischen Raumanalyse kommen Gegensatzpaare wie „privat–öffentlich“ oder „ephemer–verstetigt“ zur Anwendung, um durch Abgrenzung den Untersuchungsgegenstand genau zu bestimmen (Rau, 2017, S. 143–148).

Ein analytischer Umgang mit der metaphorischen Raumvorstellung erschließt dabei den Untersuchungsgegenstand „Schreibzentrum“ auf mehreren Ebenen. Erstens lässt sich die Ebene eines gegenständlichen Raums in den Blick nehmen, der sich als Raum der physischen Anwesenheit beschreiben lässt und dem sein digitales Pendant gegenübersteht. Zweitens kann man die Ebene einer sozialen Raumvorstellung untersuchen. Drittens lässt sich die Ebene eines abstrakten Diskurs-, Vorstellungs- oder Gedankenraums adressieren. Da diese methodischen Betrachtungsebenen in flexibler Kombination mit den drei angesetzten, Schreibzentrumsarbeit bestimmenden Raumdichotomien (disziplinär–transdisziplinär, physisch–digital und institutionalisiert–frei organisiert) angewandt werden können, ermöglicht der Ansatz einen abgestuften und mehrdimensionalen Blick auf die untersuchten Schreibräume, wobei nicht nur die Raumperspektiven frei kombiniert werden können, sondern auch der jeweilige methodische Zugang dem Anliegen der Untersuchung entsprechend gewählt werden kann. So lässt sich z. B. der physische oder digitale Raum auf einer gegenständlichen Ebene erfassen oder über die Auswirkungen eines physischen Schreibraums auf das eigene Schreiben oder das Schreiben von anderen Akteurinnen und Akteuren nachdenken. Institutionell oder frei organisierte Räume können u. a. als soziale Raumgefüge untersucht werden, wobei hier auch die physische Raumsituierung der Institution eine Rolle spielen kann. Disziplinäre oder transdisziplinäre Räume lassen sich genauso über ihre sprachliche Konstituierung wie als Diskursräume erschließen, indem Fachdiskurse beschrieben und über korrespondierende Überschneidungen transdisziplinäre Übereinstimmungen bestimmt werden. Der Fokus ist also abgestimmt auf die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstands zu setzen, um die Spezifik einer Situation genau zu beschreiben, kann und muss dabei aber variieren. So ließe sich ein fachlicher Raum auch untersuchen, indem die physischen oder digitalen Räume analysiert werden, in denen Fachlichkeit zwischenmenschlich bzw. sozial ausgehandelt wird, um zu sehen, wie dort ein Fach-

diskurs entsteht. Am zuletzt genannten Untersuchungsfokus wird außerdem deutlich, dass die *writing spaces* (fast) nie separiert vorliegen, sondern sich in akademischen Schreibsituationen bedingen und überlagern. Durch den Fokus der Raummetapher lässt sich diese Vielschichtigkeit in den Blick nehmen und so bekannte Felder des akademischen Schreibens aus einer veränderten Perspektive betrachten, um die Bedingungen didaktischer Konzepte und gelingender Schreibzentrumsarbeit neu zu verorten.

Die drei theoretisch angenommenen Leitdifferenzen beschreiben zentrale Bedingungsfelder von Schreiben, die in der Schreibforschung schon unter anderem Fokus thematisiert wurden. Die erste Leitdifferenz „disziplinär–transdisziplinär“ setzt an den großen Strömungen *Writing in the Disciplines* und *Writing Across the Curriculum* an. Gerade der Fokus auf dem Schreiben in den Fächern ist in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt ins Bewusstsein gerückt. Das zeigen zentrale Publikationen wie das Themenheft des *Journals der Schreibberatung* zum *Schreiben in den Fächern* (*Journal der Schreibberatung*, 2017, Ausg. 14) oder Swantje Lahms Grundlagenwerk zum *Schreiben in der Lehre*, das Lehrenden in vielen praktischen Schreibübungen nahebringt, Schreiben und dessen Bedingungen im Fachkontext erfahrbar zu machen (Lahm, 2016). Während Raumforschungsansätze zur Untersuchung der zugrunde liegenden Annahmen analoger Phänomene (wie beispielsweise die Erforschung von Denkweisen) in anderen Fachrichtungen oft diskursorientiert oder soziologisch vorgehen, finden sich in der deutschen Schreibforschung eher linguistische Analysen (beispielhaft Pohl, 2007; Steinhoff, 2007). Viel rezipiert sind die grundlegenden Studien aus soziolinguistischer Perspektive von Theresa Lillis und u. a. Mary Jane Curry, die über die Verbindung von Sprache und direktem sozialen Mikrokontext sowie sozialem, aber auch ideologischem Makrokontext ein differenziertes Instrumentarium zur Beschreibung auch von Fachsozialisationsprozessen bereitstellen (vgl. Lillis, 2013) und die u. a. die Bedingungen akademischer Schreibpraktiken für den englischsprachigen Publikationsraum untersucht haben (beispielhaft Lillis & Curry, 2010). Dass Schreiben im Rahmen einer Diskurssozialisation erlernt wird, setzen viele deutsche Studien voraus (z. B. Kruse, 2006, S. 155 f.). Solche Grundannahmen werden durch die vor allem in den letzten Jahren verstärkt stattfindende Rezeption amerikanischer fachschreibdidaktischer Zugänge verstärkt, wie sie z. B. die amerikanische Fachschreibstudie von Anne Beaufort (Beaufort, 2007) oder der auf die Entschlüsselung und Didaktisierung fachlicher Mikrohandlungen fokussierte Ansatz *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Shopkow, 2018) bieten. Die gründliche systematische, analytische Erschließung der Funktion von disziplinären in Abgrenzung zu überdisziplinären fachlichen Diskursräumen ist somit eine wünschenswerte Basis, die die vertiefte Weiterentwicklung des Schreiben-in-den-Fächern-Ansatzes weiterbringt. Zwei ganz unterschiedliche Herangehensweisen, fachliche Räume zu erschließen, zu zwei bisher nicht untersuchten Räumen stellen in diesem Band Swantje Lahm und Angela Beuere vor.

Swantje Lahm untersucht am Beispiel der Sprechstunde, wie Studierende sich im disziplinären Raum einfinden. Den Vorgang versteht sie als einen der disziplinären

Sozialisation, wobei Lahm diesen als das Aneignen und Einüben angemessener Beteiligung an Interaktionsformen definiert. Wie dieser Prozess in der Umsetzung aussieht, untersucht sie in empirischen Analysen von Sprechstundengesprächen. Die Beispielanalysen decken unterschiedliche Komponenten des Sozialisationsprozesses auf, die in ihren funktionalen Beteiligungsformen beschrieben werden – von der sozialen Verortung in der Situation über Statusfragen in der Kommunikation bis zur Verhandlung des Gegenstands. Disziplinübergreifende Schreibenanliegen wie die Organisation von Schreibprozessen Studierender spielen hingegen in den von Lahm untersuchten Fällen keine Rolle, weil die Sprechstunden mit Fokus auf den entstehenden Texten „produktorientiert“ verlaufen. Umso wichtiger ist für Lahm deshalb die Schreibberatung von Schreibzentren, die Raum und Zeit für transdisziplinäre prozessorientierte Gespräche und Förderung bieten. Daraus lässt sich ableiten, dass sich disziplinäre und transdisziplinäre Schreibräume an Universitäten im besten Fall ergänzen und bedingen.

Dem bisher noch kaum beschriebenen Schreibraum „Theater“ widmet sich *Angela Beuerle*, die das dramaturgische Schreiben analysiert und fragt, welche Impulse dessen Schreib- und Textproduktionspraktiken dem wissenschaftlichen Schreiben geben können. Felder, auf denen sich Schreibraumspezifika des Arbeitsortes Theater schreibdidaktisch für den universitären Raum umsetzen ließen, verifiziert Beuerle auf mehreren Ebenen: Beispielsweise wird dramaturgisches Schreiben durch die Zeitknappheit der Produktionsabläufe am Theater strukturiert, woraus Schreibstrategien des „Schreibens zwischendurch“ resultieren, die sich für universitäre Schreibprozessdidaktik nutzen ließen. Weitere Transferfelder ergäben sich aus der starken Publikumsorientierung dramaturgischer Textsorten, aus der sich Ideen für eine stärker adressatenorientierte Gegenstandsvermittlung in Wissenschaftstexten ableiten ließen, sowie aus der dramaturgischen schreibenden Annäherung an den Gegenstand, die Potenzial für eine Systematisierung als forschungspraktische Methode habe.

In beiden fachliche Raumausprägungen thematisierenden Beiträgen geht es nur im ersten Moment um konkrete Räume wie den Sprechstundenraum oder das Theater; die die Fachlichkeit prägenden Momente finden in Praktiken und deren Begleitumständen, fachlichen Vorverständnissen und Denkweisen statt.

Physische und digitale Räume – die zweite Leitdifferenz – sind in der Schreibwissenschaft oft die naheliegendste Assoziation zum Untersuchungsgegenstand Schreibraum. Der physische Raum ist nicht nur in der allgemeinen Raumforschung – hier in seiner geografischen Ausprägung – der historische Ausgangspunkt, aus dem sich die Vielfalt heutiger Raumansätze entwickelte. Auch im Bereich des Schreibens – speziell der Didaktik – gehört der physische zu den immer wieder thematisierten Räumen. Seine Auswirkungen auf das eigene Schreiben werden in praktischen Aufgaben für Workshops oder Schreib(beratungs)ausbildungen methodisch reflektiert (vgl. beispielhaft Arnold, 2019; Wolfsberger, 2016, S. 165–172). Der physische Raum ist allerdings nicht nur unter praktisch-methodischem Aspekt bei der Gestaltung von Schreibbedingungen und -umgebungen relevant. Er ist auch wechselseitig mit

anderen Komponenten verbunden, die Räume bestimmen und entstehen lassen, wie sprachlichem und sozialem Handeln. So bestimmen physische Räume z. B. die Art der in ihnen stattfindenden sozialen und sprachlichen Interaktion mit, weil die darin Interagierenden spezifische Funktionskontexte mit dem jeweiligen Raum verbinden (können), die wiederum die Ausprägung des sprachlichen und sozialen Handelns beeinflussen. Einen Ansatz, der die Analyse solcher Interaktionen um die Kategorie „Raum als Ressource“ erweitert, haben in den letzten Jahren u. a. Heiko Hausendorf und Reinhold Schmitt entwickelt. Untersucht werden beispielsweise Interaktionsarchitekturen mit Implikationen für die darin stattfindende Interaktion (wie etwa Kirchen oder Hörsäle) oder das diese Interaktion steuernde sozialtopografische Handlungswissen der in den jeweiligen Räumen Agierenden (vgl. Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012 sowie den Forschungsüberblick bei Schmitt & Hausendorf, 2016).

Die sich ständig erweiternden Möglichkeiten des Digitalen werden nicht nur in ihrer Herkunftswissenschaft unter Einbeziehung des Raumparadigmas thematisiert (z. B. Peschl & Fundschneider, 2012). Auch in anderen Bereichen ist die Metapher des digitalen Raums als geläufiger Alltagsbegriff Ausgangspunkt für Untersuchungen, ohne dass dabei allerdings zwingend nach Raummethodik gearbeitet wird. Im Umfeld von Schreibdidaktik und Schreibforschung ist das digitale Schreiben ein sich ständig erweiterndes Feld, das über empirische Forschungsanalyseinstrumente hinaus (beispielhaft mit einem Überblick über *writing analytics* Palmquist, 2019) schreibmethodische und -didaktische Möglichkeiten bietet, die methodisch erschlossen werden müssen, um anwendbar zu sein. Aus diesem Grund entstand in den letzten Jahren eine Vielzahl praxisorientierter Beiträge. Die Bandbreite reicht von handfesten Anleitungen für Studierende, die den Umgang mit den neuen Medien lernen sollen (z. B. Prexl, 2015), über das experimentelle „Erschreiben“ des digitalen Raums (Porombka, 2012) oder didaktische Projekte, die neue Mediengenres nutzen (z. B. für Projektlehre Dreyfürst & Toepfer, 2016), bis zur Ausschöpfung der didaktischen Möglichkeiten sowohl für die Schreiblehre (vgl. beispielhaft die Analyse digitaler Unterstützungsinstrumente von Strobl et al., 2019) als auch auf der reflexiven Ebene für die Schreibberatungsausbildung (z. B. Spielmann, 2017).¹ Der Raumansatz ermöglicht, sowohl den digitalen Raum weiter praktisch zu erschließen als auch dessen theoretische Grundbedingungen in puncto Schreiben zu reflektieren. Auffällig ist, dass anteilig besonders viele Tagungsbeiträge Bedingungen und Aspekte des digitalen Raums in den Blick nehmen und weiterdenken.

Otto Kruse und Christian Rapp fordern in ihrem Beitrag nicht nur eine grundständige Aufarbeitung der technischen und methodischen Möglichkeiten, die sich im sich ständig weiterentwickelnden digitalen Raum für das Schreiben ergeben haben und die Schreiben so bestimmen, dass die klassischen Modelle der Schreibprozessforschung für die veränderten Schreibbedingungen modifiziert werden müssten. Sie beginnen auch selbst – eine raumgeografische Metapher für die Schreibwissenschaft

¹ Einen Querschnitt über mögliche Themen von der methodischen Erschließung digitaler Quellen über Bloggen bis hin zum Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess zeigt der neuere Themenband des *Journals der Schreibberatung zum Digitalen Schreiben* (*Journal der Schreibberatung*, 2018, Ausg. 15).

nutzend – mit der „Vermessung“ der sich etablierten digitalen Landschaften. Kruse und Rapp reflektieren in ihrem Überblick Bedingungen (heute fast immer) computer-gestützten Schreibens und beginnen gleichzeitig, für die beschriebenen Felder ein systematisches Glossar anzulegen, das Ausprägungen und Bedingungen der technischen Möglichkeiten kategoriell beschreibt. Fokussiert werden neben klassischen Textverarbeitungsprogrammen u. a. multimediale Textwelten, Schreibplattformen oder durch Document-Sharing ermöglichte kollektive Schreibräume. Mit der Wahl ihrer Darstellungsform gehen Kruse und Rapp gleichzeitig einen ersten Schritt in Richtung der zweiten Forderung ihres auch als Plädoyer angelegten Textes, nämlich die leicht verständliche Aufarbeitung und Beschreibung der technologischen Möglichkeiten für Schreibdidaktiker:innen und Schreibende, um so noch nicht komplett erschlossene Chancen des digitale Neulands für schreibende Akteure und Akteurinnen nutzbar zu machen.

Einer didaktischen Ausgestaltung im Sinne dieser Forderungen, nämlich der Gestaltung eines digitalen Schreibraums, der nicht nur die technischen Möglichkeiten nutzt, sondern tatsächlich den Bedürfnissen der Schreibenden entspricht, gehen *Elisabeth Kaliva* und *Daniela Meinhardt* nach, die an der TH Köln in einem explorativen und partizipativen Forschungsprozess gemeinsam mit den zukünftigen studentischen Nutzerinnen und Nutzern ein Social Writing Environment (SWE) entwickeln und erproben. Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines „phygitalen Raumes“, der – anders als die an deutschen Hochschulen selten interaktiv gestalteten digitalen Schreibangebote – physikalische, digitale, informationelle und soziale Räume nicht nur vereint, sondern zu einer neuen Funktionalität synthetisiert. In einem Co-Creation-Prozess wurden mit Studierenden zentrale Funktionen verifiziert, die der „phygitalen“ Arbeits- und Kommunikationsraum ermöglichen soll – vom kollaborativen Schreiben über emotionale Unterstützung bis hin zu Textfeedback. Diese Prinzipien sowie der auf dieser Basis entwickelte Mockup-Prototyp wurden auf der *Writing-Spaces*-Tagung diskutiert.

Auch *Susannah Ewing* und *Valérie Le Vor* beschäftigen sich mit der didaktischen Erschließung technischer digitaler Raumoptionen, indem sie die Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Beratungsräume reflektieren. Am Beispiel fremdsprachlicher Schreibberatung loten sie die Grenzen und Chancen von unterschiedlichen digitalen Alternativen zu den gängigen physischen Beratungsräumen aus. Analysiert werden drei Beratungstypen – im asynchronen Angebotsmodus erstens Beratung per E-Mail, zweitens von den Ratsuchenden selbstgesteuerte Beratung über schreibdidaktisch konzipierte Blogs sowie als dritter Typus die synchrone Schreibberatung in virtuellen Beratungsräumen über Voice-Video-Chat. Auf Basis dieser auch auf der eigenen Beratungspraxis fußenden Analysen machen die Autorinnen Vorschläge, wie die technischen Raumbedingungen jeweils didaktisch und kommunikativ so ausgestaltet werden können, dass digitale Beratung nicht nur zu einem Ausweichformat in Coronazeiten, sondern zu einer zukunftsweisenden Alternative zur Beratung im physischen Raum wird.

Anke Steinborns Beitrag knüpft zwar an das physische Bild des Aufbruchs zu einer Reise an, beschäftigt sich aber aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mit den Aufbrüchen in Denkräume, die sie erkundet, um daraus Schlüsse für eine zeitgemäße didaktisch innovative Ausgestaltung von Schreibräumen zu ziehen. Den ersten dieser Denkräume entwickelt sie am Beispiel der künstlerischen Inszenierung eines Schreibobjekts: Steinborn interpretiert u. a. die filmische Darstellung von Schreibmaschinen in *Naked Lunch* (1991) als radikale Erweiterung von Denkräumen. Diesem Bildfeld stellt Steinborn als zweiten Denkraum dann Bildfelder gegenüber, die im Sinne einer *back-to-the-roots*-Strömung nach der Jahrtausendwende in einem Verwurzelungstyp, dem Radikanten, ein größeres Bedürfnis nach Sicherheit und Struktur widerspiegeln. Aus diesen kulturwissenschaftlichen Analysen leitet Steinborn schließlich ein Plädoyer für eine innovative Schreibdidaktik ab, die auf den Bedingungen der beschriebenen kulturellen Grundhaltungen aufbaut und Verwurzelung mit gedanklicher Entgrenzung verbindet.

Die dritte Leitdifferenz mit den institutionalisierten und frei organisierten Räumen bildet ein klassisches Thema der raumorientierten Sozial- und Institutionenforschung (vgl. beispielhaft den aktuellen Band zu Raumforschung und Sozialarbeit von Diebäcker & Reutlinger, 2018). Zu frei organisierten Schreibräumen im deutschsprachigen Raum gibt es bisher keine systematische Studie. Mit Institutionalisierungsprozessen beginnt sich die deutschsprachige Schreibforschung, wenn auch nicht raumorientiert, zu beschäftigen. Wegweisend ist hier die sich bewusst auch im Kontext der allgemeinen Hochschulforschung verortende Habilitationsschrift Katrin Girgensohns (2017), die beispielhaft die Institutionalisierungsbedingungen amerikanischer Schreibzentren untersucht – und zwar durchaus in Hinblick auf mögliche Ableitungen für die neuere Schreibzentrumslandschaft im deutschsprachigen Raum. Ausgewertet werden u. a. die Kontexte, in denen in der Studie Befragte – allesamt Schreibzentren leitende Akteurinnen und Akteure – innerhalb des jeweiligen Hochschulkontextes agieren, sowie auch deren Arbeit in professionellen Netzwerken und das Veränderungsbewusstsein und -potenzial des Institutionalisierungsprozesses (Girgensohn, 2017). Gerade nach dem Auslaufen der umfangreichen Förderung durch den Qualitätspakt Lehre Ende 2020 wird in Deutschland eine Neustrukturierung der professionellen institutionalisierten und freien Schreibprojekte wahrscheinlich, weil mit notwendigen neuen Finanzierungsstrukturen auch veränderte Verortungen von Schreibräumen an und um Universitäten als Institutionen zu erwarten sind. Der Raumansatz bietet auch hier einen geeigneten theoretischen Zugang für eine fachliche Aufarbeitung grundlegender Bedingungen, die beim Auf- und Ausbau einer Schreibprojektlandschaft im deutschsprachigen Raum sinnvoll wären.

Wie ein Aspekt des Schreibens – das gemeinsame Schreiben – sowohl im Rahmen institutioneller als auch freier Schreibräume gelingen und durch geeignete Rahmenbedingungen unterstützt werden kann, beschreiben *Katrin Girgensohn* und *Judith Wolfsberger*. Jeweils als Gründerinnen einer freien bzw. einer universitären Institution zeichnen beide – ausgehend von positiven biografischen Urerfahrungen mit kollaborativen Schreibräumen – Umsetzungsvorschläge für das eigene Wirkungsfeld nach,

wobei positive Schreiberfahrungen und erhöhte Produktivität Ziel dieser Schreibraumgestaltungen sind. Als drei mögliche Felder der Umsetzung stellen die Autorinnen Schreibräume im Internet, das Schreib-Retreat sowie Schreibgruppen vor.

Konkret über einen als relativ frei wahrgenommenen Raum im institutionellen Kontext schreiben *Christiane Henkel* und *Stefanie Pohle*, die Konzept und Auswertung eines Schreib-Retreats vorstellen, das bewusst als „Vertrauens-“ und „Zeit-Raum“ und damit als Gegenpol zu den oft fehlenden oder vernachlässigten konstruktiven Schreibbedingungen im institutionellen Raum Universität konzipiert ist. Aus den Ergebnissen ihrer Evaluation können die Autorinnen ableiten, dass der besondere physische Ort des Klosters in Verbindung mit dem nach den Prämissen prozessorientierter Schreibdidaktik und kontemplativer Pädagogik ausgestalteten Retreat-Programm auch in der Langzeitwirkung transformatives Potenzial für den Schreibprozess der Teilnehmenden hatte. Sie zeigen Ideen und mögliche Bedingungen auf, unter denen sich positive Schreiberfahrungsräume auch angedockt an universitär-institutionelle Kontexte verwirklichen lassen.

Ausgehend von Überlegungen zur Ausgestaltung eines konkreten physischen Schreiborts nimmt *David Kreitz* das Bedingungsgefüge in den Fokus, das das Schreiben darüber hinaus bestimmt. Kreitz nutzt dabei die Akteur-Netzwerk-Theorie, um das soziale und materielle Komponenten umfassende Ressourcennetzwerk von Schreibenden zu erfassen. Wie sich die theoretischen Überlegungen praktisch für die Schreibdidaktik fruchtbar machen lassen, zeigt der Autor anhand eines praxiserprobten Workshopkonzepts, in dessen Rahmen sich Schreibende die eigenen Schreibbedingungen durch Bewusstmachung ihres Ressourcennetzwerks erschließen. Kreitz schlägt das Vorgehen, einen theoretischen Ansatz aus dem sozial-, kultur- oder literaturwissenschaftlichen Kontext auf den Untersuchungsgegenstand Schreiben anzuwenden, gleichzeitig als modellhaft vor.

Diese letzte Folgerung, dass sich das Herantragen eines in einem anderen Kontext entwickelten theoretischen Ansatzes als produktiv erweisen kann, lässt sich auch insgesamt auf das Ergebnis der *Writing-Spaces*-Tagung übertragen. Der Zugang zum Schreiben über die Raummetapher rückte zum einen solche Räume in den Fokus, die das Potenzial haben, Bedingungen von Schreiben und Schreibenlernen zu verbessern. Dazu zählen konkrete Ideen, die zur Reformierung institutioneller Kontexte – ganz konkret der universitären Schreibbedingungen – beitragen wollen wie beispielsweise die von Henkel und Pohle vorgestellte Retreat-Situation oder die von Girgensohn und Wolfsberger ausgeführten Rahmenbedingungen gemeinsamen Schreibens. Zum anderen fällt der große Anteil der Beiträge auf, die das Feld des auch alltagssprachlich oft so genannten digitalen Raums vermessen – als Ganzes (Kruse & Rapp) oder in anwendungspraktischen Feldern, in denen der Umgang mit den technischen Realitäten schreibdidaktisch bisher noch nicht weitergedacht wurde (Ewing & LeVot) oder bei denen die technischen Grundlagen den Bedarfen von Schreibprozess und Akteurinnen und Akteuren bisher nicht entsprechen (Kaliva & Meinhardt). Der Einsatz der Leitdifferenzen und die Offenheit des methodischen Instrumentariums, Räume zu beschreiben, ermöglichten aber genauso, die soziale Raumkomponente

einzu beziehen, die ihrerseits wieder theoretisch gefasst wird, wie Lahms Einblick in die systematische Analyse des Sozialisationsraums der Sprechstunde zeigt. Kreitz' Beitrag vereint durch die Erweiterung des physischen Raums auf das Schreiben bedingende materiell-soziale Netzwerk beides. Sind die gerade vorgestellten Tagungsbeiträge schon Neuperspektivierungen und Neuerschließungen, so ermöglicht es der Fokus auf Raum auch, in der Schreibforschungslandschaft eher ungewöhnliche Blickwinkel einzubeziehen – so z. B. Beuerles Blick auf die produktiven Möglichkeiten des dramaturgischen für das universitäre Schreiben und Steinborns experimentelle Herangehensweise, die kulturwissenschaftliche Analyse zeitgeistlicher Denkhaltungen als Perspektive für schreibdidaktische Konzeptionen zu nutzen. Um die große Bandbreite der durch die Raumfragestellung angestoßenen produktiven Ideen und Arbeitsergebnisse deutlich zu machen, fiel die Entscheidung, alle Beiträge ganz bewusst in der von den Autoren und Autorinnen gewählten sehr unterschiedlichen Darstellungsweise zu belassen.² Das Spektrum sprachlicher Gestaltungen reicht deshalb von den erzählenden und erfahrungsorientierten Schreibstimmen in Girgensohns und Wolfsbergers Beitrag bis zum Glossarduktus im Beitrag von Kruse und Rapp. Die sprachlich-gestalterische Varianz ist dabei gleichzeitig als Teil der Methodik zu lesen, mit der die jeweiligen Schreibräume erschlossen werden. Genauso erhalten wurden Blickwinkel, die nicht ursprünglich aus der Schreibwissenschaft kommen (Beuerle, Steinborn), da hier produktive Überschneidungen zwischen Schreibforschung und anderen Wissenschaftsfeldern deutlich werden. Insofern repräsentieren alle Beiträge perspektivische Arbeits- und Denk- und Kooperationsfelder für Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft. In diesem Sinne denken auch am Schluss des Bandes *Lukas Musement* und *Mirjam Schubert* über Schreibzentren als Räume der Produktivität und Bildung nach. Die Raummetapher bietet sich an, um vorher nicht im Fokus stehende Aspekte von Schreiben ins Blickfeld zu nehmen. Als produktives und wirksames Analysewerkzeug hat sich der Raumansatz bewährt und zeigt Potenzial für die Erkundung weiterer *writing spaces*.

Literatur

- Arnold, S. (2019). Ideale Arbeitsbedingungen herstellen – eine Reflexion durch Aufstellungen im Raum. In C. Wymann (Hg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 14–18). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bachmann-Medick, D. (2018). *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State University Press.

2 Auch im Bereich der gendersensiblen Sprache stehen unterschiedliche Varianten wie neutrale Formulierungen, Doppelnennungen und inklusive Formen in Einklang mit den Präferenzen der Autorinnen und Autoren gleichberechtigt nebeneinander.

- Diebäcker, M. & Reutlinger, C. (Hg.) (2018). *Soziale Arbeit und institutionelle Räume: Explorative Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-19500-7
- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der ‚Spatial Turn‘ und das geheime Wissen der Geographen. In dies. (Hg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–45). Bielefeld: transcript.
- Dreyfürst, S. & Toepfer, R. (2016). Schreibdidaktik in der Germanistik: Ein mediävistisches Lehrprojekt der Goethe-Universität Frankfurt. *Wirkendes Wort*, 66, S. 161–172.
- Engelke, J. (2009). *Kulturpoetiken des Raumes: Die Verschränkung von Raum-, Text- und Kulturtheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv.
- Günzel, S. (2017). *Raum: Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Hausendorf, H., Mondada, L. & Schmitt, R. (Hg.) (2012). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Journal der Schreibberatung (2017). Ausgabe 14: *Schreiben in den Fächern*.
- Journal der Schreibberatung (2018). Ausgabe 15: *Digitales Schreiben*.
- Kruse, O. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule: Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 151–173). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English*. London, New York: Routledge.
- Middendorf, J. & Shopkow, L. (2018). *Overcoming Student Learning Bottlenecks: Decode the Critical Thinking of Your Discipline*. Sterling/Virginia: Stylus.
- Ort, M. (2003). Raum. In K. Barck, M. Fontinus, D. Schlenstedt u. a. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe: Historisches Wörterbuch in sieben Bänden* (S. 113–149). Bd. 5. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Palmquist, M. (2019). Directions in Writing Analytics: Some Suggestions. *The Journal of Writing Analytics*, 3, S. 1–12.
- Peschl, M. F. & Fundschneider, T. (2012). Vom „digital turn“ zum „socio-epistemological-creative turn“: Räume der Ermöglichung von Innovation und Wissensgenerierung. In B. Kossek & M. F. Peschl (Hg.), *Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden* (S. 47–62). Göttingen: V & R unipress/Vienna University Press.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Porombka, S. (2012). *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Porombka, S. (2020). Universität. In S. Jung & J. M. Mader (Hg.), *Denkräume: Von Orten und Ideen* (S. 85–98). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Prexl, L. (2015). *Mit digitalen Quellen arbeiten: Richtig zitieren aus Datenbanken, E-Books, YouTube und Co.* Paderborn: Schöningh.
- Rau, S. (2017). *Räume: Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen.* 2. aktual. u. erw. Aufl. Frankfurt, New York: Campus.
- Ryan, M.-L., Foote, K. & Azaryahu, M. (2016). *Narrating space / spatializing narrative: Where narrative theory and geography meet.* Columbus: Ohio State University Press.
- Schmitt, R. & Hausendorf, H. (2016). Sprache und Raum: Eine neue Forschungsperspektive, ihre Ursprünge und ihr aktueller Forschungsstand. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (S. 9–23). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Spielmann, D. (2017). *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung: Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis.* Bielefeld: wbv.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* Tübingen: Niemeyer.
- Strobl, C., Ailhaud, E., Benetos, K. u. a. (2019). Digital Support for Academic Writing: A Review of Technologies and Pedagogies. *Computers & Education, 131*, S. 33–48. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten.* 4. aktual. Aufl. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Wolfsberger, J. (2018). *Schafft euch Schreibräume! Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs: Ein Memoir.* Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Woolf, V. (2015). A Room of One's Own. In A. Snaith (Hg.), *A Room of One's Own and Three Guineas* (S. 1–86). Oxford: Oxford University Press.

Autorinnen

Fridrun Freise ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Universität Hamburg mit den Arbeitsschwerpunkten Schreiben in der Lehre und fachspezifisches Schreiben. Davor hat sie die Schreibwerkstatt Geschichte an der Universität Hamburg und die Schreibwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Weingarten aufgebaut.

Mascha Jacoby studierte Sinologie und Politikwissenschaft in Hamburg und Schanghai. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Universität Hamburg fördert sie u. a. schreibintensive Lehre an der WiSo-Fakultät der Universität Hamburg. 2020 reichte sie ihre Dissertation zum Maoismus-Transfer von der Volksrepublik China nach Westdeutschland zwischen 1950 und 1970 ein.

Zwischen Wissenschaft und Erziehung

Eine empirische Analyse von Schreibsozialisation in hochschulischen Sprechstunden

SWANTJE LAHM

Abstracts

In den letzten Jahren haben sich viele Schreibzentren zunehmend darauf konzentriert, Lehrende dabei zu unterstützen, die disziplinäre Schreibvermittlung in die reguläre Lehre zu integrieren. Eine Schwierigkeit ist dabei, dass wir über die Alltagspraxis der Schreibvermittlung in institutionalisierten Räumen wie Seminaren und Sprechstunden an deutschen Hochschulen nur wenig wissen.

Durch eine detaillierte Analyse von Sprechstundentranskripten zeigt diese Studie, wie Studierende und Dozierende zusammenarbeiten, um die Sprechstunde als soziales Ereignis stattfinden zu lassen, das zu diskutierende Wissensobjekt zu konstruieren, die Themenentwicklung für den Text der Studierenden voranzutreiben, den Text als dritten Akteur in die Interaktion einzubeziehen und die Anforderungen an den endgültigen Entwurf auszuhandeln. Das Schreiben als Prozess wird kaum thematisiert. Die gegebenen Ratschläge betreffen in der Regel die Form von disziplinären Texten.

Diese Studie legt nahe, dass Gespräche in Sprechstunden nicht alles lehren können, was Studierende für kompetentes disziplinäres Schreiben brauchen. Andere Räume, wie z. B. Beratungen in Schreibzentren, sollten Sprechstundengespräche ergänzen, insbesondere durch die Thematisierung von Schreibprozessen.

In recent years writing centers have increasingly focused on the challenges of helping lecturers integrate disciplinary writing instruction into their regular teaching. One obstacle is that little is known about the everyday practice of writing instruction in such institutionalized spaces as seminars and office hours in German Higher Education.

Through a detailed analysis of office hour transcripts, this study shows how students and lecturers collaborate in order to have the office hour take place as a social event, to construct the knowledge object to be discussed, to advance the topic development for the student's text, to involve the text as a third actor in the interaction, and to negotiate the requirements for the final draft. Little attention is paid to writing as a process. The advice given generally concerns the form of disciplinary texts.

This study suggests that conversations in office hours cannot teach everything that students need for competent disciplinary writing. Other spaces such as writing

center consultations should complement office hours, especially by addressing writing processes.

Schlüsselwörter: Sprechstunde, qualitative Analyse, disziplinäre Praxis, Raum als Leitmetapher

1 Schreiben lernen an Hochschulen: ein Sozialisationsprozess

Materielle Umgebungen sind konstitutiv für Schreibpraxis. Gemeint sind damit nicht nur Stift und Papier, Tablet und Computer, sondern auch Räume wie Labore, Büros, Arbeitszimmer und bisweilen auch der Esstisch in der Küche oder der Sitzplatz im Zug.¹ Auch das Schreibenlernen an Hochschulen findet in physischen Räumen statt – in den Beratungsräumen von Schreibzentren, in Seminarräumen und in Sprechstunden in den Büros von Lehrenden. Nicht immer ist das Ziel der Gespräche in diesen unterschiedlichen Räumen die explizite Schreibvermittlung, häufig lernen Studierende auch en passant etwas über das Schreiben der Disziplin, die sie studieren: durch das Besprechen von Forschungsliteratur im Seminar oder die Rückmeldung auf einen Text in der Sprechstunde. Diese Beiläufigkeit ist bei allen schreib- und hochschuldidaktischen Bemühungen um eine gezielte Schreibförderung an Hochschulen der Regelfall. Schreibenlernen an Hochschulen ist ein Sozialisationsprozess (Pohl, 2009; Steinhoff, 2007).

In der Schreibforschung hat man diesen Sozialisationsprozess als das Hineinwachsen in disziplinspezifische Diskursgemeinschaften beschrieben² und die konkreten Interaktionsräume³, in denen dieser Sozialisationsprozess stattfindet, eher vernachlässigt. Die Schreibforschung bezieht sich häufig auf das Konzept des Lernens durch Partizipation in Praxisgemeinschaften, das auf Lave und Wenger (1991) zurückgeht (siehe dazu auch Woodward-Kron, 2004).⁴ Gerade Lave und Wenger hinterfragen aber, ob sich dieses Konzept des Lernens auf institutionelle Lehrkontexte übertragen lässt. Sie erläutern das am Beispiel des Physikunterrichts in der Schule. Hier werde weniger Physik als soziale Praxis von Forschenden erlernt, sondern das Bewältigen von schulischen Aufgaben, die sich um physikalische Vorgänge drehen (Lave & Wenger, 1991, S. 99 f.). In institutionellen Lehrkontexten von Hochschulen sind die Normen und Erwartungen disziplinspezifischer Diskursgemeinschaften nicht der alleinige soziale Kontext für studentische Textproduktion. Wie auch schreibdidaktisch

1 In *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* wird beschrieben, wie Schreib- und Forschungspraxis am Esstisch, beim Spazierengehen und vor allem auch in Zügen stattfindet (Krentel et al., 2015). Zum Schreiben im Kontext naturwissenschaftlicher Laborarbeit vgl. Knorr-Cetina (1981).

2 „Newcomers to a community learn the rules for appropriately speaking and writing gradually as they interact orally and in writing with competent members, and as they read and write texts deemed acceptable“ (Walvoord & McCarthy, 1990, S. 21). Dieser Beschreibung zufolge scheint der Sozialisationsprozess ziemlich glatt zu verlaufen. Zur Kritik an diesem Sozialisationskonzept vgl. Prior (1998).

3 Zur räumlichen Umgebung als integraler Bestandteil von Interaktion vgl. Hausendorf und Schmitt (2018) und Hausendorf (2012).

4 Zu der Ähnlichkeit des Konzepts Praxis- und Diskursgemeinschaft vgl. Pogner und Have (2005).

herausgestellt worden ist, nehmen Studierende nicht unmittelbar an der Kommunikation von wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften teil. Daraus entsteht – so die Annahme – für Studierende eine Situation des „So tun, als ob“, da sie zwar die Regeln der jeweiligen disziplinspezifischen Diskursgemeinschaft beachten sollen, jedoch nicht an deren Kommunikation partizipieren (Pohl, 2009, S. 12 f.; Pogner, 1999, S. 153). Eine bedeutsame Frage der hochschulischen Schreibdidaktik lautet daher: Wie können Studierende fachspezifisch schreiben lernen, wenn der soziale Kontext ihrer Textproduktion nicht die Wissenschaft selbst ist?

Studien wie die von Torsten Steinhoff haben durch einen Vergleich von Fachtexten und Studienarbeiten von Anfängerinnen bzw. Anfängern und Fortgeschrittenen gezeigt, dass auf der Ebene der Aneignung von Wissenschaftssprache ein Sozialisationsprozess stattfindet, d. h., Studierende lernen nach und nach fach- und domänenspezifisch zu schreiben (Steinhoff, 2007). Was aber fehlt, sind interpretativ-rekonstruktive Studien, die beschreiben, wie sich Schreibsozialisation in Interaktion vollzieht.

Der vorliegende Aufsatz widmet sich der beschriebenen Leerstelle. Wie ich ausführen werde, ist es zu einem besseren Verständnis der Sozialisation in disziplinäre Schreibpraxis notwendig, sich mit konkreten, räumlich-materiell verorteten Interaktionen zu befassen. Ich verfolge deshalb im Anschluss an den Soziologen Erving Goffman einen interaktionssoziologischen Ansatz. Goffman ist vor allem dadurch bekannt geworden, dass er die Eigenlogik von Interaktionen betont. Immer dann, wenn Menschen in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit zusammenkommen und sich wechselseitig wahrnehmen, entstehen durch aufeinander bezogene Handlungen Interaktionsordnungen, deren Dynamik sich nicht allein als ein quasi mechanisches Umsetzen der aus dem sozialen Kontext erwartbaren Regeln und Normen verstehen lässt. Die Interaktionsordnung ist ein soziales Geschehen sui generis (Goffman, 1983, S. 2009). Für den institutionellen Kontext typische Erwartungen und Normen gehen in die Situation ein, aber nur indem und insofern sie in der Interaktion relevant gesetzt werden. Interaktionen können sich spontan oder geplant ereignen. Im letzteren Fall spricht Goffman von einer sozialen Veranstaltung:

„Wir verstehen darunter einen größeren sozialen Anlass, eine Unternehmung oder ein Ereignis, zeitlich und räumlich begrenzt und jeweils durch eine eigens dafür bestimmte Ausstattung gerahmt.“ (Goffman, 2009, S. 34)

Ein Beispiel für eine solche soziale Veranstaltung ist die „Sprechstunde“ an Hochschulen. Im Unterschied zu Seminaren und anderen Veranstaltungsformen handelt es sich um Situationen, in denen Studierende und Lehrende zu zweit zusammenkommen und über individuell zugeschnittene Themen sprechen. Sprechstunden dienen dabei oftmals, insbesondere in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, dazu, das Schreiben studentischer Texte vor- und nachzubereiten. Darauf liegt im weiteren Verlauf mein besonderes Augenmerk.

Als Beitrag zu der oben formulierten großen schreibdidaktischen Frage nach den sozialen Kontexten des Schreibenlernens an Hochschulen untersuche ich, wie die soziale Veranstaltung „Sprechstunde“ dazu beiträgt, dass Studierende disziplinspezifi-

sche Schreibfähigkeiten erlernen. Mein Untersuchungsdesign zielt darauf, nicht nur verbale Instruktionen zu erfassen, sondern insbesondere auch bedeutsame Sozialisationsmomente, wobei ich unter Sozialisation das Erlernen angemessener Beteiligungsformen in Interaktion durch die Beteiligung selbst verstehe.⁵ Methodisch folge ich Grundannahmen der Gesprächsanalyse und anderer sequenzanalytischer Methoden, die Interaktionsverläufe auf ihre Vollzugslogik hin befragen. Man untersucht hier anhand transkribierter Gesprächsdaten⁶ Äußerungen und Handlungen in ihrem zeitlichen Ablauf und nimmt an, dass Forschende die Bedeutung des Gesagten aus dem, wie die Beteiligten zueinander sprechen und durch Folgehandlungen das jeweils Vorangegangene interpretieren und sich anzeigen, methodisch kontrolliert rekonstruieren können (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 147; Deppermann, 2008). Auch wenn situationsübergreifenden Normen und Erwartungen gefolgt wird, wie z. B. dem ritualisierten Ablauf einer Sprechstunde, müssen diese jeweils in der Situation aktualisiert und jeweils neu ausgehandelt werden. Auf diese Weise verständigen sich die Beteiligten über die weiterhin andauernde Gültigkeit ihrer stillschweigenden Vorannahmen.⁷

Grundlage des vorliegenden Beitrags ist ein audiobasiertes Sprechstundengesprächskorpus, bestehend aus 45 Gesprächen, von denen 23 teiltranskribiert wurden.⁸ Die Gespräche wurden an einer deutschen Hochschule in den Fächern Soziologie und Philosophie mit Studierenden aus BA- und MA-Studiengängen geführt.

Im Zentrum der Untersuchung steht ein sich Schritt für Schritt und von Moment zu Moment entfaltender Prozess, durch den die Teilnehmenden sich wechselseitig ihr Verständnis vom Gang der Dinge anzeigen und genau diesen Gang der Dinge dadurch hervorbringen. Zunächst erläutere ich, wie man aus soziologischer Perspektive die Sozialisation in disziplinäre Schreibpraktiken fassen kann (2). Anhand einer Beschreibung der sozialen Situation „Sprechstunde“ entwickle ich ein begrifflich-analytisches Instrumentarium, um Formen der Beteiligung in Sprechstunden unterscheiden und untersuchen zu können, und erläutere mein gesprächsanalytisches Vorgehen (3). Schließlich wende ich mich dem empirischen Material zu, das aus einem von mir erstellten Korpus von Sprechstundengesprächen besteht (4). Ich analysiere sechs Auszüge aus Sprechstundengesprächen. Die gewählten Beispiele illustrieren im gesamten Korpus wiederkehrende Modi der Beteiligung in Sprech-

5 Mein Vorgehen dient dazu, zentrale Sozialisationsmomente zu fassen. Darüber lassen sich Anhaltspunkte gewinnen, die in Fallstudien mit mehreren Sprechstunden einer Lehrenden-Studierenden-Konstellation im Längsschnitt zu einer Analyse von Sozialisationsprozessen ausgeweitet werden können.

6 Durch die Aufzeichnung sog. natürlicher Daten, d. h. Audio- oder Videoaufnahmen von Gesprächen, die nicht extra für Forschungszwecke stattgefunden haben, kann man Datenmaterial erzeugen, das anhand von Transkriptionen den genauen Nachvollzug der Beteiligung in Sprechstunden erlaubt. Da in meinem Fall ausschließlich Audiomaterial vorliegt, konzentriere ich mich auf verbale Aktivitäten und ziehe Rückschlüsse auf materiale und räumliche Anordnungen, soweit solche in den Daten erkennbar werden.

7 Sprechstunden sind, wie Limberg (2019, S. 145) es nennt, eine „ritualisierte Kontaktform“, in der Lehrende und Studierende *face to face* zusammenkommen, um Fragen des Studiums zu besprechen. Gleichzeitig gibt es wie ausgeführt innerhalb der ritualisierten Struktur eine Vielzahl von Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung.

8 Für die Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen wurden Gesprächsinventare erstellt und das Material umfassend auf Modi der Ausrichtung, die für das Zustandekommen der sozialen Veranstaltung „Sprechstunde“ bedeutsam sein können, gesichtet (vgl. Deppermann, 2008, S. 31 ff.). Die Transkription erfolgte nach dem in der Gesprächs- und Konversationsanalytischen üblichen Transkriptionssystem GAT 2 (Basistranskript; Selting et al., 2009).

stunden und umfassen Gespräche mit Studienanfängerinnen bzw. -anfängern und fortgeschrittenen Studierenden.

2 Sozialisation in disziplinärer Schreibpraxis

Aus soziologischer Perspektive bezeichnet Sozialisation den Prozess, in dem Individuen in einer Gesellschaft handlungsfähig werden.⁹ Luhmann unterscheidet zwischen Erziehung und Sozialisation. Sozialisation ist der umfassende Prozess der Tradierung und Aneignung von Denk- und Verhaltensmustern sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Prozess ereignet sich, ohne „absichtsvoll“ (Luhmann, 2017, S. 111) geplant worden zu sein. Deshalb finden Sozialisationsprozesse auch nicht nur in formellen Bildungskontexten statt, sondern überall dort, wo Individuen miteinander und mit ihrer Umwelt interagieren. Im Unterschied dazu ist Erziehung immer absichtsvoll und „spezialisiert auf die Veränderung von Personen“ (ebd.). Erziehung ergänzt die ohnehin immer stattfindende Sozialisation. Es kann aber auch zu Widersprüchen kommen, wenn explizite Erziehung und implizite Sozialisation gegeneinanderlaufen. Diese Dynamik wird in der Literatur unter dem Stichwort *hidden curriculum* diskutiert (Huber, 1974; Zinnecker, 1975; Bergenhenegouwen, 1987; Margolis, 2001).

Im Unterschied zur Sozialisation an Schulen und insbesondere im Klassenraum (für einen Überblick vgl. Thiel, 2016) wissen wir über Hochschulsozialisation vergleichsweise wenig. Konsens besteht darüber, dass Hochschulsozialisation immer auch Fachsozialisation ist (Huber, 1990, S. 149) – und zwar in dem Sinne, dass nicht nur kognitive Inhalte, sondern auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Orientierungen erworben werden, wie z. B. die Art und Weise, einen Text zu interpretieren, Phänomene zu beobachten etc.

Umstritten ist dagegen, wie sich das Ineinandergreifen von Fach- und Lehrkontext auswirkt.¹⁰ Stichweh hat im Anschluss an Luhmann Hochschulen als eine spezifische Organisation beschrieben, die „gleichwertig an zwei Funktionssystemen der modernen Gesellschaft partizipiert: am Erziehungssystem und am Wissenschaftssystem“ (Stichweh, 2012, S. 123). Erziehung zielt, wie beschrieben, auf die intentionale Veränderung von Personen, also auf Bemühungen, „Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und ihre soziale Anschlussfähigkeit zu fördern“ (Luhmann, 2002, S. 15). Ich verwende den Begriff „Erziehung“ in diesem Sinne, auch wenn es üblich ist, im Hochschulkontext eher von „Bildung“ zu sprechen, und Lehrende sich vermutlich nicht als Erzieher:innen bezeichnen würden. Die dezidiert soziologische Verwendung des Begriffs zielt darauf, institutionell-organisatorische Aspekte zu betonen. Organi-

9 Nach Lempert umfasst Sozialisation „Orientierungen oder auch allgemeine Muster der Wahrnehmung, der Deutung, des Urteilens und Sprechens sowie des – eher reaktiven und reproduktiven – Verhaltens und des – eher aktiven und initiativen – Handelns“, bezieht sich aber auch „in einem umfassenden Sinne [...] auf *Qualifikationen*, d. h. auf spezielle Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Lempert, 1981, S. 741; Hervorhebung im Original).

10 In einer Replik auf Klüver argumentiert Huber, er stimme zwar mit ihm darin überein, dass Hochschulsozialisation immer Fachsozialisation sei, es sei aber fragwürdig, ob „es denn wirklich so ausgemacht ist, daß die Umwelt, die Studentin oder Student erfahren und mit der sie sich auseinandersetzen, ihr sozialisationsrelevantes Soziotop also, primär durch das Wissenschaftssystem bestimmt ist“ (Huber, 1990, S. 149).

sierte Interaktion¹¹ an Hochschulen findet statt im Rahmen einer materiellen Infrastruktur, in festgelegten Curricula und Regularien für die Leistungserbringung und eben auch institutionalisierten Interaktionsformaten wie Sprechstunden.

Die Universität ist in dem genannten Sinne beides: Wissenschaft und Erziehung. Das, was Studierende lernen sollen, ist Fachwissenschaft, und zwar eben ausdrücklich nicht nur im Sinne des Erwerbs von Fachwissen, sondern auch von disziplinspezifischen Denk-, Handlungs- und Schreibweisen. Das impliziert, dass Studierende – wenn auch im kleinen Maßstab – Fachwissenschaft betreiben müssen. In diesem Sinne sind Hausarbeiten im deutschen Hochschulsystem als kleine eigenständige Forschungen angelegt.

Gleichzeitig finden diese kleinen Forschungen eindeutig in einem institutionellen Kontext organisierter Erziehung statt. Studierende publizieren in der Regel nicht, sondern sie erwerben Leistungspunkte und ihre Texte werden benotet. Die Noten entscheiden über den weiteren Verlauf des Studiums. Die Taktung der Schreib- und Arbeitsprozesse ist gebunden an die Rhythmen von Vorlesungszeit und Semesterferien und die Abgabefristen, die Lehrende für die Arbeiten vorgeben.

Diese Ausgangslage lässt vermuten, dass die Sozialisationsanforderungen für Studierende – aber auch für Lehrende – komplex sind. Ein Studium verlangt von beiden Parteien, in einen Prozess der an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierten Wissensproduktion einzusteigen, der aber in der zeitlichen Taktung, den Interaktionsformaten (wie z. B. Sprechstunde, Seminar oder Vorlesung¹²) und den institutionellen Rahmenbedingungen (Modulhandbücher, Vorgaben von Prüfungsämtern) durch Vorgaben der Universität als Erziehungseinrichtung gerahmt ist.

Im Folgenden entwickle ich einen analytischen Rahmen, der es erlaubt, Sozialisation empirisch als Beteiligung in Gesprächen zu fassen und so gesprächsanalytisch in einem sequenziellen Vorgehen konkret nachzuvollziehen, wie sich fachspezifische Schreibsozialisation in Sprechstunden vollzieht.

3 Beteiligung in Sprechstundengesprächen

Die Sprechstunde ist für alle, die ein Studium absolviert haben, eine wohlbekanntere Situation. Sie findet, wie Boettcher und Meer (2000) und Limberg (2019) gezeigt haben, meist in den Büroräumen der Lehrenden statt. Räumlich gesehen, befinden sich die Studierenden auf dem „Territorium“ der Dozierenden,¹³ es ist ihr Raum, die Studierenden sind nur Gäste. Nicht immer gibt es einen Beratungstisch, sondern bisweilen nur den Schreibtisch der Lehrperson, der von Artikeln, Büchern und anderem bedeckt sein kann, sodass Raum für das soziale Geschehen „Sprechstunde“ erst geschaffen werden muss.

¹¹ Zum Begriff vgl. Vanderstraeten (2004, S. 54).

¹² Zur Vorlesung vgl. Hausendorf (2012).

¹³ Vgl. *Die Territorien des Selbst* (Goffman, 1974).

Der Ablauf einer Sprechstunde ist ritualisiert: Es gibt die Begrüßung, die Phase der Anliegenklärung, der Anliegensbearbeitung und schließlich Verabredungen und Verabschiedung (vgl. Limberg, 2019, S. 145). Gleichwohl läuft sie nicht von selbst ab, sondern muss von den Beteiligten Schritt für Schritt vollzogen werden. Darüber hinaus hat jede Sprechstunde eine persönliche Ebene, „in der die Beziehung zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern immer wieder neu ausgehandelt wird“ (ebd.).

Die Mischung von ritualisiertem Ablauf bei gleichzeitig personenabhängiger Idiosynkrasie erfordert – gerade von Studienanfängerinnen und -anfängern – viel Interaktionswissen: Wie formuliert man das Anliegen? Was sind die adäquaten Fragen? Darf ich unterbrechen? Doch auch für die Lehrenden bringt der Vollzug der Sprechstunde Herausforderungen mit sich: So müssen komplexe Themen wie die Klärung der Fragestellung einer Hausarbeit meist in kurzer Zeit abgehandelt werden, es gilt, Hilfestellung mit Zurückhaltung auszubalancieren, um Studierenden nicht die Möglichkeit zur Selbstständigkeit zu nehmen, und die bisweilen nur zögerlich geäußerten Beiträge der Studierenden führen leicht dazu, dass die Lehrenden immer mehr und die Studierenden immer weniger sagen (vgl. Meer, 2000, S. 37). Das Erlernen der angemessenen Formen der Beteiligung in Sprechstunden erfolgt meist implizit und ist in diesem Sinne ein ganz typischer Sozialisationsprozess, d. h., man lernt das richtige Verhalten durch Tun und nicht (oder nur in Ausnahmen) durch verbale Instruktion. Gleichwohl lassen sich Sozialisationsprozesse zu Forschungszwecken sichtbar machen.

Um zu verstehen, wie Beteiligte sich in einer Situation über die adäquaten Verhaltensweisen verständigen, ist das Konzept des Rahmens von Erving Goffman (1977) hilfreich. Nach Goffman verfügen wir als Mitglieder einer Gesellschaft über ein intersubjektives Rahmungswissen, mit dem wir Situationen deuten und verstehen können:

„Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen aufstellen; diese Elemente [...] nenne ich ‚Rahmen‘.“ (Goffman, 1977, S. 19)

Die Aktivierung dieses Rahmenwissens verläuft blitzschnell und meist routiniert: Wir sehen jemanden in einem Hörsaal vorne stehen und sprechen, vor ihr oder ihm sitzen junge Menschen in Reihen auf Klappsitzen – wir aktivieren den Rahmen „Vorlesung“ und verhalten uns entsprechend, indem wir uns auch setzen und zuhören, nicht aber z. B. auf die Idee kommen, nach vorne zu gehen und auch spontan einen kleinen Vortrag zu halten, wie an der Speakers’ Corner im Hyde Park.

Rahmen sind interaktive und dynamische Konstrukte. Eine Situation kann sich je nachdem, wie sich die Beteiligten zueinander verhalten, von Ernst in Spiel, von Austausch zu Unterweisung, von der Bitte zur Drohung verwandeln bzw. von den Beteiligten so gedeutet werden. Die Berücksichtigung dieser Dynamik macht das Rahmenkonzept m. E. für die Analyse von Situationen interessant, die einer festen

Struktur folgen, bei denen gleichwohl aber Aushandlungsspielraum und -notwendigkeit bestehen.

Für meine Frage, wie hochschulische Sprechstunden für disziplinäre Schreibpraxis sozialisieren, ist es bedeutsam zu berücksichtigen, dass hier nicht nur formal über Haus- und Abschlussarbeitsthemen gesprochen wird, sondern dass z. B. in der Themenklärung auch gemeinsame Wissensarbeit stattfinden kann. In dem Prozess der Sozialisation werden dann nicht nur angemessene Beteiligungsformen für den Vollzug der sozialen Veranstaltung „Sprechstunde“ selbst erlernt, sondern auch solche, die typisch dafür sind, wie in Disziplinen jeweils Wissen erarbeitet wird. Dabei ist, wie Goodwin (2007) im Anschluss an Goffman gezeigt hat, nicht nur der verbale Austausch wichtig, sondern auch die Positionierung im Raum, die Art und Weise, wie Gegenstände in die Interaktion einbezogen werden und wie sich die Teilnehmenden nonverbal mit Blicken und Gesten einbringen. Insbesondere in Situationen, die Goodwin als „interactive organization of apprenticeship“ (ebd., S. 57) bezeichnet, ist die Positionierung hin auf einen Gegenstand, der den gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit bildet, zentral. Ein Beispiel, das Goodwin anführt, sind archäologische Ausgrabungen, bei denen sich Novizinnen und Novizen und Fortgeschrittene über einen Gegenstand beugen und ihn begutachten. Novizinnen und Novizen lernen so „professionelles Sehen“, das Goodwin definiert als „socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interest of a social group“ (Goodwin, 1994, S. 606). Er beschreibt, wie Wissensobjekte diskursiv und begleitet von entsprechenden Aktivitäten durch eine Schulung des Blicks hervorgebracht werden.¹⁴ Jede Disziplin entwickelt auf diese Weise im wörtlichen Sinne ihre „Sichtweisen“.

Für Schreibdidaktiker:innen gehört es zum Common Sense, dass disziplinäre Schreibpraxis mehr ist als nur der Prozess des Aufschreibens von bereits Gewusstem, sondern sich auf den gesamten Prozess der Erkenntnisproduktion bezieht – angefangen beim Lesen und Recherchieren, über die Themenklärung hin zum Verfassen der Rohfassung und die Überarbeitung des Geschriebenen (vgl. Frank, Haacke & Lahm, 2013). In diesem Prozess spielt „professionelles Sehen“ eine zentrale Rolle: Literatur muss nach Disziplinspezifik und Passung zur Fragestellung recherchiert werden, das Lesen selbst ist eine professionelle Form des Sehens (vgl. Wineburg, 2003), auch der Zuschnitt eines Themas, in dem bestimmte Aspekte relevant gesetzt und andere vernachlässigt werden, ist abhängig vom disziplinspezifischen Blick. In meiner Analyse wird entsprechend darauf zu achten sein, inwiefern und wie genau eine solche Schulung des professionellen Blicks in Sprechstunden stattfindet.

Ich habe eingangs Sozialisation als das Erlernen angemessener Beteiligungsformen in Interaktion beschrieben. Als Interaktionsteilnehmer:innen sind wir sehr sensibel für angemessene Formen der Beteiligung. In einer Sprechstunde erwartet man beispielsweise von Studierenden, sich auf den richtigen Stuhl zu setzen, sich dem

¹⁴ „[A] relevant *object of knowledge*, emerges through the interplay between a *domain of scrutiny* [...] and a set of *discursive practices* (dividing the domain of scrutiny by highlighting a figure against a ground, applying specific coding schemes for the constitution and interpretation of relevant events, etc.) being deployed within a *specific activity* (arguing a legal case, mapping a site, planting crops, etc.)“ (Goodwin, 1994, S. 606; Hervorhebungen im Original).

oder der Lehrenden zuzuwenden, Zuhören zu signalisieren u. v. m. Goodwin (2007) benutzt den Begriff *stance*, den ich hier mit „Ausrichtung“ übersetze, um die Beteiligungsformen detailliert beschreiben zu können. Gespräche und insbesondere auch Lernsituationen kommen zustande, indem sich die Beteiligten laufend im Hinblick auf den Lerngegenstand und die Kooperation im Lernprozess ausrichten. Goodwin differenziert zwischen instrumentellen, epistemischen, kooperativen, moralischen und affektiven Formen der Ausrichtung, die ich an Beispielen aus meiner Untersuchung von Sprechstunden kurz illustriere:

1. Instrumentell: In Sprechstunden ist häufig ein Text das gemeinsame Wissensobjekt, um das man sich am Schreibtisch der Dozentin oder des Dozenten oder an einem extra Tisch gruppiert. Der Wissensgegenstand kann materiell als Text vorliegen, er kann aber auch ein kognitives Artefakt sein in Form des Themas, über das man spricht.
2. Epistemisch: In der Orientierung auf den Wissensgegenstand zeigen sich Teilnehmende mehr oder weniger wissend. Studierende, die sich sehr gründlich in ein Thema eingelese haben, kennen z. B. manchmal Literatur, die dem oder der Lehrenden unbekannt ist.
3. Kooperativ: In Sprechstunden reagieren Lehrende manchmal irritiert, wenn Studierende nicht mitschreiben, weil Notizen als ernsthafte und engagierte Form der Beteiligung verstanden werden.
4. Moralisch¹⁵ und 5. affektiv: Beteiligung ist mit normativen Erwartungen verknüpft. Der Schritt von einem kleinen Fehltritt in der Beteiligung zu weitreichenden moralischen Schlussfolgerungen ist oft sehr klein. Das erklärt z. B. die oft emotionale Reaktion von Lehrenden auf Mängel der Rechtschreibung in studentischen Texten. Das Problem sind nicht die Fehler an sich, sondern die Annahme, dass sich Studierende nicht auf adäquate Weise am Lernprozess beteiligen. Die formalen Fehler werden als Mangel an Sorgfalt und Desinteresse an der Leserin oder dem Leser interpretiert – und erschweren ja tatsächlich auch für die Lehrenden den Leseprozess. Die Folge sind entsprechende affektive Reaktionen.

Wie Ohlhus gezeigt hat, bietet Goodwins Ausdifferenzierung von Ausrichtungsformen einen Ansatzpunkt, um Beteiligung in ihren Mikroschritten der Verfertigung von Moment zu Moment zu untersuchen (Ohlhus, 2019). Hierin liegt ein Schlüssel zum besseren Verständnis von Sozialisationsprozessen, da die angemessenen Formen der Beteiligung in den Gesprächen selbst sichtbar werden. Beteiligung ist ein multimodaler Prozess – d. h., es spielen neben verbalen Beiträgen auch Gesten, das Hantieren mit Gegenständen, Positionierungen im Raum etc. eine Rolle. Videomaterial erscheint deshalb als das beste Datenmaterial für eine Analyse von Beteiligung. In der Abwägung von Vor- und Nachteilen habe ich mich dennoch für Audioaufnahmen entschieden. Gründe hierfür liegen in der Pragmatik (größere Akzeptanz bei Lehren-

¹⁵ Ich übersetze hier den englischen Begriff *moral* wörtlich mit „moralisch“, wobei im Deutschen damit immer schon eine normative Komponente verbunden ist. Goodwins Verwendung scheint sowohl einfache Normenverletzungen als auch affektiv besetzte moralische Verstöße einzuschließen.

den und Studierenden, einfache Durchführung), aber auch darin, dass stärker als in anderen Lernsituationen der Fokus in Sprechstunden auf der verbalen Interaktion liegt und diese häufig auch Rückschlüsse auf materiale Anordnungen erlaubt.

4 Empirische Analyse

In der nun folgenden empirischen Analyse untersuche ich Formen der Beteiligung in Sprechstunden geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer. Um den Blick nicht von vorneherein ausschließlich auf die mich interessierenden Phänomene eng zu führen, möchte ich zeigen, welche Formen der Beteiligung sich in den von mir untersuchten Sprechstunden beobachten lassen, wenn man erst einmal möglichst unvoreingenommen verschiedene Modi der Ausrichtung, die für das Zustandekommen der sozialen Veranstaltung „Sprechstunde“ bedeutsam sein können, betrachtet und erst in einem zweiten Schritt fragt, was sie für das Erlernen disziplinspezifischer Schreibfähigkeiten bedeuten. Ich orientiere mich dabei an den Relevanzsetzungen der Beteiligten, d. h., ich untersuche, welche Themen und Aspekte von Sprechstunden im Sinne „unproblematische[r] Probleme“ (Ulmer & Bergmann, 1993, S. 37) bearbeitet werden – d. h. kommunikativer Anforderungen, die sich für die Beteiligten deshalb als unproblematisch darstellen, weil sie routiniert gelöst werden –, bei welchen Themen ein erhöhter Bearbeitungsaufwand besteht und welche Themen nicht bearbeitet werden.

4.1 Die Herstellung der Sprechstundensituation

Üblicherweise fallen Rahmungsaktivitäten nicht auf, weil sie im „normalen“ Ablauf der Dinge nicht sichtbar sind. Wer eine Sprechstunde besucht oder durchführt, ist sich entsprechend meist nicht bewusst, dass er oder sie diese Sprechstundensituation gerade verbal und multimodal durch Gesten, Sitzposition und Wortbeiträge etc. herstellt. Unsere Grundannahmen werden sichtbar, wenn der normale Ablauf gestört wird oder, wie man es in Anlehnung an Ulmer und Bergmann (1993, S. 37) formulie-

ren kann, wenn ein bislang unproblematisches Problem zum problematischen Problem wird. Das zeigt folgendes Beispiel:

```

1  S1:  mhm,=also für (--) die arbeit würde ich mich jetzt vor allem halt auf
2      gleichzeitigigkeit konzentrieren; (---)
3      die frage erstmal, (-)
4      warum kann man überhaupt von gleichzeitigigkeit ausgehen,
5      wenn äh- (1.0)
6      luhmann sagt äh (---) ist jetzt nicht wörtlich,
7      aber dass gleichzeitigigkeit eben das reAlfundament der zeit is; (1.6)
8      und- (---)
9      ((hustet)) (1.2)
10     [davon-
11  L1:  [ach so:-
12     [aber mit swantje hast du [gesprochen,
13  S1:  [dann-
14     [ja=ja genau;
15  L1:  [okay;
16     ja-
17     (.)
18  S1:  äh-
19     (.)
20  L1:  weil du immer so komisch auf das äh-
21     .h nur für=s protokoll-
22     de:r (-) mein gesprächspartner gUckt (permanent) komisch
23     [auf das .h auf das äh aufnahmegerät;=.h
24  S1:  [he=h,=hehehehe
25     (1.4)
26  L1.  soll ich das mal wEgtun?
27  S1:  nein das ist schon in ordnung;
28     ich ä:[h (-) ich brauch ja e` ich=mu` irgendwo muss ich ja
29  L1:  [okay;
30  S1:  hingucken;
31     .hh [ä:h=h, (3.5) genau;

```

Abbildung 1: Einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum herstellen (Lehrender 1 und Studierender 1)

Der Studierende paraphrasiert sein Thema. In Zeile 11 unterbricht der Dozent den Studierenden und verlässt die fokussierte Interaktion mit dem Studierenden. Er fragt, ob der Studierende mit der Forscherin („swantje“, Z. 12) gesprochen habe. Er begründet seine Frage mit dem Blick des Studierenden, den er als „komisch“ bezeichnet. Die Irritation wird offensichtlich dadurch ausgelöst, dass der Studierende immer wieder auf das Aufnahmegerät schaut. Deutlich wird: Der Dozent erwartet, dass der Studierende ihn ansieht und durch diese Ausrichtung den gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum herstellt. Der richtige Blick wird vom Dozenten als Grundbedingung der Zusammenarbeit gedeutet. Entsprechend bietet er an, das Aufnahmegerät zu entfernen. Der Studierende sichert ihm daraufhin die Aufmerksamkeit verbal trotz Ablenkung des Blicks zu – er müsse schließlich irgendwohin schauen.

Das Beispiel zeigt, wie zunächst eine Ausrichtung auf einen Gegenstand – in diesem Fall das Thema der Hausarbeit – stattfindet, an sich ein routinierter Vorgang in Sprechstunden und unproblematisch. In diesem Fall entsteht durch die für beide Parteien ungewohnte Situation der Aufnahme der Sprechstunde eine Störung. Durch Irritationen und kleine Krisen werden Erwartungen deutlich. Für den Studierenden ist die Sprechstunde mit der Minimalform der Beteiligung – der körperlichen Anwe-

senheit – offensichtlich nicht zu haben. Er muss mehr tun und wenn es nur darum geht, „richtig“ zu gucken. Dafür gibt es keine Handreichung, die angemessenen Formen der Beteiligung werden durch Sozialisation gelernt.

4.2 Die Konstruktion des Lern- und Wissensgegenstands

In einem zweiten Beispiel wende ich mich nun der Herstellung eines Wissensgegenstands zu. Wie ich bereits ausgeführt habe, ist die Herstellung eines Wissensgegenstands nach Goodwin eine aktive Leistung der Beteiligten. Der Gegenstand wird diskursiv und durch entsprechende Aktivitäten hervorgebracht.

1	L2:	okay;
2		(1.8)
3	S2:	ja tut mir leid dass ich das irgendwie noch nicht
4		so schnell einengen kann-
5		aber ich hab irgendwie noch keine hausarbeit so geschrieben dass ich
6		((unverständlich 1.2 Sek))-
7		guten [titel hatte;
8	L2:	[ja=a,
9		ja=a-
10		(-)
11	S2:	[ähm
12	L2:	[.h okay.
13		also du hattest mir papier vorgelegt,
14		und ich hab das auch schon kommentiert; [=ja,
15	S2:	[ja genau [du
16	L2:	[un:d mein
17	S2:	[hattest
18	L2:	[bedenken war, (1.0)
19		ähm dass das noch äh=äh=äh=Ich hinreichend präzisiert
20	S2:	[ja:-
21	L2:	hast;=
22	S2:	=also dem würd ich auch zustimmen;
23		(--)
24	L2:	ja-
25		(-)
26	S2:	also (-) direkt (für novuk)-
27		(.)
28	L2:	oka[y;
29	S2:	[mir=fällt das nur halt auch immer sehr schwer da entscheidungen zu
30		treffen-
31		[sondern-
32	L2:	[ja- (--)
33		genau;
34		(-)
35	S2:	[ähm
36	L2:	[ne,
37		.h und Ein vorschlag von mir wäre ja gewesen, (=nölte) befasst sich nur
38		mit der nationalismus, (-)

Abbildung 2: Einen Wissensgegenstand herstellen (Lehrender 2 und Studierender 2)

Das inhaltliche Gespräch setzt ein, nachdem ich als Forschende das Aufnahmegerät platziert und den Raum verlassen habe. Lehrender und Studierender rekonstruieren zu Beginn der Sprechstunde den Stand der Arbeit. Es hat schon vorherige Begegnungen gegeben, die Aufgabe bestand für den Studierenden vermutlich darin, sein Thema zu präzisieren, das sei ihm in der vorhandenen Zeit („so schnell“, Z. 4) aber noch nicht gelungen. Das sei generell für ihn ein Problem, noch bei keiner Hausar-

beit habe er sofort einen guten Titel gehabt. Schritt für Schritt stellen Lehrender und Studierender den Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit her: Es gibt einen Text, ein „Papier“, das der Lehrende kommentiert hat, das nun offensichtlich nicht vorliegt, das aber mental in Erinnerung gerufen wird. Erinnert wird auch an die fehlende Themeneingrenzung und damit die Vorgeschichte der Interaktion. Der Studierende stimmt zu – er hat diesen Aspekt auch bereits in der Einleitung des Gesprächs mit einer Entschuldigung angesprochen. Er macht dann deutlich, dass ihm die Themeneingrenzung Schwierigkeiten bereitet: Es falle ihm schwer, Entscheidungen zu treffen.

Vergleicht man diese Situation mit den von Goodwin beschriebenen Situationen der „interactive organization of apprenticeship“ (2007, S. 57), lässt sich hier die gleiche Struktur erkennen. Lehrender und Studierender beugen sich gleichsam über das Thema der Hausarbeit und erkunden nun in einem ca. 25 Minuten dauernden Gespräch Möglichkeiten, das Thema inhaltlich zuzuspitzen. Es geht um die frühen Arbeiten des US-Soziologen Charles Tilly. Der Student verwirft einen Vorschlag des Dozenten, versucht eine These zu formulieren. Der Dozent hört zu und zeigt dies durch Hörsignale an. Es folgt dann eine Sequenz, in der der Studierende halbe Sätze „anteasert“, die der Dozent vollendet und auf diese Weise seine Ideen mit einbringt. Von einer Schulung des Blicks kann insofern gesprochen werden, als der Dozent in seinen Beiträgen immer wieder Relevanzkriterien für die Eingrenzung eines Themas nutzt, z. B. sich mit nur einem Aspekt der Arbeit von Tilly befassen, Tilly in eine Reihe anderer Arbeiten in der Historischen Soziologie einordnen, Bezug zur heutigen Diskussion herstellen. Interessant ist auch, dass in diesem Gespräch die Statusasymmetrie zwischen Dozent und Student eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Relevant gesetzt wird eher der epistemische Status, also die Verhandlung von Deutungshoheit. An einer Stelle stuft sich der Student epistemisch, also im Zugriff auf relevantes Wissen, höher ein als der Dozent, indem er sagt: „du kennst dich in der thematik ja wahrscheinlich nicht so aus“, eine Äußerung, die von dem Dozenten nicht als unangemessen markiert wird. In dieser Gesprächssequenz der kollaborativen Themenentwicklung und -fokussierung scheint Wissen relevanter als Status zu sein (zu epistemischer Asymmetrie vgl. Heritage, 2012).

In meinen Daten lässt sich die von den Beteiligten praktizierte kollaborative Verfassung der Gedanken beim Reden fast nur in der Interaktion von Lehrenden mit fortgeschrittenen Studierenden (meist Masterstudierende) beobachten. Für die Beteiligten dieses Gesprächs ist das Sprechen in Halbsätzen, unterbrochen von Pausen (1–2 Min.), offensichtlich ein unproblematisches Problem, das sie routiniert angehen. Im Unterschied dazu scheinen Studierende zu Beginn ihres Studiums es zu vermeiden, sich in ihrer Unwissenheit und mit offenen Fragen zu zeigen. Dieser Unterschied im Interaktionsverhalten von Anfängerinnen bzw. Anfängern und Fortgeschrittenen weist darauf hin, dass die Praxis der diskursiven Themenklärung und der Umgang mit Wissensasymmetrien durch Sozialisation – u. a. – in Sprechstunden gelernt werden.

Am Ende des Gesprächs (26.39 von insgesamt 28.54 Min.) thematisiert der Studierende dann Schwierigkeiten mit dem Schreiben.

1	S2:	[ja- (-)
2		äh ich [hab (.) in letzter zeit irgendwie: immer n
3	L2:	[un:d
4	S2:	bisschen schiss vor` also- (1.2)
5		schreiben:w schreiben fällt mir immer schwer;
6		dami`=damit anzufangen so äh- (1.3)
7		also eher-
8		aber ich (-) ich muss muss muss mal schreiben;[(denn ich)
9	L2:	[ah doch
10	S2:	[lesen,
11	L2:	[hast ja jetzt, (--)
12		du hast ja jetzt noch drei vier woch[en zeit;
13	S2:	[ja-
14	L2:	ja du [muss`-
15	S2:	[ja-
16	L2:	du musst lesen,
17		und äh [mach genügend exzerpte,
18	S2:	[ja-
19		[ja-
20	L2:	[.h ja,
21		ä:hm (-- no=notier dir wichtige punkte, (-)
22		ne, (---)
23		ä[hm (-) IRgendwann musst du dir darüber im klaren werden,
24	S2:	[ja-
25	L2:	ä=was dann wirklich in diesen (-) ä:hm äh auf diesen dreißig seiten
26		stehen soll;
27		sowohl ja,
28		.hh äh wa` was nicht ge:[ht,
29	S2:	[n=ja- [also ich=w` ich würd sagen es gibt immer
30		so=n teil,
31		so=n so=n=f fEsten kUrs den man: schnell entdecken muss,
32		und dann gibt=s immer noch=v (-- viel drum rum was` (-- machen kann
33		oder nich; (-)
34		und was man dann halt-
35		(-)
36	L2:	ja=a [aber auch diese (-) kann man auch aber` (-) ändern;

Abbildung 3: Sprechen über Schreiben im Modus der Instruktion (Lehrender 2 und Studierender 2)

Der Studierende beginnt die Thematisierung seiner Schwierigkeiten beim Schreiben mit einer „Extreme Case“-Formulierung („bisschen schiss“), die dann zugunsten einer wesentlich milderen Variante abgebrochen und repariert wird.¹⁶

Mit der Thematisierung des Schreibens verändert sich die Struktur der Interaktion. Wie auch in der Sequenz zur Themenklärung thematisiert der Studierende ein Problem. Es falle ihm schwer, mit dem Schreiben anzufangen. Anders als bei der Themenklärung erfolgt aber nun keine kollaborative Gedankenentwicklung darüber, wie der Studierende seinen Schreibprozess gestalten kann. Der Dozent reagiert zunächst auf den emotionalen Aspekt und weist den Studierenden darauf hin, dass ihm noch genug Bearbeitungszeit bleibe. Danach gibt er Ratschläge zum weiteren Vorgehen, die aus schreibdidaktischer Perspektive sehr allgemeiner Natur sind und insgesamt recht vage bleiben: „genügend“ Exzerpte machen, „wichtige“ Punkte notieren, sich

¹⁶ Zu „Extreme Case“-Formulierungen vgl. Pomerantz (1986) und Sacher (2017).

„irgendwann“ klar werden. Die konkreten Formen der Prozessabwicklung werden nicht expliziert, z. B. fragt der Dozent nicht, was dem Studierenden genau schwerfalle beim Anfangen.

Das ist kein Einzelfall. Ein dezidiertes Sprechen über Schreibprozesse findet sich in meinem Korpus in keinem einzigen Sprechstundengespräch – auch nicht bei Lehrenden, die sich in hochschuldidaktischen Weiterbildungen für Schreibberatung qualifiziert haben. Ich lese diesen Befund als Hinweis für eine über den Einzelfall hinausgehende etablierte Arbeitsteilung. Studierende lernen die Dozierenden als Ansprechpartner:innen in inhaltlichen Fragen kennen, während sie in Fragen der Prozessorganisation des Schreibens auf sich selbst verwiesen sind.

4.3 Der Text als dritter Akteur

Die Rückmeldung auf einen Text ist neben der Klärung der Fragestellung eine wichtige Praxis in Sprechstunden. Durch die Ausrichtung auf den Text ist von der materialen Anordnung her die Situation gegeben, die nach Goodwin für Lehrsituationen typisch ist. Im Folgenden zeige ich, welchen Einfluss der Text auf die Dynamik der Interaktion hat.

Das Gespräch beginnt mit einer Rüge und der Dozent leitet dann direkt zur Bewertung des Textes der Studierenden über. Da er im Verlauf des Gesprächs immer wieder auf konkrete Textstellen verweist, ist davon auszugehen, dass er in seiner Rückmeldung am Text der Studierenden entlanggeht. Zusätzlich nutzt er ein ausgefülltes Raster für die Rückmeldung („korrektursheet“, Z. 17). Der kommentierte Text und das ausgefüllte Bewertungsraster liegen mir vor, man kann daran erkennen, dass sich die Progression der Rückmeldung nicht am Raster, sondern am Text orientiert. In seiner Rückmeldung benennt der Dozent zunächst Schwächen des gesamten Textes: Das „große Problem“ sei, es gebe „kein Problem“ und „keine richtige Frage“ (Z. 21–22). Er erläutert dann allerdings nicht, was eine „richtige Frage“ im Unterschied zu der von ihm ja durchaus als vorhanden gewürdigten Frage im Text sei, sondern wendet sich wieder dem vorliegenden Text zu und kommt auf „Einzelheiten“ zu sprechen, die auch thematisiert werden könnten und stilistischer Natur seien. Auffällig sind seine unmittelbare Überleitung zu der Frage, ob die Studentin auf Lehramt studiere, und die Bemerkung „können sie dann in der Schule wieder machen“ – es wird deutlich, dass die Studentin mit ihrer Textproduktion nicht die richtige Form der Beteiligung gewählt hat, sie tut nicht das, was er als Dozent von Studierenden erwartet. Die Frage „Machen Sie Lehramt?“ dient dazu aufzuzeigen, dass sie den falschen Referenzrahmen gewählt hat. Ihr Verhalten, für den Dozenten sichtbar am Erörterungsstil im Text, sei für den Kontext nicht angemessen. Der Dozent betont die Worte „Schule“ und „Uni“ und hebt damit die Unterschiedlichkeit der Kontexte hervor. Als Strategie der Konfliktvermeidung lacht die Studierende.¹⁷ Sie überspielt die Situation, die für sie potenziell einen Gesichtverlust bedeutet. Wie Goffman in seinen Interaktionsstudien gezeigt hat, spielt das Thema Gesichtswahrung und -verlust in allen Interaktionen eine Rolle. In Sprechstunden ist es besonders virulent, weil Studierende sich in

17 Zum Muster „Teller does not laugh/recipient laughs“ vgl. Jefferson (1984, S. 358).

einer statusniedrigeren Position befinden und Kritik am Text potenziell immer auch als gesichtsbedrohend empfunden werden kann. Entsprechend kann die folgende Erklärung des Dozenten (Z. 36f.) auch als eine Reparatur des vorausgegangenen *face threat* gelesen werden. Er führt aus, dass es sich bei Hausarbeiten um Simulationen von wissenschaftlichen Aufsätzen handele, für die bestimmte Diskurskonventionen gälten („direkt zur Sache kommen“, Z. 44).

1	L3:	ALso:=h, ä:hm=h, (1.2) ach so (-) ä:hm sie hatten=s (.) per email
2		geschickt, (.)
3		ä:hm eigentlich war von ho:chladen die rede-
4		(-)
5	S3:	a:ch so:- (.) [(über)' (.) oke:;
6	L3:	[ja-
7	S3:	.h
8	L3:	okay;=.hh nächstes mal einfach-
9		.hh [ä:hm (1.6) w (-) also VIElen dank erstmal fü:r für
10	S3:	[okay;
11	L3:	ihre beiden entwürfe,
12		schön dass das dass das geklappt hat,
13		da sind auch ähm (2.6) ja;
14		zum tEIL sachen drin wie ich mir das vorstelle,
15		es ist zumindest an' das EINE mal ne frage drin;
16		im großen und ganzen ist es aber .hh DIES hier ist sozusagen einfach
17		nur so=n so=n so=n korrektu:rsheet in den man so tabellarisch so=n
18		bIsschen sieht (-) w=wo=s ha:PERT;
19		das lässt sich nicht direkt in noten umsetzen-
20		aber das große problem is-
21		es gibt kein problem,
22		und es gibt keine richtige frage.
23		.hh ä:hm (1.3) und das heißt au:ch, (--)
24		ä:hm also es gibt noch so einzelheiten an=n auf die man EINgehen
25		könnte, (---)
26		m::h (1.2) die dann: (-) n' n' zum teil stilIstisch sind-
27		also hier fangen sie zum beispiel mit so=m erörterungsstil an,
28		wie man ihn so=n bisschen aus=er schULE kennt,
29		also so=n ANknüpfen an so=n ähm:-
30		maChen sie lehrant?
31	S3:	mhm,=
32	L3:	=((schnieft)) okay;
33		also KÖNNen sie dann in der SCHULE wieder machen,
34		[aber an ner UNI: ähm an ner uni [NICH,
35	S3:	[he=hhh,=hehehe=.h [heh=.hh
36	L3:	an=ner also' ä' der PUNKt ist einfach die hAUsarbeiten die sie lernen
37		sind sozusagen .h ä:h oder zu schreiben lernen sin:d ähm
38		((räuspert sich)) (1.4) ö' sag ich jetzt mal simulatiOnen von
39		wissenschaftlichen aufsäTzen.
40		.h [und in nem wissenschaftlichen AUFSatz,
41	S3:	[mhm,
42	L3:	.h MÜSsen sie nicht an die lebenswelt der wissenschaftler ihrer PEERS
43		ANknüpfen;
44		sondern sie können direkt zur SACHE kommen.
45		[und dAs ist sozusagen dAs ist sozusagen einfach der
46	S3:	[okay;
47	L3:	unterschied;=in=a SCHULE ist das vielleicht n richtiges SETting,

Abbildung 4: Dynamiken von Textfeedback (Lehrender 3 und Studierende 3)

In dieser Sequenz zeigt sich die von Goodwin beschriebene perlenschnurartige Verknüpfung von Formen der Ausrichtung: Die Studierende hat im Erörterungsstil ge-

schrieben und damit nicht die richtige Form der Beteiligung gewählt (kooperative Ausrichtung), ihr Verhalten wird im Sinne einer Normverletzung als unangemessen gedeutet (moralische Ausrichtung). Der Dozent leitet mit der Frage nach dem Lehramtsstudium zu einem viel grundsätzlicheren Thema über und stellt infrage, dass die Studentin mit ihrem „Erörterungsstil“ am richtigen Ort sei. Sie reagiert mit einem verlegenen Lachen (affektive Ausrichtung).

Sieht man sich den Feedbackprozess noch einmal in einer zeitlichen Struktur an, lässt sich festhalten, dass der Dozent direkt in das Feedback einsteigt. Der Wechsel von der Eröffnung der Sprechstunde zur Instruktion mit autoritativen Statements ist unmittelbar. Eine ähnliche Dynamik beobachten auch Svinhufud und Vehvilainen (2013) in ihrer Untersuchung von Betreuungsgesprächen bei Abschlussarbeiten, in der sie analysieren, welche Rolle die Orientierung am studentischen Text für den Verlauf dieser Gespräche spielt. Anhand von Transkripten von Videoaufzeichnungen können Svinhufud und Vehvilainen zeigen, dass sich die Blicke der Gesprächsbeteiligten von Anfang an auf den Text richten und eine Anliegenklärung überflüssig erscheint.¹⁸ Auch in dem analysierten Fall deutet die Reihenfolge des Gesagten im Abgleich mit dem kommentierten Text darauf hin, dass der Gesprächsverlauf stark durch das Textobjekt bestimmt ist, d. h., die thematische Progression im Feedback orientiert sich an der Linearität des Textes. Der Text erscheint gewissermaßen als dritter Akteur in der Interaktion, seiner Linearität folgend nimmt die Interaktion einen bestimmten Verlauf – es bleibt in dieser Dynamik offensichtlich wenig Platz für Fragen und Anliegen der Studierenden, deren Redeanteile in dieser Situation minimal sind. Das ändert sich auch im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht. Die Redeanteile der Studierenden beschränken sich auf gelegentliche Hörsignale wie „mhm“ und „okay“.

Wie lässt sich diese Situation als Sozialisationsmoment verstehen? Die Studentin zeigt sich als passive Rezipientin von Feedback. Sie erhält durch den direkten Einstieg in das Feedback keine Gelegenheit, am Anfang ein Anliegen zu formulieren. Wir wissen nicht, ob der Dozent alleine in den Text schaut und daran entlang seine Kritik formuliert oder ob sie gemeinsam auf den Text blicken. Sichtbar wird nur, dass sie keine inhaltlichen Rückfragen stellt. Der Dozent nutzt den Text als ein Diagnoseinstrument mit Blick darauf, wie sehr die Studentin bereits wissenschaftliche Diskursstandards verinnerlicht hat. Die Bemerkung des Dozenten, ob sie auf Lehramt studiere, klassifiziert die Studentin als Lehramtsstudierende, als jemanden, der an der Universität nur kurzzeitig Gast ist („können sie dann in der Schule wieder machen“).

Die Studentin erfährt in diesem Beispiel weit mehr als nur etwas über wissenschaftliche Diskursstandards. Sie erfährt auch, dass Sprechstunden gesichtsbedrohende Situationen sein können, in denen man sich am besten durch Schweigen oder generalisierte Zustimmungen der Kritik entzieht.

18 „As the encounter commences, the documents in various forms remain the participants' main focus of attention. The supervisor's and student's discussion moves quickly to the document, usually either without an introduction or with the supervisor briefly suggesting a document related agenda“ (Svinhufud & Vehvilainen, 2013, S. 22).

4.4 Scheitern der kollaborativen Themenentwicklung

Mit einem weiteren Beispiel möchte ich demonstrieren, dass die Dynamik der Interaktion nicht allein durch die Vorgehensweise der Dozierenden bestimmt ist, sondern auch entscheidend durch die Reaktionsweise der Studierenden: Die Studierende thematisiert zu Beginn der Sprechstunde, dass sie Schwierigkeiten mit der Fragestellung habe. Der Dozent teilt ihre Einschätzung und macht der Studentin zwei Vorschläge – er eröffnet damit Raum zur gemeinsamen Wissenskonstruktion. Die Studentin kündigt daraufhin eine weitere Frage an und markiert damit, dass die Hauptaktivität eigentlich eine andere ist. Mit der Frage, wie sie an das entsprechende Buch komme, das in der Bibliothek als ausgeliehen vermerkt sei, lenkt sie das Gespräch auf ein Nebenthema:

```

1  L4:      [das äh (---) war auch mein EINdruck,
2          und ich hab- (---)
3          genau.
4          zwei: optionen kommen,
5          wie: ich mir vorstellen könnt dass man das WEIter macht,
6          vielleicht lesen sie=s (einfach mal) durch-
7          (7.1)
8          un:=und (-) das EINE wär so ne eher (.) theoretische diskussion, (---)
9          und da würden sie dem sammelband von barbara kuchler und stefan behr,
10         äh (.) verschiedene (-) positionen in der soziologie-
11         kAnn man eigentlich liebe al[s (.) (liebesbeziehung) als
12         S4:      [dazu hatt ich-
13         L4:      tauschproz[ess beschrei:ben;
14         S4:      [auch ne fra:ge-
15         [weil dieses buch ist nicht in der bibliothek, (---)
16         L4:      [hm-
17         S4:      ähm ich hatte es mir vorgemerkt,=
18         L4:      =ja[=a,
19         S4:      [und sollte ne email bekommen,
20         wenn: es: ähm: (---) wieder dA is,
21         [habe bis jetzt aber noch keine email be` (-- ) fUnden,
22         L4:      [ja;;
23         S4:      und jetzt steht da unbefristet entliehen.
24         (-)
25         L4:      ja:-
26         aber wahrschEInlich (.) genAu doch in unserem seMESTERappara:t;
27         (-- )
28         S4:      ja=a, (1.0)
29         ich wollt mir das jetzt aber nich das ganze buch (.)
30         heh=einscannen-=
31         L4:      =okay;;
32         (.)
33         S4:      es ist glaub ich nen bisschen vie:l;
34         (-)

```

Abbildung 5: Das Thema klären (Lehrender 4 und Studierende 4)

Die Studentin leitet den Themenwechsel mit „dazu hatt ich auch ne frage“ (Z. 12 und 14) ein. In *Preliminaries to Preliminaries* beschreibt Schegloff (1980), dass Formulierungen dieser Art häufig in Situationen eingebracht werden, die als potenziell heikel wahrgenommen werden. Der Dozent geht auf ihr Anliegen der Literaturbeschaffung ein.

Im Folgenden kehrt der Dozent zur Hauptaktivität „Themenklärung“ zurück und macht dann wiederum einen inhaltlichen Vorschlag. Er entwickelt zwei Vorgehensweisen, denen die Studentin folgen könnte. Die Studentin reagiert auf diesen Vorschlag, indem sie fragt (und ihre Frage wiederum als *preliminary* ankündigt), ob sie sich auch auf Kant beziehen könne, den sie fälschlicherweise als Psychologen bezeichnet.

1	S4:	mhm,
2	L4:	also-
3		entweder (--) diskussionen verschiedener theorEtiker, die (-) schon
4		zuSAMMEngestellt worden sind für sie in dem sammelband, (1.0)
5		ä:hm (2.3) ODer (-) äh der versuch mit so einer empIrischen
6		darstellung und mehr zu arbeiten-
7		(--)
8	S4:	okay, (2.5)
9		ja=a, (---)
10		.h und dAnn wollt ich auch fragen ob ähm ich den (---) das: also-
11		(1.0)
12		immanuel [kAnt hat ich=ä[:h
13	L4:	[hm, [ja-
14		wir gEhen gleich raus;=
15	U:	=jiak;
16		(1.4)
17	S4:	ähm zu ihm hatt ich einen (1.1) eine THEse von ihm,
18		die ich auffassen wollte,
19		als argumentation so=n bisschen ob das (-) in ordnung ist,
20		weil das ja eher psychologie is;
21		(--)
22	L4:	ä:h kAnt?
23		(--)
24	S4:	genau.
25		(-)
26	L4:	äh kAnt ist philo[so:ph;=[ne,
27	S4:	[ja- [ach ja philopso[phie-
28	L4:	[ä:hm: (-) [wie
29	S4:	[ähm
30	L4:	ham den: ich sAg gleich noch kurz was wenn sie ganz kurz noch
31		warten,=äh wie ham sie den bez[u]g,
32	S4:	[.h ähm ich wollte sagen dass e:r (-)
33		der meinung is,
34		ähm dass es keine gute selbstlose tat gibt;
35		(--)
36	L4:	ja=a-
37	S4:	dass man (.) diese (-) dIEsen satz einfach mal auffasst von ihm;
38		(---)
39	L4:	es gibt kEIne gÜte selbstlose ta=at

Abbildung 6: Das Thema klären und scheitern (Lehrender 4 und Studierende 4)

Beide Gesprächsauszüge zeigen, dass die Ausübung disziplinärer Praxis in Form der gemeinsamen Themenentwicklung in Sprechstunden entscheidend auch von der Beteiligung der Studierenden abhängt. In beiden Fällen wird die durch den Dozenten eingeleitete inhaltliche Diskussion nicht fortgeführt, weil die Studierende mit ihren Fragen zu anderen Themen überleitet. Man gewinnt den Eindruck, dass Lehrender und Studierende ganz unterschiedliche Anliegen verfolgen, die nicht in Übereinstimmung gebracht werden. Der Dozent macht Angebote zur inhaltlichen Fokussierung

und die Studierende sucht nach Informationen, wie die zur fehlenden Literatur oder zur Frage, ob sie einen bestimmten Autor zitieren kann. Diese Fragen sind in einer Sprechstunde durchaus legitim und werden vom Dozenten auch nicht als Normabweichung markiert. Es findet keine weiterführende gemeinsame Arbeit am Thema statt, zumal sich nun auch die äußeren Rahmenbedingungen bemerkbar machen: Zweimal spricht der Dozent zu einer dritten Person, die offensichtlich den Raum betreten möchte. Die Zeit wird knapp, das Gespräch endet ohne Klärung der Fragestellung.

Die Beteiligungsformen der Studentin in dieser Sprechstunde sind die einer Studienanfängerin. Vielleicht hat sie bislang noch nie gemeinsame Themenentwicklung in Interaktion erfahren. Das zumindest erklärt, warum sie in beiden Fällen nach den Redeannahmen („dazu hab ich auch ne frage“, „okay“) mit ihren Fragen das Thema wechselt. Durch die *preliminaries* erkennt sie an, dass sie gerade etwas tut, was nicht der vom Lehrenden anvisierten Hauptaktivität entspricht, und sich auch unsicher ist, ob ihre Fragen angemessen sind. Der Dozent folgt ihrer Einladung zu einer Nebensequenz, als sich dieser Vorgang wiederholt, endet die Sprechstundenzeit und die Studierende verpasst gewissermaßen die Möglichkeit, auf diesem Weg etwas über die Themenentwicklung beim Schreiben zu lernen.

4.5 Die Verhandlung von Anforderungen

Für Studierende und Lehrende ist die Verständigung darüber, was in einer Haus- oder Abschlussarbeit verlangt wird, eine komplexe Anforderung. Es ist ein Allgemeinplatz, dass den Kriterien wissenschaftlicher Textproduktion entsprochen werden muss – wie Studierende diese aber im Genre einer Haus- oder Abschlussarbeit umsetzen, obliegt den Vorstellungen von einzelnen Lehrenden oder Fachbereichen. Explizit werden Anforderungen meist dann, wenn gegen sie verstoßen wird. So auch in dem vorliegen-

den Fall: Der Dozent erkennt in dem Schreibvorhaben des Studierenden ein persönliches Interesse, vermisst aber eine präzise Nennung der soziologischen Relevanz:

```

1  L1:      [okay;
2          jetzt hast du dein persönliches interesse:,
3          äh deutlich markiert,
4          aber in der-
5          im rahmen einer: ä:h=soziologischen hausarbeit in einem
6          mAsterstudiengang soziologie,
7          .h rEicht das nicht-
8          und du müsstest jetzt deutlich machen äh worin liegt die soz' die
9          relevAn',
10         also sowas wie fAchwissenschaftliche relevanz deines persönlichen
11         interesses;
12         versuchen es mal so zu formulieren;
13  S5:     .h ja: also es mu=muss dEnke also'-
14         ich meine du hast das genau bezEichnet;=ne,
15         ich bin ähm ein=ein stuDENT,
16         .hh hehehe [da mUss vielleicht dann doch auch also-
17  L1:      [herr
18  S5:     ich mein ich find es zum thema auch anonymität schon auch
19         gerEchtfertigt;
20         wenn man sich einfach mit dingen beschäftigt die einen wirklich
21         persönlich nur interessieren,
22         .hhh ä[hm soLANG man sich das lEisten kann, (--))
23  L1:      [ja:
24  S5:     so, (-)
25         solange man nicht nervÖs wird,
26         dass man sich in irgendwie in ner UNrelevanz bewegt,-
27         (---)
28         ä:hm ist es ja ok=ALso (.) ich dEnke dass diese begriffe,
29         dass man mit denen was machen kann,
30         und ich find=s selbst spAnnend,=die: (.) zum bEispiel in der texte
31         eben-
32         .h die jetzt auftauchen zum prozessualen erklären-
33         dass man diese begriffe da mal anschließt. (--))
34         un:d mal schaut,=okay;
35         also AUCh dieser text dieser mahoneytext von letzter woche; (---)
36         ich hab=s gefÜhl,
37         damit könnte man da was machen;
38         (--))
39  L1:     o[kay;
```

Abbildung 7: Epistemische Autorität verteidigen (Lehrender 1 und Studierender 5)

Die Aussage des Dozenten ist klar: Die bisherigen Überlegungen des Studierenden erfüllen seiner Ansicht nach nicht die Anforderungen an eine Hausarbeit in einem Masterstudiengang Soziologie. Die soziologische, fachwissenschaftliche Relevanz müsse klar benannt werden, was bislang nicht der Fall sei. Doch der Studierende widerspricht in einer ausführlichen und argumentativen Rechtfertigungssequenz: Er betont, dass er Student sei, und als solcher sei es „gerechtfertigt“, sich mit Dingen zu beschäftigen, die einen „wirklich persönlich nur interessieren“ (Z. 20/21). Damit steht eine potenziell konfliktreiche Frage im Raum: Müssen studentische Arbeiten an den wissenschaftlichen Diskurs anschließen und dazu beitragen oder reicht es, wenn persönlich interessante Fragen mit den Bordmitteln der Disziplin bearbeitet werden? In-

teressant ist in diesem Fall, wie der Studierende die Situation charakterisiert, in der ein solches Vorgehen erlaubt ist: Persönlichen Fragen zu folgen ist erlaubt, wenn man Student:in ist. Persönlichen Fragen zu folgen ist weiterhin erlaubt, wenn man zur Kategorie jener Studierenden gehört, die es sich „leisten“ können und die nicht „nervös“ werden. Mit dieser Kategorisierung beschreibt sich der Studierende als einer Personengruppe zugehörig, die es sich durch angemessene Verhaltensformen und Emotionsregulierung verdient hat, eigenen Interessen zu folgen.¹⁹ Im Unterschied zum vorigen Beispiel der Studienanfängerin stellt sich der Student in diesem Gespräch selbstbewusst als fortgeschritten dar. Er kennt die „Regeln des Spiels“, weiß, dass Eigenwilligkeit und das Verfolgen eigener Interessen zum mehr oder weniger expliziten Lehrplan eines (Master-)Studiums der Soziologie gehören. Dieses Wissen spielt er aus. Dozent und Student duzen sich, ein Privileg, das der Dozent, wie er mir auf Rückfrage erklärte, nicht allen Studierenden gewährt, sondern nur solchen, mit denen er auch in Projektgruppen arbeitet. Das Gespräch findet also vor dem Hintergrund einer bereits länger bestehenden Interaktionsgeschichte der Beteiligten statt. Es entwickelt sich eine Auseinandersetzung um die Deutungshoheit zu den Anforderungen an eine Hausarbeit, die auch im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht aufgelöst wird, stattdessen gibt es eine Reihe von Scherzen und von Lachen begleitete *time-outs* (Jefferson, 1984, S. 367), Nebenthemen im Gespräch, die der Entspannung dienen.

Im Hinblick auf die Sozialisationsmomente ist dieses Gespräch vor allem im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden interessant. In Sprechstunden kann potenziell immer mit einer doppelten Asymmetrie gerechnet werden: Die Lehrenden haben eine statushöhere Position und zumeist auch die epistemische Autorität, d. h. die Deutungshoheit über das verhandelte Wissen. Beide Asymmetrien sind keine fixen Größen. Mehrmalige Kontakte und/oder Zusammenarbeit in anderen Projekten können die institutionell bedingte Asymmetrie abbauen (vgl. dazu Limberg, 2019, S. 153, mit Verweis auf Kiesendahl, 2011 und Rudolph, 1994, vgl. auch Jacoby & Gonzales, 1991, S. 151). Gleichzeitig gehört es zu jeder fachwissenschaftlichen Sozialisation, zu lernen, die absolute Deutungshoheit von Lehrenden zu hinterfragen. Auch die epistemische Autorität ist also keine stabile Größe, Studierende lernen vielmehr, sich als Wissende zu positionieren und ihren epistemischen Status in Gesprächen immer wieder neu zu justieren.

5 Sprechstunden als Raum für das Erlernen disziplinspezifischer Schreibfähigkeiten: Möglichkeiten und Begrenzungen

Um meine Beobachtungen zu bündeln und die an Fallbeispielen gemachten Beobachtungen in einen größeren Kontext zu stellen, orientiere ich mich an drei Fragen:

¹⁹ Zur Verwendung des „man“ als Form der Generalisierung vgl. Heller (2015, S. 189).

1. Für welche Aspekte von disziplinärer Schreibpraxis sozialisieren Sprechstunden?
2. Wie richten sich die Gesprächsteilnehmer:innen im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Wissenschaft aus? Und schließlich: 3. Welche schreibdidaktischen Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Beobachtungen ziehen?

Im Hinblick auf die Sozialisation in disziplinäre Schreibpraxis ließ sich beobachten, dass die Einübung in kollaborative Formen der Themenentwicklung ein zentrales Sozialisationsmoment darstellt. Studierende scheinen auf die Einladung dazu je nach Stand im Studium unterschiedlich zu reagieren. Für manche handelt es sich offenbar um eine vertraute Praxis, andere nutzen die Sprechstunde für die Bewältigung pragmatischer Alltagsprobleme, wie z. B. das Auffinden der entsprechenden Literatur, und der Übergang zur kollaborativen Wissensarbeit misslingt. Weiterhin sind fachspezifische Diskursanforderungen ein wichtiges Thema, das von den Lehrenden in ihrer Rückmeldung auf studentische Texte explizit angesprochen wird. Interessant ist dabei, dass die Texte als diagnostisches Instrument verwendet werden, und zwar mit Blick darauf, wie sehr die Studierenden in ihren Texten für die Disziplin übliche Beteiligungsformen erkennen lassen und somit anzeigen, dass sie wissenschaftliche Diskursstandards verinnerlicht haben. Die Texte von Studierenden spielen als an- oder abwesende „dritte Akteure“ insofern eine zentrale Rolle, als sie für die von Goodwin beschriebenen Beteiligungsformen konstitutiv sind: Sie werden benötigt zur Herstellung der Situation (instrumentell), für die gemeinsame Wissensarbeit einschließlich der epistemischen Ausrichtung, als Arbeitsgegenstand für Kooperation und sind normativ belegt durch die Thematisierung angemessener Beteiligung an disziplinärer Wissensproduktion.

Ihre affektive Dimension wird schließlich deutlich in den Strategien zur Gesichtswahrung, die mit der Rückmeldung auf die Texte einhergehen. Ein weiterer Aspekt, der mir für das Erlernen fachspezifischen Schreibens zentral zu sein scheint, ist das Verhandeln von Rollenasymmetrien, und zwar sowohl in Bezug auf Status als auch auf epistemische Autorität. Für Studierende bieten Sprechstunden eine Lerngelegenheit – so lässt es sich zumindest auf der Grundlage meiner Daten formulieren –, im Gespräch mit Ranghöheren eine eigene Position zu vertreten und deren absolute Deutungshoheit infrage zu stellen.

Im Hinblick auf die zweite Frage nach der Verortung von Prozessen des Schreibens zwischen Erziehung und Wissenschaft ließ sich beobachten, dass Sprechstunden von den Beteiligten ein kunstvolles Navigieren zwischen unterschiedlichen Bezugssystemen verlangen. Es wurde deutlich, dass die Sprechstunde keine ungebrochene Veranstaltung für die Sozialisation in wissenschaftliche Praxis ist, es ist aber auch nicht so, dass disziplinäre Praxis keine Rolle spielt und Studierende und Lehrende sich einem Spiel des „So tun, als ob“ hingeben: Es wird real gemeinsam an der Wissenskonstruktion und an Wissensobjekten gearbeitet mit normativen Erwartungen an Partizipation, wie wir sie auch aus anderen Kontexten disziplinärer Praxis kennen. Gleichzeitig sieht man die Beteiligten Anforderungen bearbeiten, die für das institutionalisierte Lehrformat „Sprechstunde“ typisch sind: Man muss mit begrenzten Zeitkontingenten und etablierten Formen der Arbeitsteilung umgehen, zu denen zu

gehören scheint, dass Lehrende Ansprechpartner:innen für den inhaltlichen Zuschnitt eines Themas, nicht aber für die Organisation des Schreibprozesses sind. Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Beteiligungsformen eine allzu geradlinige Vorstellung von der Sozialisation in disziplinäre Schreibpraxis dynamisieren: Wir beobachten einen kontingenten Prozess, in dem Wissensarbeit und Beziehungsmanagement kunstvoll miteinander verwoben werden. Zugespielt ließe sich sagen, dass disziplinäre Praxis in Form der kollaborativen Arbeit an Themen in dem Maße wahrscheinlicher wird, wie Lehrende und Studierende sich von der in Sprechstunden formal erwartbaren doppelten Asymmetrie entfernen.

Welche schreibdidaktischen Schlussfolgerungen lassen sich anhand meiner Untersuchung formulieren? In mehr als nur einer Hinsicht lassen sich die Ergebnisse als ein Plädoyer für die wichtige Rolle von Schreibberatung lesen. In den von mir untersuchten Sprechstunden stehen Themenklärung und die Thematisierung von Diskursstandards im Vordergrund. Texte spielen eine wichtige Rolle als diagnostisches Instrument. Schreibprozesse werden nicht oder nur am Rande thematisiert. Das ist kein individuelles Problem von Lehrenden, sondern ein Charakteristikum der Interaktionsordnung „Sprechstunde“, die sich, wie ich zeigen konnte, um an- oder abwesenden Text zentriert und deshalb produktorientiert verläuft. Schreibberatung hat das Potenzial, jenseits der Texte Schreibprozesse zu thematisieren, d. h. das individuelle Vorgehen der Studierenden in den Mittelpunkt der Interaktion zu stellen, und zwar in einer von vorneherein auf Gesichtswahrung ausgerichteten Beratungssituation. In Sprechstunden gleichzeitig eine Produkt- und Prozessorientierung zu realisieren scheint innerhalb der von mir beschriebenen Dynamiken eher unwahrscheinlich. Vielleicht braucht man dafür extra für das Schreiben ausgewiesene Räume, wie sie die Schreibberatung bietet.

Literatur

- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), S. 535–543.
- Boettcher, W. & Meer, D. (Hg.) (2000). „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen: Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. u. a. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Goffman, E. (1974). Die Territorien des Selbst. In E. Goffman, *Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung, Theorie* (S. 54–96). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), S. 1–17.
- Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist, New Series*, 96(3), S. 606–633.
- Goodwin, C. (2007). Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse & Society*, 18(1), S. 53–73.
- Hausendorf, H. (2012). Der Hörsaal als Interaktionsraum: Ein exemplarischer Beitrag zur Archäologie der Vorlesung. *Bulletin VALS-ASLA*, 96, S. 43–68.
- Hausendorf, H. & Schmitt, R. (2018). Sprachliche Interaktion im Raum. In A. Deppermann & S. Reineke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 87–118). Berlin: De Gruyter.
- Heller, V. (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics and Education*, 31, S. 187–206.
- Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), S. 30–52.
- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern: Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. *Neue Sammlung*, 14(1), S. 2–33.
- Huber, L. (1990). Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft: Noch einige weitere Bemerkungen zum Thema. *Hochschulausbildung*, 8(3), S. 145–161.
- Jacoby, S. & Gonzales, P. (1991). The Constitution of Expert-Novice in Scientific Discourse. *Issues in Applied Linguistics*, 2(2), S. 149–181.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis, Studies in emotion and social interaction* (S. 346–369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiesendahl, J. (2011). *Status und Kommunikation: Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Schmidt.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Krentel, F., Barthel, K., Brand, S. u. a. (Hg.) (2015). *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. Lüneburg: meson press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lempert, W. (1981). Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, S. 723–738.
- Limberg, H. (2019). Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden. In T. Tyagunova (Hg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 143–171). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2017). Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Hg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 111–122). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Margolis, E. (Hg.) (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

- Meer, D. (2000). Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In W. Boettcher & D. Meer, „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage“: Umgang mit knappen Ressourcen: Sprechstundengespräche an der Hochschule, Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis* (S. 19–66). Neuwied: Luchterhand.
- Ohlhus, S. (2019). Partizipation und Perspektivität: zum Beitrag von Lernenden an interaktiven Lernprozessen. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 104–131). Bern: hep.
- Pogner, K.-H. (1999). Textproduktion in Diskursgemeinschaften. In D. Knorr, *Textproduktion: HyperText, Text, KonText* (S. 145–158). Frankfurt/Main: Lang.
- Pogner, K.-H. & Have, D. (2005). *Discourse communities and communities of practice*. Paper presented at the 21st EGOS Colloquium. Berlin, S. 2–21.
- Pohl, T. (2009). *Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims. *Human Studies*, 9(2/3), S. 219–229.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Rudolph, D. E. (1994). Constructing an Apprenticeship with Discourse Strategies: Professor-Graduate Student Interactions. *Language in Society*, 23(2), S. 199–230.
- Sacher, J. (2017). The Passage of Time as a Narrative Resource in Constructing a Better Self. In S. Bagga-Gupta, A. L. Hansen & J. Feilberg (Hg.), *Identity Revisited and Reimagined* (S. 141–165). Cham: Springer International.
- Schegloff, E. A. (1980). Preliminaries to Preliminaries: ‚Can I Ask You a Question?‘ *Sociological Inquiry*, 50(3/4), S. 104–152.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D. u. a. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Stichweh, R. (2012). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung: Die Universität als Organisation. In U. Sieg, D. Korsch, T. Schiller u. a. (Hg.), *Die Idee der Universität heute* (S. 123–134). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Svinhufvud, K. & Vehviläinen, S. (2013). Papers, Documents, and the Opening of an Academic Supervision Encounter. *Text & Talk*, 33(1), S. 139–166.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Ulmer, B. & Bergmann, J. (1993). Medienrekonstruktionen als kommunikative Gattungen? In W. Holly & U. Püschel (Hg.), *Medienrezeption als Aneignung* (S. 81–102). Wiesbaden: VS.
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 54–68). Wiesbaden: VS.

- Walvoord, B. E. & McCarthy, L. P. (1990). *Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Wineburg, S. (2003). Teaching the mind good habits. *Chronicle of Higher Education*, 4, S. 11–49.
- Woodward-Kron, R. (2004). „Discourse communities“ and „writing apprenticeship“: An investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), S. 139–161.
- Zinnecker, J. (Hg.) (1975). *Der Heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.

Autorin

Swantje Lahm ist seit 2002 Mitarbeiterin im Schreiblabor (Zentrum für Lehren und Lernen) an der Universität Bielefeld. Derzeit koordiniert sie das Projekt *Richtig einsteigen mit literalen Kompetenzen*. In diesem Projekt entwickeln 17 Lehrende aus 15 Fachbereichen Konzepte, um durch das Schreiben fachliches Lernen in der Studieneingangsphase zu fördern. Sie ist Autorin von *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende* (2016).

Schreibraum Theater

*Dramaturgisches Schreiben*¹

ANGELA BEUERLE

Abstracts

Dramaturgisches Schreiben – Schreiben im Berufsfeld der Dramaturgie – ist ein Schreiben an Schnittstellen: zwischen Wissenschaft und Kunst, zwischen Theorie und Praxis. Es basiert auf der Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens, geht aber durch die Anforderungen seiner Formate und die Möglichkeiten seiner Formen darüber hinaus. Geprägt ist es von dem Auftrag der inhaltlichen Vermittlung einerseits und der Partizipation am künstlerischen Prozess andererseits, wodurch, unter Wahrung sachlicher Prägnanz, eine Öffnung u. a. zum literarischen Schreiben nahe liegt.

Unterrichtet wird das dramaturgische Schreiben im noch jungen Fach „Dramaturgie“ (Sprechtheater/Musiktheater) an Kunsthochschulen. Beschrieben und kartiert ist es bislang noch nicht. Neben einer ersten Darstellung dieser speziellen Art des Schreibens interessiert hier vor allen Dingen die Frage, ob und inwiefern sich aus der Beschäftigung mit den speziellen Anforderungen dramaturgischen Schreibens – des vermittelnden Schreibens im künstlerischen Kontext – produktive Impulse für das wissenschaftliche Schreiben ergeben können.

Dramaturgical writing, i. e. writing for and/or about theatre, is writing at intersections. Intersections between academics and art, and between theory and practice. It is based on the skill of academic writing, but the demands of its formats and the possibilities of its forms take it beyond that. It is shaped by the task of communicating content on the one hand and the participation in the artistic process on the other hand, whereby, even as it maintains its objective concision, an openness to literary styles stands to reason.

Dramaturgical writing is taught in the still quite young subject *Dramaturgie* (Drama and Musical Theatre) in German Schools of Art, but it has not yet been described or delimited. Besides a preliminary presentation of this specific type of writing, the main question here is whether and to what extent examining the specific demands of dramaturgical writing – of such mediatorial writing in an artistic context – can result in productive stimuli for academic writing.

Schlüsselwörter: dramaturgisches Schreiben, Schreibtechniken, Schreibdidaktik, Kreativität, Adressatenorientierung

¹ Mit Dank an die Herausgeber:innen dieses Bandes. Im Kontext ihrer Tagungskonzeption ist dieser Aufsatz entstanden. Ebenso danke ich Frau Prof. Dr. Kirsten Schindler für ihre wertvollen Hinweise. A. B.

Einleitung

Im Folgenden soll ein spezieller Schreibraum in den Blick genommen werden: das Theater. Dazu fokussiert der Beitrag das Schreiben, welches im Zusammenhang mit der künstlerischen Arbeit am Theater geschieht.² Dieses obliegt für gewöhnlich den Dramaturginnen und Dramaturgen.³ Es sei hier daher „dramaturgisches Schreiben“ genannt.

Ziel dieser Untersuchung ist eine erste Darstellung dieses speziellen Schreibraumes und der aus ihm resultierenden Schreibpraktiken und Textproduktion (1).⁴ Daran anschließend wird es um die Frage gehen, inwieweit die Spezifika des dramaturgischen Schreibens, die sich aus dem Kontext der künstlerischen Praxis ergeben, wiederum konstruktive Impulse für die wissenschaftliche Schreibpraxis geben können (2).

1 Dramaturgie und dramaturgisches Schreiben

1.1 Berufsbild Theaterdramaturgie

Ort des dramaturgischen Schreibens ist das Sprech- oder Musiktheater – wobei die beiden Theaterformen im Hinblick auf die Textproduktion nur geringfügige Unterschiede mit sich bringen.⁵ Schreibende sind die Dramaturginnen und Dramaturgen, die für die inhaltlich fokussierten⁶ Texte in einem Theater zuständig sind. Das Schreiben ergibt sich aus dem Kontext der dramaturgischen Arbeit. Deren Kernaufgaben wiederum lassen sich grob in drei Bereiche einteilen:⁷

1. Konzeption: Die konzeptionelle Arbeit mit dem künstlerischen Team (Regie, Bühne, Kostüm) im Hinblick auf eine Neuinszenierung sowie die Begleitung einer solchen Neuproduktion in den Proben bis zur Premiere.
2. Programmatik: Zusammenarbeit mit der Intendanz im Hinblick auf die Spielzeitgestaltung und auf die programmatische und inhaltliche Gesamtausrichtung des Hauses, betreffend Stücksuche, künstlerische Handschriften etc.

2 Die Rede ist also von Texten, die im Rahmen der Arbeit *am* Theater entstehen, nicht von Texten (Schauspielstücken, Libretti etc.), die *für* das Theater geschrieben werden. Zur zentralen Bedeutung des Schreibkontextes vgl. etwa Gnach und Powell (2014).

3 Zum Beruf und Betätigungsfeld der Dramaturgie am Theater vgl. etwa Roeder und Zehelein (2011) oder Mortier (2014). Eine Betrachtung der dramaturgischen Schreibpraxis im engeren Sinne findet darin allerdings nicht statt.

4 Auch wenn diese Art des Schreibens in der Praxis bereits seit vielen Jahrzehnten geübt wird, auch wenn es seit geraumer Zeit Studiengänge gibt, in deren Rahmen diese Art des Schreibens unterrichtet wird, gibt es m. W. noch keine systematische Reflexion darüber. Ein Anfang dazu soll hier gemacht werden.

5 Zu einer Besonderheit des Schreibens im Musiktheater vgl. 1.3.3.

6 In enger Zusammenarbeit und zugleich in Abgrenzung von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kommunikationsabteilungen (Presse, Marketing), deren Textproduktion stärker im Bereich Journalismus und Werbetext liegt.

7 Die folgende Beschreibung ist als modellhaft anzusehen. In der Realität des Berufs sind die Schwerpunkte der dramaturgischen Arbeit von Theater zu Theater und von Dramaturgin zu Dramaturg verschieden. Eine deutliche Verschiebung in der Gewichtung der einzelnen Tätigkeitsbereiche ergibt sich fernerhin aus dem Unterschied zwischen Hausdramaturgie (d. h. einer dem Theater fest angehörenden Dramaturgin) und Gastdramaturgie (d. h. Dramaturgen, die gemeinsam mit einem Team nur für den Rahmen einer Produktion an einem Theater arbeiten). Während die Gastdramaturgie ihren Schwerpunkt bei Tätigkeitsbereich 1) und 3) hat, kommt für die Hausdramaturgie Tätigkeitsbereich 2) viel stärker zum Tragen. Sinnvoll wird die dramaturgische Tätigkeit in der Praxis allerdings nur, wenn sie tatsächlich alle drei der hier umrissenen Tätigkeitsbereiche im Blick behält.

3. Vermittlung: Die inhaltliche Vermittlung zum Publikum mittels schriftlicher und mündlicher Formate wie Programmheft, Einführungsvorträge etc.

Die inhaltliche Arbeit in den Bereichen 1.) Konzeption und 2.) Programmatik ist die Voraussetzung für den unter 3.) skizzierten Tätigkeitsbereich der Vermittlung – den Tätigkeitsbereich, in dem die Dramaturgie eines Theaters auch für eine größere Öffentlichkeit sichtbar wird. Der Bereich der Vermittlung ist zugleich derjenige Aspekt der dramaturgischen Arbeit, aus dem heraus der weitaus größte Teil der Texte entsteht.

Der Beruf des Dramaturgen bzw. der Dramaturgin ist in der Praxis entstanden und entsprechend vielfältige Erscheinungen sind unter seinem Begriff versammelt. In der hier beschriebenen Gestalt ist er vor allen Dingen an Theatern im deutschsprachigen Raum anzutreffen und hat einen umso höheren Stellenwert, je stärker ein Theater sich konzeptioneller Arbeit verschreibt, womit auch der diskursiv-vermittelnde Aspekt einen größeren Schwerpunkt erhält.

1.2 Wie kommt die Dramaturgie zu ihrem (Schreib-)Handwerk?

Eine verbindliche Laufbahn für das Berufsfeld Dramaturgie gibt es nicht. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass der übliche Weg in diesen Beruf hinein eine Verbindung von geisteswissenschaftlichem Studium (ob mit oder ohne Masterstudiengang Dramaturgie)⁸ und praktischen Arbeitserfahrungen am Theater ist.

Dies prägt das Selbstverständnis des Berufes: Am Theater, einem Betrieb, der ausübende Künstler:innen, Techniker:innen, Handwerker:innen, Verwaltung und Management zusammenführt, sind die Dramaturginnen diejenigen, die als ausgebildete Expertinnen und Experten im Bereich Wort und Schrift, Exegese und (Noten-)Textinterpretation gelten und diesen Part der Arbeit verwalten. Zugleich bedeutet dieser Weg in den Beruf hinein, dass fast alle Dramaturgen ihre Erfahrungen im Bereich des Schreibens zunächst im (geistes-)wissenschaftlichen, universitären Kontext gesammelt haben. Das wissenschaftliche Schreiben bildet daher die Grundlage des dramaturgischen Schreibens und bleibt durch den Beruf hindurch als dessen Erfahrungshintergrund und Referenzrahmen präsent.

1.3 Die wissenschaftlich geschulte Schreibkompetenz im Schreibraum Theater

Auf welche Anforderungen trifft nun die wissenschaftlich geschulte Schreibkompetenz im Schreibraum Theater?

8 Seit einigen Jahren gibt es das Studienfach Dramaturgie an Kunsthochschulen. Unterschieden werden meist die Bereiche Musiktheater und Sprechtheater (und Dramaturgie im Bereich Film oder Figurentheater, was hier außer Acht gelassen werden soll). Das Curriculum unterscheidet sich wiederum von Hochschule zu Hochschule. Aufgrund der individuellen Studiensituation an den Kunsthochschulen gibt es auch für das Fach Dramaturgie meist nur wenige Studienplätze. Im überwiegenden Fall wird Dramaturgie als Masterstudium angeboten, wobei ein Bachelor in einem geisteswissenschaftlichen Fach vorausgesetzt wird. Vgl. etwa die Übersicht bei <https://www.studieren-studium.com/master/Dramaturgie> bzw. <https://www.studieren-studium.com/studium/Dramaturgie> (Zugriff am: 08.06.2020).

1.3.1 Textsorten

Die Arbeit als Dramaturg:in am Theater bringt das Verfassen einer Vielzahl verschiedener Textsorten und -arten in ganz unterschiedlicher Länge und Faktur mit sich. Gemeinsam ist allen, dass es um die die Vermittlung von künstlerischen Inhalten geht.⁹

Dazu gehören etwa Texte zur Avisierung eines Werkes im Spielplanheft, die knappe inhaltliche Ankündigung einer Produktion auf einer Werbepostkarte oder aber ausführlichere Stückeinführungen, Features, Sänger:innen- und Regisseur:innen-Porträts in den theatereigenen Zeitschriften und Journalen. Kern und Tummelplatz des dramaturgischen Schreibens ist das Programmheft, welches die Dramaturgie zu einer Neuproduktion beisteuert. Neben Fremdtexen, Bildinhalten etc. gibt es hier Raum für mindestens einen inhaltlichen Text der oder des produktionsbegleitenden Dramaturgin oder Dramaturgen, oft essayistisch und/oder wissenschaftlich orientiert, sowie weitere Texte wie die Wiedergabe der Handlung, Interviews, Dokumentationen und anderes.

Als Sonderfall des dramaturgischen Schreibens ist das Libretto bzw. Theaterstück zu nennen – das nicht zu den obligatorischen Textsorten im Rahmen der Dramaturgie gehört, sich jedoch häufig aus der Arbeit an kleineren oder größeren vom Haus in Auftrag gegebenen Uraufführungsprojekten ergibt.

Während in der Dramaturgie des Sprechtheaters die Erstellung von Textfassungen eine größere Rolle spielt als im Musiktheater, ist die Dramaturgie im Bereich Oper regelmäßig mit Übersetzungen konfrontiert – sei es in Form von ausgangstextnahen Übersetzungen fremdsprachiger Opernlibretti für die Erarbeitung einer Opernproduktion oder im Zusammenhang mit der Erstellung von Übertiteln, den deutschsprachigen Texten, die während einer fremdsprachig gesungenen Aufführung projiziert werden.

Entsprechend fordert das dramaturgische Schreiben im Schreibraum Theater eine Vielzahl verschiedener Textformate, für die je nach ihrer Funktion unterschiedliche Schreibstile relevant werden – sowohl kurze Sätze zur konzisen Darstellung schnell erfassbarer Information als auch wissenschaftliche Argumentation oder essayistisch-ambulierende Erörterungen gehören je nach Textsorte in den Schreibbereich der Dramaturgie am Theater.

1.3.2 Parameter der Bestimmung von Schreibstil und Textformat

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass das dramaturgische Schreiben im Theater eine große Heterogenität der Textsorten und Freiheit der Schreibstile mit sich bringt. Demgegenüber stehen zwei Parameter, welche diese Freiheiten eingrenzen und für die Bestimmung der passenden Form und Faktur, des jeweiligen Schreibstils und des entsprechenden Textformates entscheidend sind: die Vermittlungsfähigkeit des Textes und seine Angemessenheit dem Gegenstand gegenüber.

9 D. h., reine Marketingtexte gehören in der Regel nicht in den Bereich der Dramaturgie; vgl. Fußnote 6.

1.3.2.1 Vermittlung

Alle Textformate der Dramaturgie – so verschieden sie im Einzelnen sein mögen – haben ihr Ziel in der Vermittlung von Inhalten.¹⁰ Diese Feststellung mag banal sein, ist für die Art und Schreibweise dieser Texte aber zentral. Und sie lässt sich konkretisieren: Eine Dramaturgin oder ein Dramaturg schreibt für ein Publikum. Dieses Publikum besteht aus einer unbekanntem Menge von potenziellen Theaterbesucherinnen und -besuchern. Das heißt Menschen, die der Kunstform Theater grundsätzlich gewogen sind und sich möglicherweise entschließen könnten, eine Opern- oder Theatervorstellung zu besuchen, bzw. dieses gerade tun.

Die Gründe für die Gewogenheit dem Theater gegenüber, so verschieden sie sein mögen, sind für das Schreiben in der Dramaturgie nicht weiter von Belang. In Acht zu nehmen ist hingegen, nicht im Einzelnen, doch als Befund insgesamt, das sehr unterschiedliche Vorwissen des lesenden Publikums in Bezug auf den Gegenstand. Das dramaturgische Schreiben richtet sich also in erster Linie an ein interessiertes Laienpublikum, dessen Wissenshorizont in Bezug auf den Gegenstand von profunden Fachkenntnissen zu völliger Sachunkundigkeit variiert. Dem muss der Schreibstil Rechnung tragen.¹¹ Unter weitgehender Vermeidung von Fachsprache und spezieller Terminologie muss die Vermittlung der Inhalte auf hohem, differenziertem und fachlich seriösem Niveau erfolgen.¹²

Und noch ein weiterer Aspekt ist in Bezug auf die einzelnen Textsorten zu berücksichtigen: der zu erwartende situative Kontext der jeweiligen Textrezeption – der antizipierte Sitz im Leben des jeweiligen Textes. Ist es ein Text, der schnell erfasst werden muss, beispielsweise die Handlung im Programmheft, die vermutlich unmittelbar vor Vorstellungsbeginn gelesen wird? Oder ein vertiefender Essay, dem mehr Zeit und Ruhe gewidmet werden kann? Sind es Texte wie die Übertitel, deren Syntax parallel mit der Musik und der Ausgangssprache rezipiert wird und zudem nie von der Bühnenhandlung ablenken soll?¹³

1.3.2.2 Angemessenheit dem Gegenstand gegenüber

Gegenstand dramaturgischen Schreibens sind künstlerische Produkte und ihr Kontext. Solche Kontexte, welche eine Theaterproduktion umgeben bzw. für ihre Erläuterung und Vermittlung relevant sind, können von tagesaktuellen Debatten der Gegenwart bis in die Zeit der Antike reichen und nahezu alle Bereiche des Lebens und der Wissenschaft betreffen.

Was das künstlerische Produkt selbst angeht, verbinden sich darin in der Regel mehrere Zeitebenen: Es gibt ein bereits bestehendes Werk – wobei der Entstehungs-

10 Eine Eigenheit, die selbstverständlich nicht den Texten der Dramaturgie alleine zukommt. Ähnlich Texten aus anderen kulturvermittelnden Bereichen, wie beispielsweise Museen, Konzertwesen o. Ä., ist für die Texte der Theaterdramaturgie bezeichnend, dass Inhalt und Vermittlung (an ein Laienpublikum) einen ähnlich hohen Stellenwert einnehmen, während Aspekte wie Werbung oder Kritik bzw. Beurteilung dahinter zurückstehen.

11 Zur Wortschatzproblematik in der Unterscheidung von Laien- und Expertensprache vgl. etwa Wichter (1994).

12 Für eine genauere Beschreibung sprachlicher Prinzipien der Textverständlichkeit im Hinblick auf den Transfer fachlichen Wissens hin zu einer breiteren Allgemeinverständlichkeit vgl. etwa Lutz, 2015, hier bes. S. 235–257 (nicht zum Tragen kommt dabei natürlich der spezifische Kontext der sprachlichen Kommunikation künstlerischer Inhalte).

13 Zur Übersetzung von Übertexten vgl. etwa Freddi und Luraghi (2011) oder Jüngst (2010, S. 145 ff.), wobei die Implikationen des musikalischen Textes (Partitur) für die Übersetzung außen vor bleiben.

zeitraum einige Monate oder aber mehrere Jahrhunderte zurückliegen kann. Und es gibt eine künstlerische Auseinandersetzung mit diesem Werk – die Inszenierung –, welche frühestens mit dem Abend der Premiere beendet ist, wenn überhaupt. Zu einem Zeitpunkt also, an dem die Texte über den Gegenstand bereits geschrieben sind. So verbindet sich vorliegendes künstlerisches Material und damit eine gewisse, wenngleich immer interpretierbare, Faktizität mit der Prozesshaftigkeit künstlerischen Schaffens, welches die Unabgeschlossenheit, Unabwägbarkeit und Veränderlichkeit des Entstehenden mit sich bringt.

Diese Spezifik des Gegenstands des dramaturgischen Schreibens erfordert Flexibilität und Differenzierung. Flexibilität im Hinblick auf die Mutabilität und Prozesshaftigkeit eines im Entstehen begriffenen künstlerischen Produktes. Differenzierung, um immer wieder aufs Neue festzustellen, was schon bestimmbar ist und was noch in den Bereich des nicht Definierten, nicht Festgeschriebenen gehört, wo eine Lücke in der Beschreibung vonnöten ist, um dem Gegenstand zum jeweiligen Zeitpunkt gerecht zu werden. Dies alles, ohne je die Konkretheit der Beschreibung einzubüßen, welche die Anforderung der Vermittlung mit sich bringt.

Die Begegnung mit dem künstlerischen Gegenstand kann dabei auch ein Aufbrechen des ursprünglich wissenschaftlich orientierten Schreibens sinnvoll werden lassen bzw. die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern unterschiedlicher Bereiche zu anderen Schreibweisen und Darstellungsweisen inspirieren. Zur Textebene treten dann vielleicht visuelle Elemente hinzu, sodass Inhalte beispielsweise über Collagen, Comics oder Grafiken vermittelt werden. Die Sprache wird selbstreferenzieller oder die Formate reichen in einen literarischen Bereich hinein, wenn bestimmte Themen über gedichtähnliche Textflächen, fiktionale Dialoge oder Monologe, nachgestellte Brief- oder E-Mail-Wechsel von Künstlerinnen und Künstlern präsentiert werden, um nur einige Beispiele zu nennen. So gesehen kann das dramaturgische Schreiben sich selbst in Richtung künstlerischer Textproduktion bewegen. Diese – durchaus reizvolle – Freiheit des dramaturgischen Schreibens bleibt, möchte es sinnvoll sein, immer begrenzt durch die Forderungen der zwei Parameter „Vermittlung“ und „Gegenstands-Angemessenheit“. Sprache und Darstellung folgen der Gratwanderung, den größtmöglichen inhaltlichen Ausdruck zu einer Sache hervorzu-bringen, ohne dabei zum Selbstzweck zu werden.

1.3.3 Exkurs: Schreiben über nonverbale Ausdrucksformen

Der künstlerische Gegenstand, der dem dramaturgischen Schreiben zum Schreibgegenstand wird, bringt neben seiner Prozessualität und Unabgeschlossenheit mitunter einen weiteren Aspekt mit sich, der sich dem Schreiben zunächst entgegenstellt: Er agiert in seiner Ausdruckskraft häufig selbst nicht im Bereich des Wortes. Weshalb sich die Herausforderung ergibt, in konkreter, nachvollziehbarer und bildhafter Sprache etwas über einen nichtsprachlichen künstlerischen Gegenstand auszusagen. Besonders zum Tragen kommt dies im Schreibraum Musiktheater – beim Schreiben über Musik und Klang. Zwar gibt es aus dem Bereich der Musikwissenschaft insgesamt ein im Fach allgemein übliches Repertoire an Fachterminologie und Beschrei-

bungsmustern für musikalische Vorgänge und Formen, der Nutzen dieses Repertoires für das dramaturgische Schreiben ist jedoch gering,¹⁴ nimmt man den Vermittlungsauftrag der Texte für ein nichtfachlich gebildetes Publikum ernst. Hinzu kommt, dass im Theater die Künste nie unverbunden erscheinen, sondern immer in Beziehung stehen zu weiteren Kontexten und als Teil eines komplexen Sinnzusammenhangs wirken, wodurch musikwissenschaftliche Fachsprache im Bereich Musiktheater ohnehin häufig zu kurz greift.

So stellt das dramaturgische Schreiben über Musik und andere nonverbale Künste im Schreibraum Theater die Sprache der Wörter und Sätze auf die Probe und fordert dazu auf, eine Sprache zu finden, die weder Fachsprache noch Floskel ist. Das Abtasten des sinnlich-abstrakten Gegenstandes der Musik mithilfe sprachlicher Wörter und Zeichen gelingt nur durch eine immer wieder neue Überprüfung der Ausdrucks- und Bedeutungsebene der Sprache. Die Sagbarkeit des musikalischen Ausdrucks bleibt begrenzt. Der Versuch, sich daran anzunähern und etwas Sinnvolles darüber auszusagen, gleicht – möchte man ein Bild bemühen – dem Gehen unter Wasser. Versuche, in solcher Weise über Musik zu schreiben, werden zu einer immer neuen Übung im Sprechen, die in durchaus produktiver Weise jedes Mal neu die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache vor Augen führt.

2 Vom Schreibraum Theater zurück zum Schreibraum Universität

Die im Schreibraum Universität erlernte Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens begegnet im Schreibraum Theater neuen Anforderungen und Gegebenheiten. Es ergibt sich dadurch eine – vielfältige – Schreibpraxis, die in der sachgetreuen Darstellung ihrer Gegenstände weiterhin ihrer Ausgangskompetenz verbunden bleibt, zugleich aber neue Einflüsse aufnimmt.

Die folgenden Überlegungen gelten der Frage, ob und inwiefern einige der spezifischen Aspekte und Erfahrungen der theaterdramaturgischen Schreibpraxis wiederum sinnvolle Impulse für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität geben können, etwa im Hinblick auf Seminararbeiten. Dies betrifft sowohl die Schreibmethodik als auch die inhaltliche Gestaltung der Texte.

2.1 Schreibmethodisch

2.1.1 Die äußeren Bedingungen – Zeitverknappung und unverrückbare Abgabefristen

Die Schreibbedingungen des dramaturgischen Schreibens sind insofern speziell, als der Schreibraum Theater an sich keinen Raum zum Schreiben gibt. So notwendig und unabdingbar die Produkte des dramaturgischen Schreibens in das Vermittlungs-

14 Vgl. hierzu grundsätzlich Wichter (1994).

geschehen des Theaters integriert sind, von zeitlicher Seite aus gesehen ist das Schreiben im Theater Nebensache. Das heißt, es muss stattfinden in kurzen Phasen zwischen Proben und anderem, in mühsam aus dem Betrieb und der Produktion herausgeschnittenen Stunden, in denen Produktivität dann unerlässlich ist. Wie alles andere auch hat das Schreiben sich einzufügen in den Rhythmus der Vorstellungen und Premieren, des gemeinsamen Ziels aller Arbeitsprozesse eines Theaters. Dementsprechend sind auch die Abgabefristen für die Texte der Theaterdramaturgie extern bestimmt und so unverrückbar wie die Tatsache, dass sich abends, komme, was wolle, genau zur festgelegten Zeit der Theatervorhang öffnet.¹⁵

Bei aller Bedrängnis, in welche diese Situation die schreibenden Dramaturginnen und Dramaturgen in der Praxis mitunter bringen kann: Es ist nicht abwegig, diesen Aspekt des Schreibraums Theater auch von seiner produktiven Seite her zu sehen. Als Schreiborganisationsübung lässt sich auch in anderen Schreibräumen und -kontexten ein solches Schreiben zwischendurch erproben. Das Wissen um wenige, kurze Zeitabschnitte zum Schreiben in Verbindung mit unverrückbaren Abgabefristen könnte eine Übung sein, die gerade für die Prokrastinierer:innen und Perfektionistinnen und Perfektionisten unter den wissenschaftlich Schreibenden hilfreich ist.

2.1.2 Die kleinen und die großen Texte

Die Schreibarbeit zur Neuproduktion eines Schauspiels oder einer Oper verteilt sich auf unterschiedliche Texte¹⁶ über einen längeren Zeitraum von der ersten Phase der Planung und Konzeption der Produktion bis hin zur Premiere. Angefangen mit einem kleinen, allgemeineren Text, beispielsweise für die Ankündigung im Spielplanheft, werden die Texte immer spezifischer, vertiefender und länger, nehmen immer mehr von dem auf, was zu den wesentlichen Dingen des Werkes und seiner Inszenierung gehört. Am Ende dieses Schreibprozesses steht das Programmheft mit seinen vergleichsweise ausführlichen textlichen Auseinandersetzungen mit Werk und Produktion. Dabei darf sich die inhaltliche Vorläufigkeit nicht in der Gestalt und Machart des Geschriebenen niederschlagen. Auch die kleinsten, frühesten und allgemeinsten Texte müssen stimmig, sachlich richtig und sprachlich gut lesbar durchgearbeitet sein, da jeder dieser Texte, nicht selten in großen Auflagen, veröffentlicht wird.

Im Schreibraum Theater sind es der Gegenstand und der Prozess seiner allmählichen Entstehung und Konkretisierung, welche diese sukzessive, kumulative Verschriftlichung von Inhalten vorgeben. Doch auch als Schreibübung, etwa im Hinblick auf Seminararbeiten, kann diese Vorgehensweise sinnvoll sein, hat doch das schrittweise Zustandekommen eines komplexen künstlerischen Werkes wie einer Opern- oder Schauspielproduktion durchaus Parallelen zur stufenweisen, immer weiter vertiefenden Erschließung eines wissenschaftlichen Gegenstandes. Dabei verbindet sich die Möglichkeit des kleinen Beginns, noch bevor der ganze Wissenskomplex erschlos-

¹⁵ Dies verbindet das Schreiben im Theater mit vielen anderen Bereichen, in denen das Schreiben in schreibexterne berufliche Kontexte eingebunden ist, vgl. etwa Van Gemert und Woudstra (1997), Jakobs und Spinuzzi (2014, 2014a). Als Besonderheit des Schreibens im Theater kann dabei die Einbindung der Textproduktion in einen nicht abgeschlossenen künstlerischen Prozess gesehen werden.

¹⁶ Für einen groben Überblick über die im Schreibraum Theater verfassten Texte vgl. oben, 1.3.1.

sen ist, mit der Aufforderung zur konzisen, knappen Darstellung.¹⁷ Eine Darstellung, die nicht skizzenhaft verbleibt, sondern das, was an sinnvoll Sagbarem zum Thema bereits vorhanden ist, in eine sprachlich ausgereifte, in sich abgeschlossene Form bringt. Dies kann entsprechend in weiteren, dann ausführlicher werdenden Textsegmenten fortgesetzt werden. Als umgekehrte – und damit komplementäre – Verfahrensweise zum skizzenhaften Brainstorming bzw. der *écriture automatique* liegt der Gewinn beim kurzen, prägnanten Schreiben in der Notwendigkeit, den zu beschreibenden Gegenstand zunächst gedanklich in der größtmöglichen Klarheit zu erfassen.

2.2 Inhaltliche Gestaltung und Zustandekommen der Texte

2.2.1 Vermittlung

Einer der beiden Parameter für die Faktur und Beurteilung eines dramaturgischen Textes ist der Aspekt der Vermittlung. Dramaturgisches Schreiben ist immer ein Schreiben für jemanden. So wird der Text zum Mittelstück¹⁸ zwischen einem Gegenstand und einem an ihm interessierten Menschen – bzw. einem, der daran interessiert werden soll. Wie oben (vgl. 1.3.2.1) schon erwähnt, steht die Rezipientensituation im Bereich des dramaturgischen Schreibens am Theater vergleichsweise deutlich vor Augen, da neben der schriftlichen Vermittlung zugleich eine intensive mündliche Vermittlungstätigkeit zwischen Dramaturgie und Publikum zum gleichen Inhalt stattfindet (Einführungsvorträge, Diskussionsveranstaltungen etc.), was regelmäßige Begegnungen mit dem lesenden Publikum mit sich bringt. Doch auch in einem anderen Schreibkontext wie dem wissenschaftlichen kann es produktiv sein, die kommunikative Funktion eines solchen Textes mehr in Acht zu nehmen, den Text nicht in erster Linie als eine schriftliche Bearbeitung und Darstellung eines Gegenstandes, sondern zugleich und durchweg auch als eine „Brücke“, ein Mittlerstück zu einer interessierten Leserschaft hin zu begreifen.¹⁹

2.2.2 Angemessenheit

Selbstredend hat die Vermittelbarkeit wissenschaftlicher Texte für ein Laienpublikum je nach Gegenstand und Fachbereich früher oder später ihre Grenzen. Doch auch im wissenschaftlichen Bereich hat das immer wieder neue Erproben einer Sprache, die sich als wirkkräftiges Mittlerelement zwischen Gegenstand und Leser:in schiebt, seinen Platz. Und nicht zuletzt zur Klärung von Argumentationsweisen und zur Überprüfung der eigenen gedanklichen Durchdringung des Gegenstandes ist die Heraus-

17 Eine Schreibübung dieser Art aus meiner Unterrichtspraxis im Bereich (Theater-)Dramaturgie ist etwa die Aufgabe, die Handlung einer Oper oder eines Schauspiels in einem Satz wiederzugeben.

18 Dieses Bild des „Mittelstücks“ entspricht der Wortbeschreibung von „vermitteln“ im Grimm’schen Wörterbuch: „[A]ls mittelstück zwischen unvermittelte dinge einschieben, wodurch eine annäherung [...] der letztern stattfinden kann.“ (Grimm & Grimm, 1854–1961).

19 Am bildhaftesten erscheint diese Verbindung von Text und Publikum beim Blick in die Foyers und den Zuschauerraum eines Theaters vor Beginn einer Vorstellung, wenn hunderte von Theaterbesuchern mit dem Programmheft des Abends, sei es unter den Arm geklemmt oder vorbereitend darin lesend, anzutreffen sind. Es scheint mir reizvoll, dieses Bild seinem Kontext zu entleihen und sich während des Verfassens einer wissenschaftlichen Arbeit vorzustellen, einer ähnlich bunt gemischten Menge interessierter, der Sache gegenüber wohlgesonnener Menschen mit einem wissenschaftlichen Aufsatz oder einer Seminararbeit in der Hand zu begegnen.

forderung, einen komplexen theoretischen Sachverhalt in einer verständlichen, nicht terminologisch vorgeprägten Sprache einem (imaginierten) Laienpublikum nicht nur darzustellen, sondern zu vermitteln, eine sinnvolle Übung. Eine Übung, die auch im wissenschaftlichen Kontext zu einer Überprüfung sprachlicher Angemessenheit beiträgt, indem der zwischenzeitliche Verzicht auf Fachterminologie die Sinnhaftigkeit derselben hinterfragt. Das Ergebnis wird sein, dass die Terminologie entweder die Sache selbst verdeckt und also nicht nötig ist oder aber gebraucht wird, um der Sache beschreibend gerecht zu werden. Auf diese Weise entsteht auch im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens eine Sprache, die gegenstandsangemessen ist, in dem Sinne, dass sie die Erfordernis der Sache zum Maßstab für die Verwendung der Terminologie macht.²⁰

2.2.3 Die künstlerische Annäherung an den Gegenstand

Das formale Spektrum eines wissenschaftlichen Textes ist vergleichsweise eng und die Abhandlung über einen wissenschaftlichen Gegenstand als fußnotenfreies Gedicht abzuliefern, mag für mehr Irritation als Anerkennung sorgen. Betrachtet man jedoch die Entstehung eines wissenschaftlichen Textes bzw. die Herausbildung des Wissens über einen Gegenstand, sind künstlerischer Prozess und Wissenschaft weniger weit voneinander entfernt, als es zunächst scheint.²¹ Als Schreibübung auf dem Weg hin zum wissenschaftlichen Text ist so eine zwischenzeitliche Befreiung vom wissenschaftlichen Schreiben in der künstlerische Annäherung an den Gegenstand ein Mittel, welches wesentliche Impulse geben und im Übrigen auch dazu dienen kann, eventuelle Schreibhemmnisse zu überwinden. Die Formen, in denen dies geschehen kann, sind vielfältig: ein Comic, ein bildlich-assoziatives Textfeld, das schriftliche Porträt einer Figur, eine Collage, ein (fiktiver) Dialog – um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Über die künstlerische Beschäftigung tritt die „Ich“-Instanz des Schreibenden wieder mehr in den Blick, was die eigenen Positionen zur Sache, aber auch mögliche Unklarheiten in Bezug auf den zu erforschenden Gegenstand hervortreten lässt. Der künstlerische Zugang impliziert das Spiel, das eine Kreativität freisetzt, die auch im wissenschaftlichen Bereich wesentlich zur Herausbildung von Wissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen beiträgt. Und möglicherweise weitere zu betrachtende Aspekte entdecken lässt, die in der Stringenz wissenschaftlicher Logik nicht im Blickfeld stehen.

Die künstlerisch-kreativ schreibende Beschäftigung mit dem Gegenstand kann so als eine dem wissenschaftlichen Text vorangehende Forschungspraxis angewendet werden, um ein deutlicheres Bewusstsein vom Bezug zwischen Wissenschaftler:in und Gegenstand herzustellen, mögliche Schreibhemmnisse abzubauen und nicht

20 Vgl. auch hier die Grimm'sche Definition der „Angemessenheit“, welche diese nach Kant vornehmen: „die beschaffenheit des begriffs, nicht mehr, auch nicht weniger, als der gegenstand erfordert, zu enthalten.“ (Grimm & Grimm, 1854–1961). Siehe oben.

21 Für eine Beschreibung einer solchen Herausbildung von Wissen über einen Gegenstand vgl. Fleck (1935/1980) oder Elkana (1986). In den letzten Jahren sind es vor allen Dingen die Bewegungen zur künstlerischen Forschung/*artistic research*, welche die Verbindungen zwischen Kunst und Wissenschaft aus verschiedenen Ansätzen heraus beleuchten, vgl. etwa Badura, Dubach und Haarmann (2015).

zuletzt dem künstlerisch-kreativen Anteil, den jede Wissenschaft hat, Raum und Wirkungsweise zu verschaffen.

Zusammenfassung

Diese ersten tastenden Überlegungen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie zeigen m. E. jedoch, dass das dramaturgische Schreiben, welches sich, ursprünglich aus dem Schreibraum Universität kommend, unter den speziellen Bedingungen des Schreibraums Theater in verschiedenen Schreibweisen und Textrichtungen ausformt, dem wissenschaftlichen Schreiben durchaus Impulse zu geben vermag. Diese Impulse beziehen sich zunächst auf den Bereich der Schreiborganisation und Textproduktion. Doch auch im Zusammenhang mit der Ausformung der Texte kann ein Blick vom Schreibraum Universität zum Schreibraum Theater im Hinblick auf die Vermittlungsfähigkeit und die sprachliche Angemessenheit fruchtbar sein. Ein weiteres Feld der Begegnung dieser beiden Schreibpraktiken verweist auf den Bereich der Kreativität, in dem sich künstlerisches Schaffen und die Hervorbringung wissenschaftlicher Erkenntnis begegnen können. Wie dies in der wissenschaftlichen (Schreib-)Praxis auch über die hier beschriebenen präliminarischen Schreibübungen hinaus geschehen kann, muss Gegenstand einer weiteren Untersuchung bleiben.

Literatur

- Badura, J., Dubach, S. & Haarmann, A. (Hg.) (2015). *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch*. Zürich: Diaphanes.
- Elkana, Y. (1986). *Anthropologie der Erkenntnis: Die Entwicklung des Wissens als episches Theater einer listigen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Die Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freddi, M. & Luraghi, S. (2011). Titling for the Opera House: A Test Case for Universals of Translation? In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. Ní Mhainnín (Hg.), *Audiovisual Translation – Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (S. 55–85). Oxford, Bern, Berlin u. a.: Peter Lang.
- Gnach, A. & Powell, K. (2014). Authorship and context: Writing and text production as situated activities. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 119–139). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1854–1961). *Deutsches Wörterbuch*. Verfügbar unter: <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB> (Zugriff am: 08.06.2020).
- Jakobs, E.-M. & Spinuzzi, C. (2014). Introduction: Domain perspectives in text production research. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 325–332). Berlin, Boston: de Gruyter.

- Jakobs, E.-M. & Spinuzzi, C. (2014a). Professional domains: Writing as creation of economic value. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 359–384). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Jüngst, H. (2010). *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft*. Wien: V&R Academic.
- Mortier, G. (2014). *Dramaturgie einer Leidenschaft: Für ein Theater als Religion des Menschlichen*. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter.
- Roeder, A. & Zehelein, K. (Hg.) (2011). *Die Kunst der Dramaturgie: Theorie – Praxis – Ausbildung*. Leipzig: Henschel.
- Van Gemert, L. & Woudstra, E. (1997). Veränderungen beim Schreiben am Arbeitsplatz. Eine Literaturstudie und eine Fallstudie. In K. Adamzik, G. Antos & E.-M. Jakobs (Hg.), *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben* (S. 103–126). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wichter, S. (1994). *Experten- und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität*. Tübingen: Niemeyer.

Autorin

Angela Beuerle, Studium der Skandinavistik, Germanistik und Musikwissenschaft an der Universität Hamburg (Magister), Promotion mit einer Arbeit zur mittelalterlichen Sprachwissenschaft/Wissenschaftstheorie (s. c. l.), 2006 bis 2014 Festengagement als Dramaturgin für Musiktheater an den Staatstheatern Stuttgart, seit dem Sommersemester 2014 Dozentin an der Theaterakademie der HfMT Hamburg im Fach Musiktheaterdramaturgie und -regie, freie Dramaturgin Musiktheater (Hamburgische Staatsoper, Salzburg u. a.), Publikationstätigkeit (Musikwissenschaft, Literaturwissenschaft, Oper und Konzert).

Digital Writing Spaces

Eine Verortung digitaler Schreibtechnologien in räumlichen und geografischen Metaphern

OTTO KRUSE, CHRISTIAN RAPP

Abstracts

Dieser Beitrag untersucht Entwicklungen des digitalen Schreibens anhand von räumlichen Metaphern wie *writing spaces* oder *digital landscapes*, die sensibler für neue Realitäten sind als technische Beschreibungen allein. Zunächst werden Grundlinien technologischer Entwicklung dargestellt, die von der ersten Textverarbeitungssoftware in Standcomputern über die Entstehung des World Wide Web und der Plattformtechnologie bis zu den vielfältigen Möglichkeiten führen, Sprachdaten zu verarbeiten und in den Schreibprozess rückfließen zu lassen. Textverarbeitungssoftware wird als „primärer Schreibraum“ dargestellt, der heute unangefochten das Schreibwerkzeug der Wahl ist. Davon ausgehend werden weitere Neuerungen typisiert dargestellt, von multimedialen Darstellungsmöglichkeiten über Document-Sharing-Technologie bis zur automatischen Textproduktion. Auch die veränderte Makrostruktur des Textmanagements, in der das Schreiben immer enger mit dem Recherchieren, Konzipieren, Gestalten, Kommunizieren und Publizieren verbunden wird, wird angesprochen. Den Abschluss bildet ein Blick auf das, was für eine Schreibwissenschaft nötig ist, um mit der Entwicklung Schritt zu halten.

This article examines developments in digital writing using spatial metaphors such as “writing spaces” or “digital landscapes”, which are more sensitive to new realities than technical descriptions alone. First, basic lines of technological development are presented, ranging from the first word processing software in stand-alone computers to the emergence of the World Wide Web and platform technology to the manifold possibilities of processing language data and feeding it back into the writing process. Word processing software is presented as the “primary writing space”, which is now the undisputed writing tool of choice. Based on this, further innovations are presented, from multimedia to document sharing technology and automatic text production. The changed macro-structure of text management, in which writing is more and more closely linked to activities such as internet searches, conceptualising, designing, communicating and publishing, is also addressed. The paper concludes with a look at what is needed for writing research to keep pace with developments in the digitalization of writing.

Schlüsselwörter: Digitalisierung des Schreibens, Writing Analytics, Schreibtechnologie, Schreibtheorie, Schreibdidaktik

Einleitung

Der Begriff *writing spaces*, zu Deutsch „Schreibräume“, ist eine beliebte Metapher, um alte und neue Schreibpraktiken zu thematisieren und kontextuell zu verorten. *Writing landscapes* oder *literate landscapes* (Roozen & Erickson, 2017) sind ähnliche Begriffe, mit denen deutlich gemacht werden soll, wie das Schreiben heute in verschiedene Umgebungen eingebettet ist. „Plattform“ ist eine weitere Metapher, mit der die technische Umgebung von digitalen Schreibangeboten umschrieben wird. Die Häufung solcher räumlicher oder geografischer Metaphern scheint uns ein Ausdruck davon zu sein, dass das Schreiben seinen eng umgrenzten Rahmen von Schreibtisch, Papier und Schreibmaschine verlassen hat und ins weltweite Netz umgezogen ist. Dort hat sich seine Bedeutung angesichts der Flut von neuen Technologien und Angeboten so angereichert, dass es kaum mehr als das wiederzuerkennen ist, was es noch vor einer Generation war. In der Tat wird heute immer öfter die Frage gestellt, ob wir noch das Gleiche wie früher meinen, wenn wir von „Schreiben“ reden (z. B. National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadah & Hicks, 2010; DeVoss, 2018; Alexander & Rhodes, 2018; Williams & Beam, 2019). Es bedarf einer neuen Definition, die den Veränderungen und Entgrenzungen Rechnung trägt, denen das Schreiben derzeit unterliegt.

Unser wichtigstes Anliegen in diesem Beitrag ist es, Konzepte anzubieten, die dabei helfen, die Trägheit unserer Schreibtheorien zu überwinden und unser Bild vom Schreiben der realen Entwicklung nachzuführen. Es geht also darum, sich von dem Bild zu lösen, dass neue Schreibtechnologie zwar alte Probleme löst, aber das Schreiben selbst unberührt lässt. In den Wissenschaften werden heute immer mehr Teilhandlungen des Schreibens digital unterstützt. Dabei können diese Teilhandlungen alle mit dem gleichen Gerät und oft auch mit dem gleichen Programm erledigt werden. Auf diese Weise ist das Schreiben enger mit benachbarten Aktivitäten wie dem Recherchieren, Konzipieren, Organisieren, Gestalten, Speichern, Verwalten und Publizieren usw. verbunden und Teil eines universellen Textmanagementsystems geworden, wie bereits Heim (1987) vorhersagte. Welche Tools sich heute auf normalen Wissenschaftlerlaptops finden lassen, beschreibt Schcolnik (2018). Bazerman (2018) fasst zusammen, dass wir längst intellektuelle Cyborgs geworden sind, die den Maschinen alles überlassen, was diese besser können. Seine Konsequenz daraus liegt darin, das zu fördern, was die menschliche Seite besser kann. In diesem Beitrag allerdings liegt der Schwerpunkt darauf, verständlich zu machen, wie viel die Maschinen bereits beherrschen und wie wir davon Gebrauch machen können.

Schreiben ist immer Technologie (Mahlow & Dale, 2014; Ong, 1982) und neue Technologie verändert das Schreiben in seinen Fundamenten (Haas, 1996). Das Schreiben mit Federkiel, Füllfeder, Kugelschreiber oder Schreibmaschine führte zwar auch zu einem Text, aber wer heute einen Laptop aufklappt und ein Textverarbeitungsprogramm öffnet, dem steht ein ganzes Universum an Mitteln zur Produktion, Gestaltung und Verwaltung von Texten zur Verfügung. Während die Textverarbeitungsprogramme aber immer noch eng an die frühere Schreibmaschinentechnologie angelehnt waren (Heilmann, 2012), so haben die nachfolgenden, webbasierten Ange-

bote begonnen, das Schreiben weiter zu entgrenzen und es in den global organisierten Textverbund des Web einzugliedern.

In diesem Beitrag werden wir ansprechen, was die Digitalität aus dem Schreiben gemacht hat. In den vierzig Jahren seit der Einführung erster PCs mit Schreibsoftware und in den dreißig Jahren seit Öffnung des Internets haben sich so viele technologische Neuerungen ergeben, dass eine erste Aufgabe ist, diese Vielfalt überschaubar zu machen (z. B. Crossley & McNamara, 2017; Kruse & Rapp, 2019; Schneider & Ansket, 2017; Williams & Beam, 2019). Wir beschränken uns auf wissenschaftliches Schreiben und werfen einen Seitenblick auf andere Domänen nur dann, wenn es der Veranschaulichung neuer Technik dient.

Entwicklung digitaler Schreibtechnologie

Um über Technologie kompetent sprechen zu können, sei ein kurzer Blick auf die Begriffe geworfen, mit denen wir Technik beschreiben.

- **Technologie:** bezeichnet eine umschreibbare technische Grundlage, die für verschiedene Anwendungen oder Tools eingesetzt werden kann.
- **Tool, Werkzeug:** bezeichnet eine standardisierte technische Lösung, die zur Erledigung einer bestimmten Aufgabe vorgesehen ist und in der Regel verwendungsfertig angeboten wird.
- **Funktion, Funktionalität:** bezeichnet eine Untereinheit eines Tools, die zur Gesamtwirksamkeit des Tools beiträgt oder einzelne Teilaufgaben zu erledigen erlaubt. Sie ist in der Regel nicht als Stand-alone-Tool verfügbar.
- **Programm:** verweist auf einen Algorithmus oder eine Software als Grundlage eines Tools oder einer Funktionalität.
- **App:** ist eine Kurzform von engl. *application* und bezeichnet, meist im Zusammenhang mit mobilen Endgeräten, ein Anwendungsprogramm, das etwas Nützliches leistet, aber nicht relevant für das Funktionieren des Geräts selbst.
- **Applikation, Anwendung:** Programm, das in einem definierten Kontext eingesetzt wird, ähnlich wie App.
- **Plattform:** bezeichnet eine webbasierte elektronische Umgebung, die mehrere Tools bereithält und der Bewältigung eines größeren Aufgabenfeldes (Programmieren, Publizieren, literarisches Schreiben, Kommunikation, Onlinehandel etc.) dient.
- **Content-Management-System:** Plattformarchitektur, die das Hochladen und den Austausch von Dokumenten durch die Nutzenden ermöglicht.
- **Software-as-a-Service:** bezeichnet webbasierte Angebote für einzelne, in unserem Kontext schreibrelevante Dienste. Sie werden nicht mehr lokal installiert, sondern von einem Server angeboten, auf den man mittels Webbrowser zugreift.
- **Portal:** bezeichnet eine webbasierte, elektronische Umgebung, die Zugang zu weiteren Plattformen, Tools, Themen oder Diskursen verschafft.

Die Grenzen zwischen den einzelnen Größen sind mitunter fließend, sodass z. B. eine einzelne Funktion an anderer Stelle als Tool angewendet wird und ein Tool, das ursprünglich der Lösung einer einzelnen Aufgabe diente, sich mit weiteren Funktionalitäten angereichert zu einer Plattform entwickelt.

Eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Schreibwerkzeugen kommt der Entwicklung und Miniaturisierung der Hardware zu. Die Entwicklung der Endgeräte von PC, Laptop, Pad, Smartphone, die jeweils unterschiedliche Schreibmöglichkeiten bieten, hat die Mobilität des Schreibens, Lernens, Kommunizierens etc. stark erweitert (Berge & Muilenburg, 2013). Jedes dieser Geräte hat dem Schreiben auf eine eigene Art neue Impulse gegeben. Zusammen mit dem Internet hat sich daraus eine Entgrenzung von Lernräumen ergeben, die Lernen *anytime and anywhere* erlaubt und für digitales Lernen charakteristisch ist (Wong, 2015). Mit einigen Abstrichen gilt sie auch für digitales Schreiben (Kruse & Rapp, 2019).

Ein Teil der neuen Technologie, wie z. B. die Textverarbeitungsprogramme, ist längst fester Bestandteil unserer Schreibkulturen geworden, während andere Innovationen, wie Feedback-Management-Plattformen oder Annotations-Tools, nur selektiv verwendet werden und eine dritte Gruppe, etwa automatische Texterstellung, noch Zukunftsmusik ist. Wir haben die Vielfalt der Technologie im Folgenden kurz aufgefächert und entlang ihrer technischen Grundlagen in drei Bereiche eingeteilt:

(1) Textverarbeitungssoftware: Zur grundlegenden Textproduktionssoftware, die die Digitalisierung des Schreibens eingeleitet hat, gehörte in den 1980er Jahren eine große Anzahl von Programmen wie *Electric Pencil*, *WordPerfect* oder *WordStar*, aus denen *MS Word* sich als dominantes Programm herauskristallisiert und im Lauf der Jahre eine marktbeherrschende Position errungen hat. *MS Word* wird weiter unten ausführlich dargestellt. Wie es überhaupt dazu kam, dass der Computer als Schreibmaschine verwendet wird, beschreibt anschaulich und ausführlich Heilmann (2012). Trotz der großen Marktdurchdringung von *MS Word* finden sich heute viele alternative Programme, von denen einige einfach Kopien von *Word* sind wie der *Libre Office Writer* oder der *WPS Office Free Writer*, während andere spezifische Zielgruppen adressieren, wie z. B. das an professionelle Autorinnen und Autoren gerichtete *Scrivener*. Viele Angebote sind heute browserbasiert wie *Google Docs* oder der *WPS Office Free Writer*, während die lokal arbeitenden Programme oft ablenkungsarm konzipiert sind, sodass alle unnötigen Funktionen ausgeblendet sind und man ungehemmt ohne Ablenkung schreiben kann (z. B. *WriteMonkey* oder *TextMaker*).

(2) Internet und Webapplikationen: Das Internet und insbesondere das Web erlauben Schreibenden, über Plattformen mit einem potenziell unendlich großen Publikum zu kommunizieren, Texte auszutauschen und gemeinsam rhetorisch zu handeln. Es ist unmöglich, alle Neuerungen anzuführen, die das Internet ermöglicht hat, zumal mit E-Mail und Web zwei unterschiedliche Applikationen vorliegen. Für das wissenschaftliche Schreiben von besonderer Bedeutung sind spezialisierte Plattformen, die einzelne Funktionen des wissenschaftlichen Schreibens unterstützen. Viele von ihnen

sind auf der Basis von Content-Management-Systemen aufgebaut und erlauben den Nutzenden, plattformgestützte Editoren zu verwenden, eigene Texte hochzuladen, mit anderen zu kommunizieren und spezielle digitale Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen. Für digitales Schreiben besonders wichtig sind: grafisches Design als Ergänzung zum Schreiben, Lernplattformen zum Austausch von Texten, Kreativitätssoftware, Feedback-Management-Systeme, elektronische Portfolios, Literaturverwaltungssysteme, Annotations-Tools, Document-Sharing-Funktionalitäten und Knowledge-Building-Plattformen (Übersicht bei Kruse & Rapp, 2019).

(3) Writing Analytics: Hierunter fallen die Entwicklung der Sprachtechnologien des NLP (Natural Language Processing) bzw. der Korpuslinguistik und deren erweiterte Möglichkeiten, mit Sprachdaten umzugehen bzw. große Textmengen zu analysieren, die wir unter dem Begriff „Writing Analytics“ zusammenfassen (Palmquist, 2019; Laing, Aull & Marcellino, 2019). Diese Technologien haben anfangs zu Software für Rechtschreib- und Grammatikprüfung, dann zu textanalytischen Tools mit automatischer Textauswertung, automatischem Feedback und intelligentem Tutoring geführt. Neue Technologien können gewaltige Textmengen oder Korpora durchforsten und daraus Grundlagen für optimalen Sprachgebrauch gewinnen und den Schreibenden zur Verfügung stellen. Auch die Fähigkeiten, Texte herzustellen, „Natural Language Generation“ genannt (Reiter & Dale, 2000; Klahold & Fathi, 2019), und Texte zu übersetzen, sind in diesem Zug entstanden und werden in Zukunft das Schreiben noch starker prägen.

Die Aufzählung der vielen Anwendungen im Folgenden ist weder vollständig noch stabil, da ständig neue Tools und Plattformen entstehen, während ältere in neueren Tools aufgehen oder aber stillschweigend untergehen. Mit der unübersichtlichen Menge an neuen Technologien und deren ständiger Weiterentwicklung Schritt zu halten, ist aber Kernbestandteil der Schreibtechnologie und die größte Herausforderung für die Schreibwissenschaft der Zukunft.

Der primäre Schreibraum: computergestützte Textproduktion

Schreiben mit dem Computer ist heute die Norm, auch wenn manchmal noch eine Unterschrift zu leisten ist oder eine Mitschrift per Hand angefertigt wird. Trotz vieler Forschungsergebnisse, die das handschriftliche Schreiben als ergiebiger für die Aufnahme und Verarbeitung von Information ausweisen (Clinton, 2019; Stavanger Erklärung, 2018; Støle, 2018), wird auch beim Mitschreiben der Computer immer dominanter, wie man in jeder Vorlesung beobachten kann. Warum? Es geht nicht nur ums Schreiben, sondern auch um die Speicherung des Geschriebenen, nicht nur, weil es auf einem digitalen Medium komfortabler und leichter aufzufinden ist, sondern auch, weil Speichersysteme für Papier immer seltener werden. Handgeschriebenes taugt

allenfalls noch als Zwischentext, der später digitalisiert werden muss, um erhalten zu bleiben.

Das primäre Schreibmedium ist das Textverarbeitungsprogramm. Dies ist ein Programm, das per Tastatur eingegebene Impulse in digitale Codes umwandelt, die gespeichert und auf einem Bildschirm oder Drucker grafisch sichtbar gemacht werden können. Ebenfalls können sie elektronisch transportiert werden, sodass sie in jeder digitalen Umgebung, die den gleichen Code beherrscht, weiterverarbeitet oder gespeichert werden können (Heilmann, 2012). Im Kern ist das Textverarbeitungsprogramm also ein Inskriptionsinstrument, das das frühere Fixieren von Buchstaben auf einem Beschreibstoff ersetzt. Eine Übersicht über alle Programme findet sich unter https://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_word_processors. Heute sind Textverarbeitungsprogramme auf verschiedenen Endgeräten nutzbar, wenn auch mit unterschiedlichem Schreibkomfort.

Der primäre Ort des Schreibens ist heute also der Bildschirm des Computers, Tablets oder Smartphones, in dem ein Programm wie *MS Word* einen Raum zur Verfügung stellt, in dem mithilfe einer Tastatur Buchstaben sichtbar gemacht und zu Wortketten verbunden werden können. Allen Schreibenden ist dieser Raum heute gut bekannt. Dabei wissen viele kaum etwas über die Hintergründe, die zu diesem Programm geführt haben. Den meisten Nutzenden sind zudem viele der Funktionalitäten des Programms nicht bekannt, was zumeist unproblematisch ist, da die Programme weitestgehend intuitiv und einzelne Programmfunktionen unabhängig voneinander nutzbar sind.

Ein geöffnetes, digitales Fenster in *MS Word* ist ein zweidimensionaler Raum, der sich auf dem Bildschirm entfaltet. Er ist dem Papier nachempfunden und hat in der Standardeinstellung ein Format, das an DIN A4 oder andere national gängige Formate angelehnt ist. Das Fenster kann geteilt werden, sodass mehrere Texte nebeneinander betrachtet und bearbeitet werden können. Über Menüs aus der Menüleiste oder mit rechtem Mausklick können weitere Fenster geöffnet werden, mit denen man Aktionen ermöglichen oder bestimmte Funktionen aufrufen kann.

Eine Beschreibung aller Funktionen von *Word* wäre vermutlich mehrere tausend Seiten lang. Auf die Frage eines Nutzers, ob es ein Handbuch für *Word* gebe, antwortete ein Advisor auf der Microsoft-Community-Seite (2016): „There is no manual. If there were it would fill a complete 5-shelf bookcase. There is online help, but there is a Catch-22 in that you have to know the jargon to search.“ Unter „Catch-22“ versteht man eine paradoxe, in sich widersprüchliche Vorschrift, was in diesem Kontext heißt: Man wird online nichts finden, wenn man nicht weiß, wonach man suchen muss. Und wenn man weiß, wonach man sucht, braucht man das Ergebnis nicht mehr. Auf der genannten Webseite werden auch Handbücher genannt, die aber seit etwa 2010 nicht aktualisiert wurden. Nur zu einzelnen Funktionen finden sich noch aktuelle Veröffentlichungen.

Will man über das Schreiben reden, muss man also über *MS Word* – oder analoge Textverarbeitungssoftware – reden. Das Schreiben allein aus der Spannung zwischen den Gedanken und dem geschriebenen Text heraus zu verstehen, wie das kognitive

Schreibtheorien tun (Hayes & Flower, 1980; Flower & Hayes, 1980; 1981), oder es als Kette von Planungs- und Überarbeitungsschritten zu charakterisieren, wie das Schreibprozessstheorien tun (z. B. Ruhmann & Kruse, 2014), reicht heute nicht mehr aus. Zwischen Gedanken und Text ist eine komplexe Technologie getreten, die nicht nur die Verschriftlichung verändert, sondern auch die Gedanken selbst, die sich nicht nur schneller organisieren und revidieren, sondern mit den webbasierten Suchfunktionen sehr viel schneller generieren und überprüfen lassen als in der Welt des gedruckten Papiers.

MS Word ist also eine Art Transformator geworden, der zwischen Hirn und Text geschaltet ist, wenn ein Text entsteht, und der immer mehr Aufgaben bei der Umwandlung von Gedanken in Text in diesem Zusammenhang übernimmt:

- grafische Gestaltung und Formatierung des Textes: Randgröße, Zeilenabstand, Kopf- und Fußzeilen, Schriftart, Einrückung, Zentrierung, Rechts- oder Linksbündigkeit, Paginierung, Kopf- und Fußzeilen, Formatvorlagen, integrierte Layouts etc.
- Sprachrichtigkeit und Grammatik: Rechtschreibung, Silbentrennung, Groß- und Kleinschreibung, Grammatik, häufige Fehlerarten, Thesaurus und Synonymwörterbuch
- Struktur und Aufbau des Textes, Gedankenorganisation: Überschriften, hierarchische Gliederung, Reihungselemente, nummerierte Aufzählungen, Tabellen, Templates, grafische Darstellungen wie *Smart Art*
- Feedback- und Trackingfunktionen: Funktionalitäten, die revidierbare Änderungsvorschläge oder Textkommentare erlauben
- Referenzen und Verzeichnisse: Inhalts- und Abbildungsverzeichnis, Fuß- und Endnoten, Querverweise, Quellenverwaltung, Literaturverzeichnis
- webbasierte Dienste: Funktionalitäten, die Zugang zu relevanten Informationsquellen oder Serviceleistungen im Web ermöglichen, wie Recherche-Tools, E-Mail-Versand, Referenzmanager etc.

Mit diesen technischen Hilfen hat sich der Schreibprozess radikal verändert im Vergleich zu Zeiten, in denen man die erste Fassung handschriftlich schrieb und eine Reinschrift dann per Schreibmaschine herstellte oder von der Sekretärin schreiben ließ. Schreiben heißt heute, sich dieser technischen Hilfsmittel effektiv zu bedienen. Auch wenn diese Funktionen nicht neu sind, fehlt zu den meisten von ihnen Forschung, die zeigt, wie sie genutzt werden und wie sie den Schreibprozess beeinflussen.

Virtuelle Textwelten: Schreiben im Multimedia-Zeitalter

Auch das Web als Ganzes lässt sich als Raum begreifen, so wie im Begriff „Netz“ dessen Ausdehnung über viele Elemente oder Knoten angedeutet ist. Der Begriff „Textwelten“ im Zusammenhang mit dem Web ist ein räumlicher Begriff, der nicht nur auf das Geografische, sondern auch auf das Umfassende, Allumspannende verweist. Die

Bewegung in dieser digitalen Welt wird als „Navigation“ bezeichnet, wodurch zusätzlich ein wenig Seefahrt ins Spiel kommt. Wir heben drei Punkte hervor, die für das Schreiben besonders relevant sind.

Virtualität: Die Möglichkeit, dreidimensionale bewegte Bilder auf dem Bildschirm zu produzieren und die Nutzer:innen mit den dargestellten Images interagieren zu lassen, hat zur Vorstellung einer „virtuellen Welt“ und damit zur Spaltung in virtuelle vs. reale Welt geführt. Die Interaktion der Nutzenden mit dem Programm und mit anderen Teilnehmenden ist zwar symbolisch, aber sie existiert und bewegt etwas. Immer mehr Aktivitäten verlagern sich aus der realen Welt ins Netz. Auch jeder niedergeschriebene Text lässt eine zweite Dimension entstehen, die auf etwas verweist, das abgebildet wird, jedoch fehlt die Interaktion der Lesenden mit dem Text und ihre Einwirkungsmöglichkeit auf das Geschriebene. Doch was bedeutet diese bereits ausführlich analysierte Virtualität für das Schreiben?

Hypertext: Hyperlinks sind Verbindungen zwischen Texten im Web über einen Verweis auf die Position eines anderen Textes. Mit der Entstehung von Markup-Languages, von denen *HTML* die bekannteste ist, wurde diese Technologie verwendungsfähig und bildet die Grundlage des Web. Hypertextstrukturen erlauben neue Prinzipien der Textorganisation, die von einer linearen Strukturierung abgehen und Querverbindungen innerhalb des Textes und zu allen anderen Texten im Web zulassen (z. B. Nielsen, 1995; Haas & Wickman, 2009). Hypertext hat neue Textwelten entstehen lassen, in denen grundsätzlich andere Beziehungen zwischen Texten und neue Genres entstanden sind. Der vormals in sich vollständige Text, der physisch auf den Raum zwischen zwei Buchdeckeln beschränkt war, ist zum vernetzten Text geworden, der sich prinzipiell mit allen anderen Texten im Web verlinken und dort auch verorten lässt. Der Text verliert dadurch viel von seiner Privatheit, Abgeschlossenheit, individuellen Autorschaft und Exklusivität. Er wird kommunikativer, schnelllebiger, beziehungsreicher und erreichbarer.

Multimodalität: Das Web entgrenzt das Schreiben in einer Weise, deren Wirkung wir wohl erst einige Generationen später verstehen können werden, wenn nicht nur die Technologie und das literale Verhalten der Nutzenden sich voll entwickelt haben, sondern auch die Schreibenden selbst sich entsprechend verändert haben. War früher das Schreiben eine Welt für sich, die von anderen darstellenden Medien wie Audio, Film, Grafik und Design getrennt war, ist der Computer heute eine All-in-one-Technologie, die mit geringen Kenntnissen praktisch alle Medien zu bedienen und zu verbinden erlaubt. Diese Multimediaeigenschaft des Computers hat vor allem in den Anfängen der Digitalisierung enorm viel Fantasie freigesetzt, da in ihr der radikalste der medialen Umbrüche des Computerzeitalters liegt. Die Potenziale dieser extremen Vielfalt und Komplexitätssteigerung von multimedialen Darstellungen sind zwar ausführlich gewürdigt worden (Übersicht: Bateman, Wildfeuer & Hiippala, 2017), aber kaum noch überschaubar, zumal praktisch jede Darstellung im Web multimedial ist. Multimedia löst die Grenze zwischen verschiedenen medialen Darstellungsformen auf und erlaubt, Text mit Mündlichem, Grafischem, Bildlichem und Filmischem zu verbinden. Schreibende sind heute einem großen Areal von Möglichkeiten ausge-

setzt, das ihre Kreativität potenziert, aber auch erweiterte technische und kreative Fähigkeiten voraussetzt. Hier geht die Diskussion in das Thema Multiliteracies über, das Veränderungen in Kompetenzen und literalem Verhalten zum Gegenstand hat, aber weg vom Thema Schreiben führt. In unserem Kontext können wir uns auf multimediale Darstellungen beschränken, in denen die Schrift primäre Trägerin von Sinn ist und die anderen Elemente sekundär sind.

Für die Schreibwissenschaft bedeutet Multimodalität auch eine erkenntnistheoretische Verunsicherung, da mehrere Repräsentationssysteme sich jetzt gleichgewichtig miteinander vermischen können und damit auch miteinander konkurrieren. Die Schrift hat dabei viel von ihrer dominanten Stellung in der Realitätsdarstellung verloren und muss sich im Kontext semiotischer Theorien mit anderen Zeichensystemen und einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive arrangieren (Kress, 2010). Jewitt (2009, S. 14) drückt das folgendermaßen aus:

„The first assumption underlying multimodality is that language is part of a multimodal ensemble. Language is widely taken to be the most significant mode of communication, this is particularly so in contexts of learning and teaching. Multimodality, however, proceeds on the assumption that representations and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contribute equally to meaning. The basic assumption that runs through multimodality is that meanings are made, distributed, received, interpreted and re-made in interpretation through many representational and communicative modes – not just through language – whether as speech or as writing.“

Wenn das wissenschaftliche Schreiben von den vielen Möglichkeiten multimodaler Darstellung noch keinen Gebrauch macht, so liegt das u. a. darin, dass wissenschaftliche Genres eine konservative Seite haben und sich nicht ohne Weiteres mit zusätzlichen Repräsentationsformen anreichern lassen. Der Forschungsartikel öffnet sich nur langsam gegenüber den multimedialen Darstellungsmöglichkeiten des Web. Er ist im Prinzip immer noch auf das wissenschaftliche Journal zugeschnitten, in dem er sich seit 1665 langsam entwickelt hat (Bazerman, 2000). Wir finden heute jedoch webgestützte PDFs, in denen Hyperlinks (vor allem bei den Literaturangaben) eingebaut und in manchen Fächern auch animierte Grafiken zu finden sind.

Raum fürs Denken: digitale Schreibtools als Denkwerkzeuge

Es wäre zu kurz gegriffen, würde man Schreibsoftware auf die Herstellung und grafische Darstellung von Buchstaben und Wörtern reduzieren. *Word* bietet viele Hilfen für die Organisation von Gedanken an (Sharples & Pemberton, 1990), auch wenn diese sich hinter der Strukturierung des Textes und den Hilfen zur Versprachlichung von Inhalten verbergen. Das Denken wird nach wie vor von den Autorinnen und Autoren geleistet, aber der Computer erhält zunehmend die Rolle eines intelligenten Arbeitspartners. Beim wissenschaftlichen Schreiben bleibt das Maß aller Dinge immer noch die Genauigkeit, mit der Gedanken ausgewählt, mit bereits publizierten

Gedanken verbunden, präzisiert, miteinander verknüpft, begründet, strukturiert, stilistisch überformt, von Fehlern befreit und schließlich in ein passendes Layout eingebettet werden. Heute wird jeder dieser Schritte mit digitalen Hilfsmitteln unterstützt.

Der Computer nimmt den Autorinnen und Autoren diese Aufgaben nicht ab, aber er erleichtert die Aufgaben erheblich, und zwar durch zwei separate Eigenschaften. Einmal dadurch, dass er eine sehr viel günstigere Umgebung anbietet, um Wörter auf einem Untergrund sichtbar zu machen und sie dann zu größeren Einheiten wie Sätzen, Absätzen, Kapiteln etc. flexibel zu gruppieren, ohne dass eine einmal gewählte Reihenfolge dabei den Text bereits festlegt. Zum zweiten dadurch, dass er immer mehr spezialisierte Tools anbietet, die einzelne Teilhandlungen des Schreibens unterstützen. Zu beidem seien noch ein paar Sätze gesagt.

Schreiben war schon immer ein Denkwerkzeug, da es das einschränkende Kurzzeitgedächtnis entlastet, indem Gedanken auf Papier ausgelagert werden (Molitor-Lübbert, 2002; Ruhmann & Kruse, 2014). Die Entwicklung von Gedanken beim Schreiben vollzieht sich dabei in der Interaktion mit dem bereits Geschriebenen, was erlaubt, mehr Gedanken miteinander in Beziehung zu setzen, als beim Denken allein möglich ist, und zudem noch die Qualität der Gedanken durch Überarbeiten zu optimieren. Das Schreibprogramm ist nun genau für diese Aufgabe optimal geeignet. Es stellt einen Raum zur Verfügung, der das Arrangement von Gedanken in einem räumlichen Kontext bestmöglich unterstützt und die Sichtbarkeit des Geschriebenen durch verschiedene grafische Angebote erhöht. Damit wird auch die Strukturierung des Textes erleichtert. Durch die flexible Veränderung des in digitalen Codes gespeicherten Textes ist eine ständige Veränderung und Weiterentwicklung des Textes möglich und nicht mehr, wie in früheren Technologien, durch die Fixierung auf einen Beschreibstoff blockiert. Hier eine kurze Zusammenstellung:

Strukturierung von Texten: Gliederungsfunktionen erlauben auf flexible Weise eine Gesamtstruktur der Arbeit zu entwickeln und ermöglichen dabei Sequenzierung, Hierarchisierung und Nummerierung von Textteilen bzw. den entsprechenden Überschriften. Eine automatische Herstellung des Inhaltsverzeichnisses ist ein zusätzliches Plus dieser Funktionalität.

Kreativitätsförderung: Vorgänge wie Ideenentwicklung, Strukturierung und Verbindung von Ideen werden unterstützt durch digitales Mindmapping. Das erste Tool dazu kam 1994 unter dem Namen *MindManager* auf den Markt. Alternative Programme wie *FreeMind*, *Freeplane*, *SMind* weisen im Wesentlichen die gleiche Funktionalität auf. Als Kernaktivitäten nennt die *Mindjet*-Website (www.mindjet.com): alle Gedanken erfassen, Ordnung schaffen, anschaulich kommunizieren und Projektmanagement. Auch Concept-Maps gehören in diese Kategorie, auch wenn sie mehr das Herstellen einer inneren Ordnung in Gedankenmengen betonen als die Gedankenentwicklung selbst (<https://cmap.ihmc.us>).

Recherchertools: Der Übergang vom Schreiben zum Recherchieren im Web und in Onlinekatalogen wurde durch Literaturmanagementsysteme erleichtert, die zudem die bibliografischen Angaben automatisch aus dem Netz herunterladen. Jeder Gedanke kann ohne großen Zeitverlust geprüft werden und ggf. mit Literatur unter-

füttert werden. Unter dem Stichwort „Comparison of reference management software“ listet Wikipedia 30 solcher Systeme auf, inklusive aller Spezifikationen dazu.

Argumentationstools: Bisher nur eingeschränkt verwendungsreif sind Argumentationstools, die versuchen, formale Arrangements für Argumente anzubieten und Möglichkeiten für die Auswahl bzw. Gestaltung von Behauptungen, Begründungen, Belegen, Gegenpositionen etc. aufzuzeigen (z. B. Benetos & Bétrancourt, 2015; 2020; Liu et al., 2017). Einfache Argumentationstools auf der Basis von Templates gibt es für das Schreiben von Essays in Schulen. Sie sind meist Variationen des *five-paragraph essays* und geben kurze Instruktionen dazu, was z. B. eine These, ein Beleg, ein Argument ist.

Phrasebooks und Formulierungshilfen: Das Nachdenken beim Schreiben ist an ein flexibles Vokabular und ein Repertoire an wissenschaftsüblichen Ausdrücken gebunden. Ein Bereitstellen von Begriffen und Phrasen ist daher auch eine Denkhilfe. So ermöglichen etwa die in Textverarbeitungsprogrammen verfügbaren Synonymwörterbücher und Thesauri durch eine schnelle Suche nach dem richtigen Wort auch genaues Denken. Phrasebooks helfen dabei, so denken und schreiben zu lernen, wie das in bestimmten Communitys üblich ist.

Automatisches Feedback: Auf dem Vormarsch sind Tools, die automatisches Feedback geben und dies auch noch mit intelligentem Tutoring verbinden (Allen, Jacovina & McNamara, 2016). Die meisten dieser Tools wurden für Essays konzipiert und werden an amerikanischen Highschools verwendet. Für wissenschaftliches Arbeiten hat Cotos (2015; Cotos, Huffman & Link, 2015; 2017) ein Feedbacktool für wissenschaftliche Artikel und Doktorarbeiten entwickelt, das den Schreibenden automatisch Auskunft gibt, welche rhetorischen Moves bzw. Steps (Swales, 1995; Moreno & Swales, 2018) sie in ihrer jeweiligen Arbeit realisieren.

Digitale Schreibtechnologie ist durch diese Funktionalitäten ein Sparringspartner für schreibbezogenes Denken geworden und nicht mehr allein ein komfortables Beschreib- und Speichersystem. Zunehmend wird aber die Vielfalt ein Problem und das, was einzelne Schreibende nutzen, ist nur ein Bruchteil der Programme, die vorhanden sind.

Kollektive Schreibräume: ein Text, viele Autorinnen und Autoren

Unter den Neuerungen, denen heute das größte Veränderungspotenzial unterstellt wird, sticht das Document-Sharing heraus, also das gleichzeitige Arbeiten am gleichen Text von Schreibenden, die räumlich voneinander entfernt an unterschiedlichen Geräten arbeiten. In Nachfolge von mehreren kleineren Tools hat *Google Docs* diese Technologie zuerst massentauglich gemacht, ehe sie auch *MS Word* in seiner 365-Version integriert hat. Heute gibt es viele Angebote dazu. Vereinfacht gesagt, heißt Document-Sharing, dass mehrere Schreibende gleichzeitig den gleichen Schreibraum betreten und dort simultan am selben Text arbeiten können. Sie sehen also denselben

Text und können das Schreiben der anderen synchron miterleben. Gleichzeitig können sie nebenbei chatten oder sich über ein Videostreaming miteinander unterhalten, sodass sie das gemeinsame Schreiben auch koordinieren können. Asynchrone Zusammenarbeit ist auf solchen Plattformen natürlich auch weiter möglich.

Zusammenarbeit kann sich dabei auf alle Aspekte des Schreibens beziehen, also auf die Ideenfindung, Zielsetzung, Formulierung, Strukturierung und Überarbeitung. Zudem gibt es die Möglichkeit, zu kommentieren oder zu annotieren. Olson et al. (2017) haben die Entwicklungen und Forschung zum Thema gemeinsames Schreiben detailliert nachgezeichnet und legten eine der ersten empirischen Studien zu gemeinsamer Textproduktion auf Basis von Logfiledaten vor.

Gemeinsame Schreibräume haben naturgemäß eine große Wirkung auf die Organisation und Kooperation beim Schreiben, sie verändern aber wiederum auch die Natur des Schreibens selbst, indem sie etwas auflösen oder abbauen, was das Papier als eherne Grenze etabliert hatte: die Einsamkeit beim Schreiben. Deren Wurzel lag darin, dass nur eine Person den Federkiel führen konnte und dass vierhändiges Bedienen einer Schreibmaschine unmöglich war. Es galt als gegeben, dass das Formulieren immer eine individuelle Aufgabe und Zusammenarbeit immer ein Nacheinander war. Jetzt können sich mehrere Schreibende im gleichen digitalen Schreibraum tummeln und am gleichen Textteil arbeiten. Sie müssen dabei Rollen verteilen und gemeinsam entscheiden lernen. Übersicht über kollaborative Schreibsoftware findet sich auf der Website von Social Science Software unter <https://www.sosciso.de/de/software/publication/kollaboratives-schreiben>.

Die Schreibplattform: Learning-to-write im Onlineformat

War bis vor Kurzem das digitale Schreibwerkzeug noch eine bessere Schreibmaschine, so erhält der Computer langsam, aber sicher eine lehrende, beratende oder coachende Aufgabe, die den Intellekt und die Schreibfertigkeiten der Nutzenden zu entwickeln hilft. Instruktionen, weiterführende Links, Austausch, Vernetzung sowie automatisches Feedback und intelligentes Tutoring sind hier die technologischen Ansätze, die den Computer zum Lehrwerk, wenn nicht zum Coach machen.

Muster und erste Anwendungen von Plattformen an Hochschulen waren bzw. sind die Lernplattformen, auch Learning-Management-Systeme (LMS) genannt. Sie erlauben, Unterricht und Lernen jenseits von physischen Klassenräumen zu organisieren, sei es ergänzend zu ihnen (*blended learning*) oder vollkommen gelöst von ihnen (*distance education*). In der Regel wird sowohl synchrones Lehren und Lernen unterstützt, wie im virtuellen Klassenzimmer, als auch asynchrones, wobei Lehrende Material oder Übungen etc. zur Verfügung stellen, das Lernende zeitlich flexibel nutzen. Die Wurzeln von LMS reichen bis in die 1960er Jahre (für eine kurze Geschichte siehe Downes, 2017; eine Definition liefern Rhode et al., 2017, S. 69). Für das Schreiben selbst sind Lernplattformen insofern relevant, als sie neue Formen der Kooperation ermöglichen, auch in Zusammenhang mit Textfeedback und Reaktionen auf studen-

tische Arbeiten (z. B. Laffen & Smith, 2017). Sie ermöglichen Diskussionen in Foren und Unterrichtsblogs (z. B. Hurlburt, 2008).

Kritik an Lernplattformen wird insofern geübt, als sie sehr lehrendenzentriert sind und nur den Administratorinnen und Administratoren Gestaltungsrechte und -möglichkeiten einräumen. Die Nutzer:innen können nur nachvollziehen, was angeboten wird, und in engen Bahnen vorgegebene Aufgaben erledigen. Allerdings gibt es heute viele spezialisierte Plattformen und Portale, die jeweils auf ihre Weise das Schreiben besser unterstützen als die klassischen Lernplattformen. Hier eine Übersicht über die wichtigsten von ihnen:

Online Writing Labs: Eine der ersten schreibdidaktischen Anwendungen von Plattformen waren Online Writing Labs (OWL), am bekanntesten davon das 1993 gegründete Purdue OWL (https://owl.purdue.edu/writinglab/the_writing_lab_at_purdue.html). OWLs sind weitgehend statische, nicht interaktive Plattformen, die Information, Materialien und Hilfen zum Schreiben anbieten. Viele deutsche Schreibzentren haben ebenfalls Onlineinformationsangebote, die zwar etwas anders benannt werden, aber ähnliche Funktionen erfüllen. Hier seien die Angebote des Schreibzentrums der Uni Konstanz unter <https://www.uni-konstanz.de/schreibzentrum/materialien-und-links/arbeitshilfen> und das Schreibportal des Zentrums für Lehren und Lernen der Universität Bielefeld unter <https://cmsedit.uni-bielefeld.de/einrichtung/schreiblabor/schreibportal/materialien/index.xml> genannt, das nach unserer Definition eher ein OWL ist als ein Schreibportal.

Schreibportale und Schreibnetzwerke: Das sind offene Plattformen für Austausch und Vernetzung unter Schreibenden sowie zur Vernetzung mit anderen Plattformen oder Internetangeboten. In diesem Feld dominieren die literarischen Plattformen, auf denen sich Autorinnen und Autoren austauschen können. Angebote wie in OWLs sind auch hier zu finden. Als Muster sei [writing.com](https://www.writing.com) genannt, eine Writing Community, die diese Plattform für Austausch, Vernetzung und Inspiration geschaffen hat.

E-Portfolios: Texte für andere und für die Autorinnen und Autoren selbst sichtbar und der Reflexion zugänglich zu machen, ist primäre Aufgabe von Portfolios (Bräuer, 2014). Baumgartner, Himpf und Zauchner (2009, S. 5) unterscheiden dabei Reflexionsportfolios (dienen der persönlichen Entwicklung), Entwicklungsportfolios (dokumentieren die Arbeit über einen längeren Zeitraum) und Präsentationsportfolios (dienen der Außendarstellung). Eine Übersicht über Verwendungsweisen von Portfolios findet sich auch bei Bauer und Baumgartner (2012) sowie auf [e-teaching.org](https://www.e-teaching.org) (<https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/eportfolio>).

Feedbackplattformen: Mehrere spezialisierte Plattformen sind zum Austausch von Feedback entstanden, die für Seminargruppen nutzbar sind und sowohl zur Vergabe von Themen und Terminen als auch zur Organisation von Feedback dienen, wobei sich meist Studierende untereinander nach vorgegebenen Kriterien Feedback geben. Feedback für Feedback, Vergleich mit Dozierenden-Feedback, Standardrubriken und Beispiele für Standardkommentare können enthalten sein. Unterschiedliche Lösungen bieten *MyReviewers* (Branham, Moxley & Ross, 2015) und *Sword*, heute

Peerceptive (Cho & Schunn, 2007; Nelson & Schunn, 2009). Für Schulen entwickelt, aber auch an Hochschulen verwendbar ist *Peergrade* (<https://www.peergrade.io>), das etwas schlichter gehalten, aber für die Organisation von Austausch ebenfalls sehr nützlich ist.

Unterrichtsplattformen für das Schreiben an Schulen: Im englischsprachigen Raum haben sich Schreibplattformen an bzw. für Schulen entwickelt, die den Schreibunterricht zu gestalten und koordinieren erlauben. *Writing Pal* ist vermutlich die bekannteste davon (nicht zu verwechseln mit *eWritingPal*) und hat das am weitesten entwickelte Angebot an automatischem Feedback für Schülertexte (Dai et al., 2011; McNamara, Crossley & Roscoe, 2013; Roscoe et al., 2014). Eine Demo findet sich unter www.adaptiveliteracy.com/writing-pal. Unterrichtsplattformen können darüber hinaus auch die Lehrenden unterstützen, indem sie Aufsatzthemen zu vergeben erlauben, Abgabetermine verwalten und individuelles Feedback organisieren. Sie dienen als Registratur für Noten und können den Fortschritt in der Schreibqualität überwachen (u. a. durch automatisches Essayscoreing). Einige dieser Angebote sind eng mit dem Englischunterricht verbunden und erfüllen nebenbei auch Lehrbuchfunktion. Wem diese Plattform zu lehrendenzentriert ist, kann beispielsweise mit www.writeabout.com versuchen, Schüler:innen miteinander zu verbinden und ins Schreiben zu bringen.

Mobiles Schreibbüro: Schreiben als Textmanagement im Laptop

Eine weitere Entgrenzung des Schreibens besteht in der Öffnung gegenüber benachbarten oder anschließenden Tätigkeiten wie Recherchieren, grafischem Gestalten, Konzeptualisieren, Kommunizieren und Publizieren. Die Übergänge zwischen diesen einstmals sukzessiv ausgeführten Handlungen haben sich verwischt und gehen nahtlos ineinander über. Es ist ein und derselbe Computer, der Programme für all diese Aktivitäten anbietet und sie zunehmend integriert. Die Miniaturisierung der Endgeräte hat zudem dazu geführt, dass mit dem Schreibwerkzeug auch gleich ein komplettes Büro überall und jederzeit verfügbar ist. Traditionelle Schreibarrangements, die an Büroräume, Arbeitsplatz, Schreibtisch, Ablageordner, Telefon etc. gebunden waren, sind im Prinzip überflüssig geworden. Internetanschluss ist alles, was es noch braucht, jedenfalls solange die Batterie hält, dann ist auch eine Steckdose erforderlich. Homeoffice ist eine gängige Arbeitsform geworden, wie jetzt auch der Corona-Lockdown gezeigt hat, und Arbeit im Zug, Flughafen, Hotel und Ferienhaus ist genauso möglich.

Programme werden komplexer und integrieren immer mehr Arbeitsgänge. Sie sind im Begriff, Workflow-Tools zu werden, in denen Schreiben nur ein Teilelement des sehr viel weiter abgesteckten Umgangs mit Texten ist. *MS Word* beispielsweise greift immer mehr dieser Funktionen auf und stellt sie innerhalb der gleichen Software zur Verfügung, sodass man nicht einmal mehr das Programm wechseln muss,

wenn man nach der Texterstellung etwas verschicken, berechnen, gestalten oder sprachlich optimieren will. Virtualisierung der Arbeitswelt ist ein Thema, das unter dem Begriff „papierloses Büro“ reichlich diskutiert worden ist und zu alternativen Formen der Dateiverwaltung und des Workflows geführt hat. Heute scheint auch das Büro selbst überflüssig.

Was als Aufgabe bleibt, ist das Herstellen einer Ordnung im eigenen Computer. Dateiverwaltung, Passwortverwaltung, Virenschutz, Programmupdates, sichere Verbindungen und Verschlüsselung, Kollaborationssoftware, E-Mail- und Browsereinstellungen, Signaturen, Backups, Updates, Kalender usw. sind zu zentralen Aufgaben geworden. Auffindbarkeit von Dateien, E-Mails, Links ist eine wichtige Organisationsaufgabe geworden und bildet den Rahmen, innerhalb dessen ein mobiles Kleinstbüro funktionieren kann.

Schreibräume der Zukunft: Wo soll das alles hinführen?

Zu einer Darstellung von Schreibräumen gehören auch Zukunftsvisionen des Schreibens. Vieles von dem, was heute technisch möglich ist, lässt sich als Zukunftsbild hochrechnen, auch wenn die entsprechende Technologie noch nicht ausgereizt, adaptiert und umgesetzt ist. Eine wichtige Neuerung ist automatische Texterstellung (z. B. Klahold & Fathi, 2019). Mit der Automatisierung der Texterstellung wird der Computer selbst Textproduzent. Texte werden in absehbarer Zeit in größerem Maßstab maschinell hergestellt werden und wer ein Textanliegen hat, wird vor allem den Herstellungsprozess in Gang setzen und die Textproduktion überwachen müssen. Auch wenn dies für wissenschaftliche Texte noch Zukunftsmusik ist, ist es für einfache Texte im Journalismus, für Produktbeschreibungen im Onlineversandhandel und in der Auswertung von Wirtschaftsdaten längst Realität.

Die Firma UNAICE (<https://unaice.de/textroboter>) beispielsweise, die Texterstellung für Webprodukte in Onlinekatalogen anbietet, wirbt folgendermaßen:

„Der Textroboter passt in Ihr Team. Er nimmt Ihnen eine Menge Arbeit ab. [...] Er lebt in der Cloud und produziert auf Basis Ihrer Daten informative Beschreibungen, spannende Vergleiche, SEO-relevante Berichte, personalisierte Newsletter und vieles mehr. Dies geschieht rasend schnell, immer fehlerfrei und in Ihrem Sprachstil. Der Textroboter schreibt auch nach Feierabend und am Wochenende! Texte entstehen in bis zu 26 Sprachen und ab 8 Cent pro Text – ein Bruchteil der Kosten manuellen Copy-Writings. Der Textroboter erspart Ihnen bis zu 75 % Arbeitszeit.“

Das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine wird dabei umgekehrt: Galten Maschinen bisher als dilettantische Schreiber, so werden sie jetzt zu perfekten Autoren stilisiert: „Texte manuell schreiben ist [...] aufwändig, stark fehleranfällig, unheimlich zeitintensiv, sehr teuer und nicht skalierbar“, lästert die UNAICE-Website. Zumindest im Marketing dieser Firma hat die Schreibtechnik den Menschen bereits weit hinter

sich gelassen. Das Deloitte Network for Language Technology (<https://www2.deloitte.com>) verspricht Ähnliches:

„Digitale Systeme erstellen heutzutage aus Daten flüssig formulierte Berichte, Vorlagen und Nachrichten in bester Qualität. Natural Language Generation (NLG) ist kostengünstig, flexibel, extrem präzise und dank der transparenten regelbasierten Erzeugung revisionssicher.“

Gleichgültig, wie viel maschinelle Unterstützung für diese Aufgaben in Zukunft bereitstehen wird, es bleiben immer vier Dinge Sache der Autorinnen und Autoren: Als Erstes sind sie es, die die Texterstellung in Gang setzen und dabei Ziel, Zweck, Textumfang und Adressatenkreis festlegen. Keine Maschine kann das übernehmen; es muss ihr vorgegeben werden. Als Zweites sind es die menschlichen Autorinnen und Autoren, die Verantwortung für den resultierenden Text übernehmen müssen und dabei die Kette der dargestellten Gedanken im Einzelnen nachvollziehen, deren Stichthaltigkeit prüfen und den Text für tauglich befinden müssen. Als Drittes ist die Individualität von Texten zu nennen. Hier geht es darum, eine eigene Stimme zu präsentieren und den Text am Selbst, den eigenen Intentionen, Werten, Ansichten, Zielen etc. festzumachen, ggf. auch an den Intentionen und Werten einer Institution. Als Viertes bleibt es den menschlichen Autorinnen und Autoren vorbehalten, eine Community zu adressieren und selbst Teil eines diskursiven Zusammenhangs zu werden, in dem sie mit Namen, Reputation, Kompetenz, Arbeitsgebieten etc. vertreten und für andere sichtbar sind. Computergeschriebene Texte können das simulieren, beispielsweise indem sie entsprechende Phrasen kopieren, aber sie sind selbst keine Agenten irgendeines Diskurses – sofern man Bots in Internetforen nicht als solche bezeichnet.

Fazit und Schlussfolgerungen

Mithilfe von Raummetaphern haben wir in diesem Beitrag versucht, einen frischen Blick auf die digitale Realität des Schreibens heute und in der näheren Zukunft zu werfen. Metaphern haben zwar selbst keinen Erklärungswert, dafür illustrieren sie umso besser, worum es geht. Sie führen Neues auf Vertrautes zurück und bauen Verständnisbrücken. Für die Schreibwissenschaft wird es darum gehen, eigene Diskurse über Schreibtechnologie und ihre Auswirkungen auf das Schreiben zu verstärken. Dabei ist es essenziell, eine entsprechende Sprache zu etablieren, die über digitales Schreiben zu verhandeln erlaubt, und diese Sprache mit der Entwicklung von Konzepten über digitales Schreiben zu verbinden. Der Blick sollte dabei zwar auch auf die Technik selbst, in erster Linie aber auf die daraus entstehenden Schreibpraktiken gerichtet sein. Letztere sind der eigentliche Gegenstand der Schreibwissenschaft und nach unserer Erfahrung sind sowohl die derzeitigen Konzepte als auch die empirischen Zugänge und spezialisierten Diskurse dazu stark ausbaufähig.

Damit wollen wir nicht sagen, dass irgendwem in Schreibwissenschaft oder Schreibdidaktik diese Entwicklungen entgangen wären. Das Desiderat liegt in der

kollektiven fachlichen Aufarbeitung der Entwicklung der letzten vierzig Jahre seit Entstehen der ersten Textverarbeitungsprogramme – eine Aufgabe, die individuell nicht zu bewältigen ist. Die Veränderungen haben sich in kleinen Schritten vollzogen und verliefen nicht in einer gemächlichen Vorwärtsbewegung, sondern so, als würde man von einer Lawine mitgenommen, die immer mehr Tempo aufnimmt. Ankerpunkte unseres Verständnisses vom Schreiben wurden durch die Veränderungen gelöst, ohne dass wir neue hätten entwickeln können. Orientierungen sind verloren gegangen und bestehende Theorien erwiesen sich als unzureichend, um uns über neue Schreibtechnologie und deren Folgen präzise zu verständigen.

Wir haben versucht, eine neue Perspektive einzunehmen, die vor allem darauf gerichtet ist, mit etwas Distanz, aber auch mit Akribie im Detail die neue Lage zu vermessen, was wiederum an die Raummetaphern anschließt. Angesichts der hohen Zahl von Innovationen und neuen Schreibpraktiken scheint uns ein Begehen, Besichtigen, Beschreiben, Inventarisieren und Auflisten der Entwicklungen derzeit am nötigsten. Dazu zählen wir besonders handlungsbetonte und qualitativ-deskriptive Zugänge, die auf Ausprobieren, Aneignen, Erkunden und Selbstverständigung ausgerichtet sind. Jede neue Plattform und jedes neue Tool verlangen Zeit, um zu verstehen, wie sie funktionieren, wie man sie didaktisch einsetzen kann und wie sie unser Bild vom Schreiben verändern. Technologie wandelt sich zudem kontinuierlich, und wir müssen uns von statischen Vorstellungen von Technologie verabschieden, um zu einem dynamischen Verständnis zu gelangen. Deshalb sind auch Zukunftsbilder wichtig. Es geht nicht um die Frage, welche neuen Tools man wozu einsetzt, sondern darum, wie man sich generell dem Neuen zuwendet und mit ihm umgeht. Hier sind kollektive, auch die Studierenden einschließende Lernformen gefragt, die erlauben, die nächsten Schritte und die jeweils neuen Dimensionen der Digitalisierung zu erkunden und zu verstehen.

Auch für die Schreibdidaktik lassen sich Lehren aus dem Dargestellten ziehen. Eine erste besteht darin, auch in Lehre und Beratung die Schreibtechnik selbst zum Thema zu machen. Wenn Schreiben Technologie ist, dann sollte gelten, dass auch Schreibunterricht technologisches Wissen vermittelt oder Schreibtechnik wenigstens reflektiert. Hier wird es darauf ankommen, Diskurse zu entwickeln, die Schreibtechnologie auf einem Niveau zu behandeln erlauben, welches sie an unsere schreibdidaktischen Handlungsfelder anschließt. Schreibtheorien und Lehrmaterialien sollten darauf abgestimmt sein und sich auf das Schreiben selbst beziehen, ohne sich selbst in IT-Terminologie zu ertränken. Eine technikkritische Fundierung ist dabei sicherlich notwendig, aber derzeit nicht prioritär. Gemeinsames Erkunden, Ausprobieren, Evaluieren von neuer Technologie scheint wichtiger.

Eine zweite Lehre, die uns für die Didaktik wichtig erscheint, besteht darin, zu betonen, was menschlich an der Textproduktion bleiben wird und was nicht an die Maschinen abgetreten werden kann oder darf. Dabei geht es z. B. um die Fragen, was es heißt, einen Standpunkt einzunehmen, was Verantwortung für einen Text bedeutet, was die Teilnahme an einem Diskurs impliziert, was Kooperation und Kollaboration für das Schreiben mit sich bringen und was Publizieren und Kommunikation

bedeuten. Es wird darauf ankommen, die ganze Kette der Textproduktion und die Verwendungskontexte des Schreibens in den Blick zu nehmen, um den Maschinen ggf. sagen zu können, was sie zu tun haben.

Als letzter Gedanke sei erwähnt, dass die Leistung einer kollektiven Aufarbeitung der Digitalisierung heute immer auch die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen erfordert. Digitalisierungsforschung wird neben der Informatik heute u. a. von der Lehr- und Lernforschung, Medienwissenschaft und Computerlinguistik betrieben, die jedoch oft mehr das Lernen als das Schreiben im Sinn haben. IT-Abteilungen entwickeln heute neue Technologien, meist ohne das Wissen aus Schreibwissenschaft und -didaktik einzubeziehen. Wir haben aber viel Expertise einzubringen, wenn es um die Arbeit an speziellen Genres, um Schreibinstruktion, Prozessgestaltung, Sprachunterstützung, Feedback oder Kollaboration geht. Hier mitzuwirken oder selbst neue Tools zu entwickeln ist ebenfalls eine Aufgabe der Zukunft.

Danksagung

Der Artikel entstand im Rahmen des Projekts „Seamless Academic Writing Technologies“. Das Projekt wird im Rahmen des IBH-Labs „Seamless Learning“ (www.seamless-learning.eu) gefördert. Die IBH-Labs sind auf Initiative der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH) und der Internationalen Bodenseekonferenz (IBK) entstanden und werden aus Mitteln des Interreg V-Programms „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“ gefördert.

Literatur

- Alexander, J. & Rhodes, J. (2018). Introduction: What do we talk about when we talk about digital writing and rhetoric? In J. Alexander & J. Rhodes (Hg.), *The Routledge Handbook of digital writing and rhetoric* (S. 9–17). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Allen, L. K., Jacovina, M. E. & McNamara, D. S. (2016). Computer-based writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hg.), *Handbook of writing research* (S. 316–329). New York: The Guildford Press.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundation, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin: De Gruyter.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster, New York: Waxmann.
- Baumgartner, P., Himpl, K. & Zauchner, S. (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung*. Verfügbar unter: http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_etal_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf (Zugriff am: 06.08.2019).

- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Verfügbar unter: <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/bazerman-shaping> (Zugriff am: 06.08.2019).
- Bazerman, C. (2018). What do humans do best? Developing communicative humans in the changing socio-cyborgian landscape. In S. Logan & W. Slater (Hg.), *Perspectives on Academic and Professional Writing in an Age of Accountability* (S. 187–203). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Benetos, K. & Bétrancourt, M. (2015). Visualization of computer-supported argumentative writing processes using C-SAW. *Romanian Journal of Human-Computer Interaction*, 8(4), S. 281–303. Verfügbar unter: <http://rochi.utcluj.ro/rrioc/articole/RRIOC-8-4-Benetos.pdf> (Zugriff am: 06.08.2019).
- Benetos, K. & Bétrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: What does it change? *Journal of Writing Research*, 12(1), S. 263–290. doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.09
- Berge, Z. L. & Muilenburg, L. (Hg.) (2013). *Handbook of mobile learning*. New York: Routledge.
- Branham, C., Moxley, J. & Ross, V. (2015). *My Reviewers: Participatory Design & Crowd-Sourced Usability Processes*. SIGDOC '15 Proceedings of the 33rd Annual International Conference on the Design of Communication. Article No. 26. New York: ACM, NY. doi.org/10.1145/2775441.2775482
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Cho, K. & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), S. 409–426. doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), S. 288–325. doi.org/10.1111/1467-9817.12269
- Cotos, E. (2015). Automated writing analysis for writing pedagogy: From healthy tension to tangible prospects. *Writing and Pedagogy*, 7(2–3), S. 197–231.
- Cotos, E., Huffman, S. & Link, S. (2015). Furthering and applying move/step constructs: Technology-driven marshalling of Swalesian genre theory for EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, S. 52–72.
- Cotos, E., Huffman, S. & Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility. *English for Specific Purposes*, 46, S. 90–106.
- Crossley, S. A. & McNamara, D. A. (2017). *Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction*. New York: Routledge.
- Dai, J., Raine, R. B., Roscoe, R. u. a. (2011). The Writing-Pal tutoring system: Development and design. *Journal of Engineering and Computer Innovations*, 2(1), S. 1–11.
- DeVoss, D. N. (2018). Digital writing matters: What do we talk about when we talk about digital writing and rhetoric? In J. Alexander & J. Rhodes (Hg.), *The Routledge Handbook of digital writing and rhetoric* (S. 918–928). New York: Routledge/Taylor & Francis.

- Downes, S. (2017). New Models of Open and Distributed Learning. In M. Jemni, Kinshuk & M. K. Khribi (Hg.), *Open Education: From OERs to MOOCs* (S. 1–22). Singapur: Springer. doi.org/10.1007/978-3-662-52925-6_1
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hg.), *Cognitive processes in writing* (S. 31–50). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, S. 365–387.
- Haas, C. & Wickman, C. (2009). Hypertext and Writing. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand u. a. (Hg.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (S. 527–544). London: Sage. doi.org/10.4135/9780857021069.n36
- Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. New York: Routledge.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Heilmann, T. A. (2012). *Textverarbeitung: Eine Mediengeschichte des Computers als Schreibmaschine*. Bielefeld: transcript.
- Heim, M. (1987). *Electric language: A philosophical study of word processing*. 2. Aufl. Westford, Mass.: Murray.
- Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), S. 182–189.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Hg.), *The Routledge Handbook of multimodal analysis* (S. 14–27). New York: Routledge.
- Klahold, A. & Fathi, M. (2019). *Computer aided writing*. Cham: Springer Nature.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kruse, O. & Rapp, C. (2018). Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer. *Journal der Schreibberatung*, 9, S. 51–64.
- Kruse, O. & Rapp, C. (2019). Seamless Writing: How the Digitisation of Writing Transforms Thinking, Communication, and Student Learning. In C.-K. Looi, L.-H. Wong, C. Glahn u. a. (Hg.), *Seamless Learning: Perspectives, Challenges and Opportunities* (S. 91–208). Singapur: Springer.
- Lafien, A. & Smith, M. (2017). Responding to student writing online: Tracking student interactions with instructor feedback in a Learning Management System. *Assessing Writing*, 31, S. 39–52. doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.003
- Laing, S., Aull, L. & Marcellino, W. (2019). A Taxonomy for Writing Analytics. *The Journal of Writing Analytics*, 2, S. 13–37.
- Liu, Y., Fan, C., Chang, Y. u. a. (2017). A Digital Tool for Argumentation Construction that Assists Users in Writing Argumentative Essays. In M. Chang, N. Chen, R. Huang u. a. (Hg.), *IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (S. 411–413). Timisoara. doi.org/10.1109/ICALT.2017.15

- Mahlow, C. & Dale, R. (2014). Production media: Writing as using tools in media convergent environments. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of writing and text production* (S. 209–230). Berlin: DeGruyter Mouton.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A. & Roscoe, R. (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. *Behavioral Research*, 4, S. 499–515.
- Microsoft-Community-Website (2016). *Word instruction manual*. Verfügbar unter: <https://answers.microsoft.com/en-us/msoffice/forum/all/word-instruction-manual/c6e15e56-8d76-4384-985e-6e99e1c33efb> (Zugriff am: 06.08.2019).
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Denkens. In D. Perrin, O. Kruse, I. Böttcher u. a. (Hg.), *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Moreno, A. I. & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, S. 40–63.
- National Writing Project, DeVoss, S., Eidman-Aadahl, E. & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey Bass/Wiley.
- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, S. 375–401. doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x
- Nielsen, J. (1995). *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*. Boston: AP Professional.
- Olson, J. S., Wang, D., Olson, G. M. u. a. (2017). How People Write Together Now: Beginning the Investigation with Advanced Undergraduates in a Project Course. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 24(1), S. 1–40. doi.org/10.1145/3038919
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. New York, NY: Routledge.
- Palmquist, M. (2019). Directions in Writing Analytics: Some Suggestions. *The Journal of Writing Analytics*, 3, S. 1–12.
- Reiter, E. & Dale, R. (2000). *Building Natural Language Generation Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhode, J., Richter, S., Gowen, P. u. a. (2017). Understanding Faculty Use of the Learning Management System. *Online Learning*, 21(3), S. 68–86. doi.org/10.24059/olj.v21i3.1217
- Roozen, K. & Erickson, J. (2017). *Expanding Literate Landscapes: Persons, Practices, and Socio-historic Perspectives of Disciplinary Development*. Logan, UT: Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. Verfügbar unter: <http://ccdigitalpress.org/expanding/> (Zugriff am: 06.08.2019).
- Roscoe, R. D., Allen, L. K., Weston, J. L. u. a. (2014). The writing pal intelligent tutoring system: Usability testing and development. *Computers and Composition*, 34, S. 39–59. doi.org/10.1016/j.compcom.2014.09.002
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess: Eine Theorie. In S. Dreyfürst, N. Sennewald (Hg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 35–55). Opladen: Barbara Budrich.

- Scholnik, Miriam (2018). Digital tools in academic writing? *Journal of Academic Writing*, 8(1), S. 121–130.
- Schneider, H. & Anskeit, N. (2017). Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 238–298). Münster: Waxmann.
- Sharples, M. & Pemberton, L. (1990). Starting from the writer: Guidelines for the design of user centred document processors. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 2(1), S. 37–57.
- Stavanger Erklärung (2018). *COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading*. Verfügbar unter: <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> (Zugriff am: 06.08.2019).
- Støle, H. (2018). Why digital natives need books: The myth of the digital native. *First Monday*, 23(10). doi.org/10.5210/fm.v23i10.9422
- Swales, J. (1995). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), S. 60–93.
- Williams, C. & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, S. 227–242. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024
- Wong, L.-H. (2015). A brief history of mobile seamless learning. In L.-H. Wong, M. Milra & M. Specht (Hg.), *Seamless learning in the age of mobile connectivity* (S. 3–39). Singapur: Springer.

Autoren

Otto Kruse promovierte und habilitierte in Psychologie an der Technischen Universität Berlin. Er war lange Zeit als klinischer Psychologe sowie als Professor für Psychologie der Sozialen Arbeit tätig und zuletzt als Professor für Angewandte Linguistik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Dort leitete er das *Centre for Academic Writing*. Seine Forschungsschwerpunkte: Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens, Digitalisierung des Schreibens, kritisches Denken.

Christian Rapp leitet den Bereich Bildungstechnologie an der *School of Management and Law* der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. Er koordiniert(e) mehrere EU/SNF-Projekte in den Bereichen Schreibtechnologie (Thesis Writer, Seamless Writing Technologies), Seamless Learning (www.seamless-learning.eu) und Social-Media-Integration in die Hochschullehre (www.socialmediaforeducation.org).

Creating Open Writing Spaces

Schreibräume partizipativ entwickeln und gestalten

ELISABETH KALIVA, DANIELA MEINHARDT

Abstracts

Das Projekt *Creating Open Writing Spaces* hat sich zum Ziel gesetzt, gemeinsam mit Studierenden ein Social Writing Environment (SWE) zu entwickeln, welches das Schreiben als soziale und kommunikative Praxis in den Vordergrund rückt. Dabei wird das Projekt von der Vorstellung geleitet, dass wissenschaftliche Schreibprozesse in einem „phygitalen Raum“ stattfinden – einem Raum, der die Funktionalitäten physikalischer, digitaler, informationeller und sozialer Räume nicht einfach addiert, sondern zu einem neuen Ganzen synthetisiert und damit zugleich neue Wege in der Begleitung studentischer Schreiarbeiten eröffnet. Der Co-Creation-Prozess mit Studierenden des Designs und der Ingenieurwissenschaften an der TH Köln zeigte, dass das SWE drei wesentliche Funktionen erfüllen muss: Erstens muss das Schreiben darin als sozialer und kollaborativer Prozess kommuniziert und ermöglicht werden. Zweitens sollten die emotionalen Aspekte des Schreibens explizit berücksichtigt und gezielt begleitet werden. Und drittens sollte das Geben und Nehmen von Feedback über den gesamten Schreibprozess hinweg als zentrales Element erfahren und ermöglicht werden.

The project ‘Creating Open Writing Spaces’ aims to work with students to develop a Social Writing Environment (SWE) that focuses on writing as a social and communicative practice. The project is guided by the idea that scientific writing processes take place in a ‘phygital space’ – a space that does not simply combine the functionalities of physical, digital, informational and social spaces, but synthesizes them into a new entity and thereby creates new ways of supporting student writing. The co-creation process with students of Design and Engineering at the Technical University of Cologne showed that the SWE has to meet three essential requirements. Firstly, the writing process has to be seen and communicated as a social and collaborative process. Secondly, the emotional aspects of writing have to be explicitly considered and specifically supported. And thirdly, giving and receiving feedback throughout the entire writing process should be experienced and enabled as a central element of that process.

Schlüsselwörter: phygitaler Schreibraum, studentische Partizipation, Social Writing, Schreibtechnologie

1 Das Problem mit dem Atmen und die Krux digitaler Respirationshilfen

„Schreiben ist wie atmen – wenn man aufhört, macht man seinen Bachelor nicht.“ Mit diesen Worten beschreibt eine Designstudentin der TH Köln ihre Wahrnehmung des Schreibens im Studium. Tatsächlich liegt dieser Vergleich gar nicht so fern. In Form von Seminararbeiten, Dokumentationen und Portfolios begleitet das Schreiben (nicht nur) Designstudierende durch ihr gesamtes Studium und entscheidet spätestens in der Bachelorarbeit mit über den Studienerfolg. Zugleich wird das Schreiben – ähnlich wie das Atmen – sowohl von vielen Lehrenden als auch von vielen Studierenden als vollkommen selbstverständlich vorausgesetzt. Man tut es, ohne nachzudenken, und beginnt erst beim Einsetzen von Atemschwierigkeiten an der Selbstverständlichkeit dieses Vorgangs zu zweifeln.

Besagte „Atemschwierigkeiten“ plagen Studierende fast aller Fachkulturen und sind als eine Ursache für Studienabbrüche empirisch nachgewiesen (Ebert & Heublein, 2017). Auch deshalb knüpfen immer mehr deutsche Hochschulen an die anglo-amerikanische Praxis an, das Schreiben als eigenständigen Teil der akademischen Ausbildung zu begreifen und Studierende durch Schreibkurse, Methodenmodule, schreibintensive Lehrveranstaltungen und/oder Peer-Tutoring-Programme schreibdidaktisch zu begleiten (Knorr, 2016). Zahlreiche Hochschulen bieten darüber hinaus Onlineangebote an, um die Schreibprozesse ihrer Studierenden mit Materialsammlungen, MOOCs, Tutorials oder Self-Assessments digital zu unterstützen.

Auch an der TH Köln gibt es mehrere solcher Angebote. Mit 26.000 Studierenden in über neunzig Studiengängen gehört die TH Köln zu den größten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Deutschland. Sie verfügt über ein – gemessen an den Studierendenzahlen vergleichsweise kleines – Schreibzentrum, das fachübergreifende Kurse und Schreibberatungen anbietet. Die Arbeit des Akademischen Schreibzentrums wird von zahlreichen schreibdidaktischen Initiativen in den zwölf Fakultäten der Hochschule ergänzt, die sich in einem gemeinsamen Expertisezirkel Schreibdidaktik regelmäßig austauschen.¹ Dabei zeigt sich, dass der Bedarf an schreibdidaktischen Angeboten in fast allen Fakultäten so hoch ist, dass ihm angesichts der zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen kaum nachgekommen werden kann. Sowohl das Akademische Schreibzentrum als auch einzelne Fakultäten setzen daher komplementär zur Präsenzlehre digitale Angebote ein und arbeiten auf Plattformen wie ILIAS und Moodle mit Materialsammlungen und Selbstlernkursen, um die Studierenden befreiter „atmen“ zu lassen. Die von den Lehrenden verzeichnete Nutzung dieser Angebote fällt jedoch oft bedeutend geringer aus, als es der von den Studierenden selbst artikulierte Bedarf an schreibdidaktischer Begleitung nahelegt. An der Köln International School of Design (KISD) etwa werden die Kurse und Schreibberatungen des Writing Lab (Mai & Meinhardt, 2018) zwar sehr

1 Zu den Besonderheiten der Schreiblehre an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften siehe Schneider-Ludorff und Vode (2017) und Hempel und Seidl (2015).

stark nachgefragt, ein begleitendes Onlineangebot hingegen weist nur niedrige Zugriffszahlen auf. Rückmeldungen auf das Angebot lassen auf drei – auch für viele andere digitale „Schreibhilfen“ geltende – Gründe für die eher geringe Nutzung schließen: Erstens folgt die Struktur solcher Angebote häufig einer Logik, die nicht zwingend der Logik der Studierenden entspricht.² Im Beispiel der digitalen *KISD-schreibwerkstatt* werden die Informationen nach den Phasen des forschenden Lernens (Huber, 2009) angeordnet. Damit werden sie nach einer „Forschungslogik“ gegliedert, die sich Studierende im Zuge einer fortschreitenden akademischen Sozialisation erst nach und nach aneignen – kennen sie diese Logik nicht, können sie ihre Fragen nur schwer adäquat verorten und mit den hinterlegten Inhalten verbinden. Zweitens arbeitet die Plattform fast ausschließlich mit PDFs und Links. Dies wirkt wenig aktivierend und überfordert die Studierenden auch insofern, als sie den Transfer der Informationen auf das eigene Projekt eigenständig vornehmen müssen, ohne sich durch Feedbackverfahren rückversichern zu können. Da die Plattform es nicht ermöglicht, das Schreiben als soziale Praxis³ zu erfahren, lässt sie drittens genau das vermissen, was die Studierenden in Schreibkursen als besonders hilfreich erachten: den Austausch mit anderen über die eigenen Schreibprozesse, -produkte und -schwierigkeiten und die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Feedback einzuholen.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich schließen, welche Merkmale ein digitales Angebot jenseits einer curricular verpflichtenden Nutzung aufweisen müsste, um bei den Studierenden Akzeptanz zu finden und sie erfolgreich bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz zu begleiten. Eine Schlüsselrolle scheint dabei das Schreiben als soziale Praxis einzunehmen. In einer 2020 an der TH Köln durchgeführten Umfrage zum „Schreiben an Hochschulen“ geben mehr als zwei Drittel der über 500 Teilnehmenden an, dass ihnen die Arbeit am Text leichter fällt, wenn sie sehen können, wie andere diese Schreibaufgabe gelöst haben, und sie Fragen stellen und zeitnah Feedback zu ihrer Arbeit einholen können. Damit bestätigen sich Befunde, die in der schreibdidaktischen Forschung seit Langem vorliegen: „Für Studierende (und vermutlich auch für viele andere Schreibende) sind Arrangements, die ein Gemeinschaftsgefühl beim Schreiben fördern, sehr hilfreich“ (Girgensohn & Nejjar, 2013, S. 144).

Vor diesem Hintergrund haben wir es uns in dem Projekt *Creating Open Writing Spaces* zum Ziel gesetzt, ein *Social Writing Environment* (SWE) zu entwickeln, in dem das Schreiben als soziale und kommunikative Praxis in den Vordergrund rückt. Gemeinsam mit Studierenden des *Designs* und der *Ingenieurwissenschaften* arbeiten wir in einem *Co-Creation-Prozess* an der Entwicklung eines digitalen Lehr-Lern-Szenarios. Dabei gehen wir der Frage nach, wie dieses gestaltet sein müsste, um Studierende unterschiedlicher Disziplinen dazu zu motivieren, das Schreiben als Denk-

2 Ein Beispiel bildet der an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften entwickelte *Thesis Writer*, dessen Struktur sich an der Logik von Forschungsdarstellungen orientiert (Kruse & Rapp, 2018, S. 56).

3 John R. Hayes spricht von einem „social environment“, das Einfluss auf jeden Schreibprozess nimmt (Hayes, 1996). Dazu zählen Aspekte der kulturellen und fachlichen Sozialisation, mit dem Schreiben verknüpfte soziale Erfahrungen, die Bezugnahmen auf die Texte anderer Schreibender sowie der Einfluss, den die Adressatinnen und Adressaten auf Schreibprozesse und -produkte nehmen (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 18).

Lern- und Gestaltungswerkzeug für sich zu entdecken, sie in ihren Schreibprozessen zu unterstützen und kollaborative Prozesse zu ermöglichen. Das SWE soll eine Lern- und Schreibumgebung bieten, die es Studierenden ermöglicht, wissenschaftliche Schreibprozesse alleine und in der Gruppe zu organisieren, Schreibtechniken zu entdecken und mit anderen Schreibenden, Lehrenden, Schreibberatenden zu interagieren. Wesentlich ist dabei die Sicht der Studierenden auf die grundsätzliche Notwendigkeit eines SWE und dessen inhaltliche, strukturelle, funktionale und gestalterische Aspekte. Seine Entwicklung erfolgt konsequent aus der Perspektive des User Experience Designs (Norman & Nielsen, o. J.): Die künftigen User:innen werden systematisch in den Entwicklungs- und Gestaltungsprozess eingebunden, um ihre Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnisse zu identifizieren, darauf aufbauend die Anforderungen an ein SWE zu konkretisieren und seine einzelnen Elemente nutzungsorientiert zusammenzuführen. Statt also die Studierenden ausschließlich als User:innen eines im Wesentlichen von Fachexpertinnen und -experten konzipierten Produkts zu betrachten, binden wir sie als aktive Gestalter:innen ihres eigenen Lernens und Schreibens von Beginn an in den Forschungsprozess ein.

2 Forschungsdesign

2.1 Strategie: partizipativ forschen

Die Bearbeitung der ebenso offenen wie aktuellen Fragestellung unseres Projekts wird durch ein exploratives und partizipatives Forschungsdesign bestimmt, das auf gängigen Prozessmodellen aus dem Design aufbaut. Partizipation wird dabei als eine Strategie verstanden, die den gesamten Forschungsprozess definiert (vgl. Bergold & Thomas, 2010). Die von der Fragestellung tangierten Akteurinnen und Akteure gestalten den Forschungsprozess als Expertinnen und Experten aktiv mit. Damit werden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt, um implizit vorhandenes Wissen innerhalb des untersuchten Kontextes zu durchdringen, zu explizieren und darauf aufbauend eine anwendungsbezogene, praxisnahe Veränderung zu bewirken (Unger, 2014). Dabei liegt ein Fokus unseres Projekts auf der Integration unterschiedlicher Fachkulturen.

Das Fächerspektrum der TH Köln umfasst neben den Wirtschafts-, Informations-, Kultur- und Sozialwissenschaften auch die Natur- und vor allem die Ingenieurwissenschaften. Die Fachkulturen haben großen Einfluss sowohl auf die in den jeweiligen Fakultäten verwendeten Lehr- und Lernmethoden (Roepke et al., 2019) als auch auf das Verhältnis der Studierenden zum Schreiben und die von ihnen verlangten Schreibaufgaben und -gattungen. Das vornehmlich projektbasierte und problemorientierte Designstudium und das zumeist eher klassisch strukturierte sowie lösungsorientierte Ingenieurstudium bilden dabei zwei eher divergente Fachkulturen. Beide gelten als wenig schreibaffin, verlangen ihren Studierenden aber durchaus die Bewältigung unterschiedlicher und teils sehr komplexer Schreibaufgaben ab (Tosic, 2017; Theuerkauf, 2012). Mit der Integration beider Lehr-Lern-Kulturen verbinden wir

unterschiedliche Denk- und Herangehensweisen, um die Fragestellung umfassend zu betrachten.

2.2 Struktur: das Double-Diamond-Modell

Strukturell folgt unser Projekt dem Double-Diamond-Modell, das 2005 vom British Design Council (British Design Council, 2015) entwickelt wurde, um – in sich hochgradig iterative – Designprozesse abzubilden. In dem Modell wechseln sich offene (divergente) mit fokussierenden (konvergenten) Arbeitsphasen ab. Die ersten beiden Prozessphasen dienen dazu, ein Problemfeld aus Sicht der Nutzer:innen zu verstehen (*discover*) und zu definieren (*define*), die letzten beiden Phasen dazu, Lösungen zu entwickeln und/oder zu optimieren (*develop*), zu testen und zu implementieren (*deliver*).

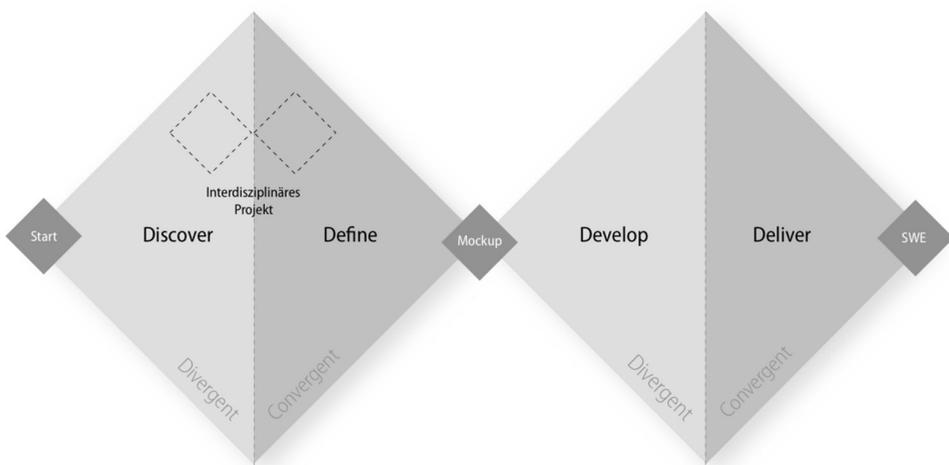


Abbildung 1: Double-Diamond-Prozess (eigene Darstellung)

Das Double-Diamond-Modell ist weit weniger linear, als es seine grafische Darstellung (Abb. 1) glauben macht (British Design Council, 2020). Die kontinuierlich eingeholten User:innen-Feedbacks erfordern es, beständig zwischen den Phasen vor und zurück zu iterieren und das zu bearbeitende Problem immer wieder neu zu überdenken. Zwar dient in der Regel ein spezifisches Problem als Auslöser des Prozesses, doch stellt sich dieses aus Sicht der Zielgruppe eventuell ganz anders dar oder bildet ggf. nur einen Aspekt des „eigentlichen“ Problems. Die Herausforderung speziell der ersten Phase besteht daher darin, die eigenen Annahmen zu hinterfragen, möglicherweise bestehende Lösungsideen ad acta zu legen und so unvoreingenommen wie möglich in den Rechercheprozess zu starten.

Im Projekt erfolgte diese Recherche auf zwei Wegen: Zum einen sammelten wir digitale Lehr-Lern-Szenarien, um für digitale Schreibhilfen geeignete Formate auszumachen und mit ihnen verbundene Herausforderungen und Risiken zu identifizieren (vgl. 3.1). Zum anderen führten wir zwei Tagesworkshops durch, in denen Studie-

rende des Designs und der Ingenieurwissenschaften unterschiedliche Szenarien zum digitalen Schreiben entwickelten und erste Inhalte und Funktionen einer digitalen Schreibumgebung skizzierten. Diese Szenarien wurden in einem zweiwöchigen interdisziplinären Lehrprojekt von einer weiteren Studierendengruppe analysiert, weiterentwickelt und in einem Mockup⁴ visuell aufbereitet (vgl. 3.2.2). Die damit verbundene vorläufige Ausarbeitung einer Informationsarchitektur sowie eines Interaktions- und Interfacedesigns für das Social Writing Environment markierte den Übergang in die Define-Phase des Projekts. Darin bilden wir aus dem Mockup grundlegende Hypothesen zu den Anforderungen, Inhalten und Funktionen eines SWE, diskutieren sie mit Fachexpertinnen und -experten (vgl. 3.2.3) und validieren sie in einer (bislang noch nicht final ausgewerteten) hochschulweiten Umfrage. Darauf aufbauend erfolgt der Übergang in die Develop-Phase, in der ein erster Prototyp entwickelt und agil sowie iterativ mit einzelnen Testgruppen erforscht und optimiert wird, um in der abschließenden Deliver-Phase in unterschiedlichen Fakultäten der TH Köln implementiert zu werden (vgl. 4).

2.3 Voraussetzungen: das Social Learning Environment Spaces

Für die Entwicklung und Implementierung des Social Writing Environments profitieren wir maßgeblich von den Aktivitäten des Digital Open Learning Labs an der KISD. Mit dem am Institut selbst entwickelten Social Learning Environment (SLE) *Spaces*⁵ verfügt die KISD über eine seit Jahren etablierte und in den Studiengängen verankerte digitale Lernumgebung, in der sich Studierende in offenen und sozialen Lern- und Arbeitsräumen eigenverantwortlich organisieren können. Das System ermöglicht gemeinsames Lernen und Arbeiten im digitalen Raum und unterstützt, ähnlich wie ein soziales Netzwerk, die Bildung einer Lehr-Lern-Community. *Spaces* ist maßgeblich darauf ausgerichtet, projektbasierte und forschende Lern- und Arbeitsprozesse digital zu begleiten (Kaliva, 2016). Studierende und Lehrende haben die Möglichkeit, Inhalte zu erstellen, zu kommentieren und zu verwalten, Informationen auch unter Einbezug externer Quellen zu teilen und orts- und zeitunabhängig miteinander zu kommunizieren. Anders als die an Hochschulen häufig eingesetzten Learning-Management-Systeme stellt *Spaces* weniger die Verwaltung von Inhalten als die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sowie die Entwicklung einer *Community of Inquiry* in den Vordergrund. Es schafft eine kollaborative Lernumgebung, in der die Studierenden die Verantwortung und die Kontrolle über das eigene Lernen übernehmen und im aktiven Austausch Annahmen, Ideen und Schlussfolgerungen erarbeiten, diskutieren und kritisch hinterfragen (Lipman, 2003).

Bei der Entwicklung und Gestaltung von *Spaces* haben die Studierenden der KISD eine tragende Rolle gespielt. *Spaces* wird mittlerweile in mehreren Fakultäten der TH Köln sowie an weiteren Hochschulen eingesetzt. Um seine Eignung auch als hochschulweites SLE zu testen, wurde es im Wintersemester 2017/2018 in Lehrveran-

4 Als Attrappe einer digitalen Interaktion visualisieren Mockups wesentliche Ideen und Konzepte der Benutzeroberfläche (Grundfunktionen, Informationsarchitektur, Interaktion, Gestaltungselemente etc.), ohne dass bereits Programmieraufwand notwendig ist.

5 Weitere Informationen unter: <https://kisd.de/spaces>.

staltungen dreier Fakultäten erprobt und positiv evaluiert (Gläser, Kaliva & Linnartz, 2018). Damit bietet *Spaces* geeignete Bedingungen, ein Social Writing Environment integrativ und partizipativ umzusetzen.

3 Felderkundung und erste Ergebnisse

3.1 Digitales Schreiben an deutschsprachigen Hochschulen

Will man das „wissenschaftliche Schreiben lernen“, benötigt Google weniger als eine halbe Sekunde, um über 91.000 Vorschläge zu listen, wie und wo man damit beginnen könnte. Dabei trifft man sowohl auf eine umfangreiche Ratgeberliteratur als auch auf eine Vielzahl häufig frei zugänglicher Angebote, die an Hochschulen entwickelt wurden, um studentische Schreibprozesse digital zu begleiten. In der Discover-Phase des Projekts wurden diese Lehr-Lern-Szenarien gesammelt und analysiert, um geeignete Formate, Strukturen und Funktionen sowie damit ggf. verbundene Herausforderungen für das geplante Social Writing Environment zu identifizieren. Im ersten Schritt standen dabei hochschulische Angebote aus dem deutschsprachigen Raum im Fokus, die von Studierenden im Rahmen von Selbstlernprozessen genutzt werden können. Ausgehend von den Mitgliedern der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung sowie der Sammlung von Schreibeinrichtungen und -projekten des Schreiblabors der Universität Bielefeld (Schreiblabor, 2019) wurden achtzig Angebote gesichtet. Anschließend klassifizierten wir sie nach den von ihnen genutzten Formaten und prüften die von ihnen ermöglichten Interaktionen mit anderen Schreibenden, Lehrenden sowie professionellen und studentischen Schreibberatern.

37 der gesichteten Angebote bieten frei zugängliche Selbstlernmaterialien zum wissenschaftlichen Schreiben an; zwanzig weitere offerieren, entweder als Ergänzung oder aber als Alternative zu diesen frei verfügbaren Materialien, interne Angebote, deren Zuschnitt sich von außen nicht oder nur eingeschränkt erfassen lässt. Die in der folgenden Übersicht aufgeführten Zahlen sind daher mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten und dienen in erster Linie dazu, Tendenzen bei der Wahl der Formate auszumachen.

Tabelle 1: Von deutschsprachigen Hochschulen angebotene Onlineformate zum wissenschaftlichen Schreiben

Material- oder Linksammlungen	45
Selbstlernkurse/MOOCs	16
Online-Self-Assessment	6
Videos/Tutorials	6
Serious Games	2
E-Learning-Plattformen	7

Die Übersicht zeigt, dass Material- und Linksammlungen den Spitzenplatz einnehmen, wenn es darum geht, die Studierenden mit Selbstlernmaterialien zum wissenschaftlichen Schreiben zu versorgen. Zahlreiche Schreibeinrichtungen nutzen selbst entwickelte Materialien, andere verweisen auf die Angebote anderer Schreibzentren. Auf Platz zwei rangieren Selbstlernkurse und MOOCs; deutlich seltener werden Online-Self-Assessments, Videos und Tutorials oder Serious Games eingesetzt. Insgesamt sieben der gesichteten Angebote kombinieren mehrere Formate zu E-Learning-Plattformen und/oder setzen Schwerpunkte, etwa indem sie sich auf einzelne Aspekte oder Phasen des Schreibprozesses oder spezifische Gattungen konzentrieren.

Soweit von außen ersichtlich, wurden die Angebote auch auf die von ihnen adressierten Fachkulturen, das ihnen zugrunde liegende Schreibverständnis, ihre Lehr-Lern-Inhalte und den von ihnen ermöglichten Grad der Kollaboration und Interaktion hin untersucht. Dabei zeigte sich, dass die von uns fokussierten sozialen und kommunikativen Seiten des wissenschaftlichen Schreibens zwar häufig als Teil des eigenen Selbst- und Schreibverständnisses adressiert, aber nur selten digital umgesetzt werden. So ermöglichen es lediglich 13 der gesichteten achtzig Angebote, etwa via Adobe Connect, Skype oder E-Mail Feedback zu Texten einzuholen; zwei offerieren die Möglichkeit, sich anonym in öffentlich zugänglichen Foren oder Blogs zu Schreibereferenzen auszutauschen, und vier Angebote lassen die Möglichkeit erkennen, in intern zugänglichen Angeboten mit anderen zu interagieren.

Diese Zahlen lassen sicherlich keine Rückschlüsse zu, wie häufig hochschulische Schreibeinrichtungen onlinegestützte Formate heranziehen, um Austausch und Zusammenarbeit zu ermöglichen. In unserem Kontext ist jedoch die Beobachtung interessant, dass innerhalb der schreibdidaktischen Community einerseits vielfach Überlegungen angestellt werden, wie sich das Schreiben als soziale Praxis auf digitalem Wege unterstützen lässt (vgl. z. B. Burkhardt et al., 2018; Dreyfurst & Spielmann, 2014; 2015; Girgensohn et al., 2009). Andererseits weisen die im Netz zugänglichen Selbstlernangebote nur vereinzelt auf entsprechende Möglichkeiten hin und verzichten weitgehend darauf, von ihnen ggf. intern angebotene digitale Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten aktiv zu bewerben. Die Konzentration auf eher traditionelle und wenig interaktive Formate deutet an, dass die Möglichkeiten zur Bildung, Unterstützung und Begleitung digitaler Schreib-Communitys kaum als ausgereizt gelten können und ein hohes Potenzial für die Neu- und Weiterentwicklung vorliegt. Einen gewissen Innovationscharakter verspricht dabei nicht nur die Fokussierung auf die sozialen Seiten des Schreibens, sondern auch die Frage, wie studentische Perspektiven von Beginn an in den Forschungs- und Entwicklungsprozess integriert werden können. Bestehende Angebote beziehen diese in Usability-Studien häufig erst dann ein, wenn Inhalt, Struktur und Gestaltung der Angebote bereits umgesetzt sind, und lassen damit offen, welche Ansprüche die Studierenden angesichts ihrer Schreibereferenzen gleichsam von sich aus an entsprechende Angebote stellen.

3.2 Creating Open Writing Spaces

Um studentische Perspektiven auf digitale Schreibangebote zu durchdringen, wurden 2019 zwei Tagesworkshops und ein zweiwöchiges Lehrforschungsprojekt durchgeführt. Am ersten Workshop nahmen Studierende der Ingenieurwissenschaften, am zweiten Studierende der Integrated-Design-Studiengänge der KISD teil. Diese Aufteilung diente dazu, fachkulturelle Besonderheiten beim Schreiben zu erkennen und die Aussagen der Studierenden besser kontextualisieren zu können. Das interdisziplinäre Projekt führte die unterschiedlichen Perspektiven zusammen. Studierende aus drei Fakultäten bearbeiteten die Workshop-Ergebnisse weiter und überführten sie in unterschiedliche User:innen-Profile sowie darauf abgestimmte Anwendungsszenarien. Am Ende standen mehrere grundlegende Key Findings zur studentischen Sicht auf onlinegestützte Schreibangebote sowie ein Mockup, das mögliche Funktionen und Interaktionsmöglichkeiten eines Social Writing Environments darstellt.

3.2.1 Key Findings: Schreiben im phygitalen Raum

Der Co-Creation-Prozess zeigte, dass Studierende besonders in den ersten Phasen ihres Schreibens vielfältige Medien verwenden, um zu recherchieren, Informationen zu teilen, sich zu organisieren oder untereinander zu kommunizieren. Die intensive Mediennutzung nimmt in späteren Phasen ab, doch wird die Arbeit der Studierenden in einem physikalischen Schreibraum auch weiterhin durch Aktivitäten im digitalen Raum begleitet, die den realen Raum beeinflussen und umgekehrt (Kaliva, 2016). Da diese wechselseitige Bedingtheit in der gegenwärtigen digitalen Lehr-Lern-Praxis häufig nicht vollumfänglich berücksichtigt wird, führt dies zu Brüchen zwischen den verschiedenen Lernaktivitäten, dem persönlichen und sozialen Lernen, den digitalen und analogen Lernzeiten sowie den im Lern- und Schreibprozess genutzten Orten (Schön & Ebner, 2018). Ein digitales Lehr-Lern-Szenario zum wissenschaftlichen Schreiben sollte daher die dichotome Unterscheidung zwischen einem physikalischen und einem virtuellen Raum aufheben und einen nahtlosen Übergang durch Seamless Learning⁶ ermöglichen. Gemeinsam mit den Studierenden entwickelten wir die Vorstellung eines „phygitalen Raumes“, der die Funktionalitäten physikalischer, digitaler, informationeller und sozialer Räume zu einem neuen Ganzen synthetisiert und damit neue Wege in der Begleitung studentischen Schreibens eröffnet.

In diesem phygitalen Raum muss das Lehr-Lern-Szenario den Studierenden zufolge drei Funktionen erfüllen: Erstens muss das Schreiben als sozialer und kollaborativer Prozess kommuniziert und ermöglicht werden. Fast alle Studierenden beschrieben Schreibprozesse anfangs als eher einsam und individuell. Im Co-Creation-Prozess zeichneten sie jedoch ein anderes Bild und sprachen oft von dem Wunsch nach Feedback sowie von Vernetzung und Austausch mit anderen Studierenden oder dem Freundes- und Familienkreis. Damit verbunden ist die klare Erwartung, durch Lehrende oder Schreibberatende kompetent begleitet zu werden und sich als Teil

6 Nach Chan et al. (2006) können Lernende mittels Seamless Learning in einer Vielzahl von Settings und Kontexten lernen, beispielsweise in formellen oder informellen, in lokalen oder entfernten sowie in individuellen oder sozialen Lernszenarien. Wesentlich dabei ist, dass sie entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen leicht und nahtlos durch die Verwendung von mobilen Endgeräten von einem Szenario ins andere wechseln können.

einer Schreib-Community sehen zu können, die fachlich, methodisch und emotional unterstützt. Das Lehr-Lern-Szenario sollte daher zweitens die emotionalen Aspekte beim Schreiben explizit berücksichtigen und gezielt begleiten. Die Studierenden erklärten, dass ihre Schreibprozesse häufig mit einem Gefühl der Vereinsamung, Selbstzweifeln und Ängsten einhergehen, die sie herausfordern und hemmen. Dies könnte daran liegen, dass viele Schreibprozesse als Teil des Selbststudiums gleichsam außerhalb von Lehrveranstaltungen stattfinden und kein soziales Miteinander vorsehen. Die Studierenden sehen nicht, woran andere Studierende arbeiten und mit welchen Herausforderungen sie sich gerade auseinandersetzen. Einige Studierende begegnen diesem Manko eigeninitiativ, indem sie WhatsApp-Gruppen einrichten, sich mit anderen zum Schreiben verabreden, zusammen Pause machen oder in die Mensa gehen. Weiterhin nutzen sie ihre Gruppen zur Organisation von Feedback, das sie als weiteren wesentlichen Prozessbestandteil hervorheben. Im Lehr-Lern-Szenario muss das Geben und Nehmen von Feedback daher drittens über den gesamten Schreibprozess hinweg als zentrales Element erfahren und ermöglicht werden. Die Studierenden unterstrichen, dass sie von realen Personen betreut und begleitet werden möchten und sich beim Schreiben kompetente Ansprechpartner:innen wünschen. Dabei bemängelten sie, dass seitens der Lehrenden – auch innerhalb eines Studiengangs – häufig sehr unterschiedliche Anforderungen artikuliert werden und es an klaren Vorgaben mangelt. Gibt es Begleitangebote, wie z. B. Kolloquien oder Feedbacktermine, werden diese sehr positiv wahrgenommen. Deutlich häufiger aber werden hochschulexterne Personen aus dem Familien- oder Freundeskreis in den Schreibprozess einbezogen und um ein Feedback oder eine Korrektur gebeten.

3.2.2 Mockup: das Social Writing Environment

Die Studierenden integrierten diese Key Findings in ihren Arbeitsprozess im interdisziplinären Projekt und entwickelten ein Mockup des Social Writing Environments, in dem unterschiedliche Anwendungsszenarien miteinander verknüpft und verschiedene User:innen-Profile aufeinander abgestimmt wurden. Leitend dabei waren folgenden Fragen: Wie werden digitale Schreibprozesse abgebildet? Wie bewegen sich User:innen durch die Inhalte und Funktionen des SWE? Welche Inhalte und Medien werden dargestellt? Wie werden diese zur Unterstützung der verschiedenen Anwendungsszenarien am besten angeordnet?

In Form eines Klick-Dummys fasst das Mockup die Ergebnisse des Co-Creation-Prozesses visuell zusammen. Seine Funktions- und Interaktionsmöglichkeiten ermöglichen Aktivitäten in vier Bereichen: Organisation, Community, Emotionen und Feedback.

Organisation: Bereits in den Workshops wurde deutlich, dass die Studierenden im Bereich des Blended Learnings Angebote der eigenen Hochschule bevorzugen, da sie diesen unterstellen, dass sie gleichsam geprüft und von den eigenen Lehrenden und Prüfenden anerkannt werden. Das von den Studierenden erstellte Mockup wurde daher als integratives Element des an der TH Köln bestehenden Social Learning Environments *Spaces* geplant und gestaltet. Im Mockup verfügen alle *Spaces*-Mitglieder

über einen eigenen „Writing Space“, in dem sie unterschiedliche Schreibprojekte anlegen, organisieren und mit anderen teilen können. Die Bearbeitung individueller Projekte ist dabei ebenso möglich wie die Zusammenarbeit mit anderen in kollaborativen Projekten. Die Startseite des SWE (Abb. 2) verdeutlicht, dass die Studierenden viel Wert auf Flexibilität, Offenheit sowie Personalisierung legen: Flexibilität in Bezug auf die Organisation des eigenen Schreibprozesses; Personalisierung und Offenheit in Bezug auf die Kommunikation mit anderen sowie die Anpassung des Interface auf ihre individuellen und aktuellen Anforderungen.

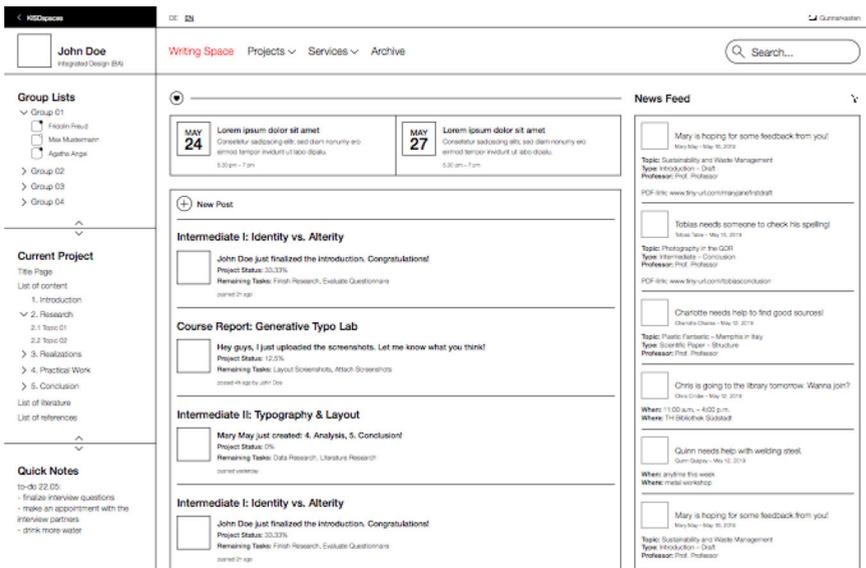


Abbildung 2: SWE-Mockup: Startseite

Jede Nutzerin und jeder Nutzer hat eine gewisse Entscheidungsfreiheit, welche Elemente auf der Startseite angezeigt werden. Als feste Elemente wurden ein Kalender, die Anzeige der eigenen Schreibprojekte in der mittleren Spalte sowie ein Newsfeed in der rechten Spalte definiert. Die linke Spalte hingegen wird von den Userinnen und Usern selbst definiert und kann Gruppenlisten, Notizen, Gliederungen, Mindmaps, Formatvorlagen oder Writing Manuals enthalten. Diese Manuals zu ausgewählten Themen (Onlinerecherche, Zitation etc.), Gattungen (Protokoll, Hausarbeit etc.) oder Textteilen (Einleitung, Fazit etc.) unterstützen den Wunsch nach klaren Vorgaben und geben Orientierung im Schreibprozess.

Community: Den Studierenden ist es wichtig, sich während ihrer Schreibprozesse als Teil einer Gemeinschaft zu fühlen und die Aktivitäten auch anderer Schreibender wahrzunehmen. Das Mockup stellt daher die sozialen Komponenten des

Schreibens in den Mittelpunkt und sucht die Social Presence⁷ der Mitglieder zu unterstützen: Die Aktivitäten anderer werden transparent dargestellt, es wird eine offene Kommunikation und Kollaboration ermöglicht und die Eingebundenheit der Mitglieder in die Community wird durch verschiedene Funktionen gestärkt. Alle Mitglieder des SWE werden mit einem umfangreichen Profil auf der Plattform dargestellt. Jede Aktivität ist mit einem Foto sowie dem vollen Namen der Verfasserin oder des Verfassers gekennzeichnet. Es gibt keine Hierarchien oder feste Rollenzuweisungen zwischen Lehrenden und Studierenden. Jedes Mitglied kann alle möglichen Funktionen und Aktivitäten initiieren und steuern, eigenständig Gruppen anlegen und entscheiden, ob und welche Inhalte anderen zugänglich gemacht werden. Ein Newsfeed informiert über aktuelle Aktivitäten und Anfragen innerhalb der eigenen Gruppen und der gesamten Community und regt zur Teilnahme an (Abb. 2). Studierende können darin durch Posts und Kommentare Fragen stellen, den eigenen Status kommentieren, Termine veröffentlichen, Treffen vereinbaren oder Feedback erbitten. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, in studiengangsspezifischen Archiven zu recherchieren, sich die Arbeiten anderer Studierender anzusehen und mit diesen ggf. in Kontakt zu treten, wenn sie ein ähnliches Thema bearbeiten oder Fragen haben.

Emotionen: In den Workshops hoben die Studierenden mehrfach hervor, dass sie sich beim Schreiben emotionale Unterstützung wünschen. Motivationstipps und Schreib-Playlists wurden hier ebenso genannt wie „Selbsthilfegruppen“ zum Erfahrungsaustausch oder „Räume zum Auskotzen“.⁸ Die Studierenden möchten sehen, wie es anderen in ähnlichen Situationen innerhalb ihrer Community geht, um sich mit Zweifeln und Ängsten weniger allein zu fühlen. Im Mockup wurde mit unterschiedlichen Funktionen auf dieses Bedürfnis eingegangen. So zeigt ein Emotionsbarometer die aktuelle Stimmung innerhalb der Schreib-Community. In einer Art Kummerkasten können Studierende in einem Freewriting ihre aktuellen Gefühle niederschreiben und dann dabei zusehen, wie sich der (nicht gespeicherte) Text vor ihren Augen auflöst. Weiterhin können über Kommentar- und Chatfunktionen Austauschprozesse stattfinden. Schreibberatende und Lehrende können diese in einem Stream aktiv anregen, um durch entsprechende Aktivitäten das Gemeinschaftsgefühl der Studierenden zu stärken und sie dazu zu motivieren, Hemmungen oder Schwierigkeiten zu thematisieren. Auch hier spielt die Entwicklung der Social Presence eine wesentliche Rolle: Es muss eine produktive Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, damit sich die Studierenden als Teil einer Schreib-Community identifizieren und sowohl die Motivation als auch das Vertrauen entwickeln, sich darin frei und offen zu äußern (Garrison, 2011).

Feedback: Diese Relevanz der Social Presence gilt auch mit Blick auf Feedbackprozesse, zumal im SWE nicht nur Lehrende oder Schreibberatende Feedback geben, sondern potenziell alle Community-Mitglieder. Das SWE sollte den Studierenden dabei vermitteln, dass die Mitgestaltung von Feedbackprozessen ihre eigene Kompe-

7 Durch die Entwicklung von Social Presence soll eine vertrauenswürdige Lehr-Lern-Umgebung entstehen, in der die Lehrenden und Lernenden offen miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten können. Sie gilt als wesentlicher Faktor zur Ermöglichung von Kollaboration und des kritischen Austausches in einer Online-Community (Garrison, 2011).

8 Beide Zitate sind schriftliche Äußerungen der Studierenden während der gemeinsamen Workshops.

tenzentwicklung fördert und nicht lediglich Mehraufwand bedeutet (Grell & Rau, 2011). Im Mockup war es den Studierenden daher besonders wichtig, partizipative Prozesse zu unterstützen, indem sie auf hierarchische Kommunikationsstrukturen verzichten und kollaboratives Schreiben ermöglichen. Alle Mitglieder des SWE können frei entscheiden, ob und in welchem Umfang sie andere in ihre Schreibprojekte einbinden. Das gemeinsame Schreiben in einem kollaborativen Texteditor ist genauso möglich wie die Freisaltung einzelner Textabschnitte, um Feedback zu erbitten oder die eigenen Texte von anderen Korrektur lesen zu lassen.

3.2.3 Workshop: phygital Writing Spaces

Die Ausarbeitung von Key Findings und Mockup markieren innerhalb des Projektverlaufs den Übergang von der Discover- in die Define-Phase, in der die Ergebnisse mit Fachexpertinnen und -experten diskutiert werden. Gelegenheit dazu bot ein Workshop auf der Tagung *Writing Spaces* an der Universität Hamburg. Hier wurden in drei Arbeitsgruppen Anforderungen, Herausforderungen und Chancen bei der Entwicklung von Schreib-Communitys, bei der Betreuung und Begleitung studentischer Schreibprojekte sowie bei der Berücksichtigung emotionaler Aspekte im „phygitalen Raum“ diskutiert.

Schreib-Communitys: Als Chance wurde insbesondere die Möglichkeit einer großen Community im „phygitalen Raum“ hervorgehoben, in der die Studierenden sich unkompliziert verabreden, austauschen und zusammenarbeiten können. Wesentlich sei es hier, positive Erfahrungen zu schaffen und zu verdeutlichen, dass das eigene Engagement in der Community von Nutzen sei. Dabei wurden vor allem die durch die Community geschaffenen Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Schreibenden unterstrichen. Die Studierenden können sehen, wie andere arbeiten und mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben. Bei großem „Leidensdruck“ könne das SWE demnach als eine Art „Rettung“ wahrgenommen werden. Als Herausforderungen wurden die Entwicklung einer Community-Kultur, die Anregung zur Beteiligung, das Schaffen von Verbindlichkeit, die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Vertrauensbildung formuliert. Treffen in der „physischen Welt“ seien wichtig, um nicht online zu vereinsamen. Der Mehrwert einer „phygitalen“ Community müsse dementsprechend kommuniziert und als Win-win-Situation etabliert werden. Dazu sei es wichtig, dass Moderatorinnen und Moderatoren die Prozesse begleiten, Orientierung schaffen und klare Kriterien für die Kommunikation und das Verhalten auf der Plattform festlegen. Wesentlich hierbei sei es, Mobbing und Ablehnung zu verhindern, eine Balance zwischen Freiraum vs. Steuerung zu finden und eine nicht hierarchische Kommunikation und Kollaboration umzusetzen.

Emotionen: In der Diskussion zu Emotionen im „phygitalen Raum“ wurde das Prinzip des Gebens und Nehmens von Feedback als wesentlich für den Austausch formuliert. Es seien Maßnahmen und Funktionen zu implementieren, die Vertrauen schaffen und die Studierenden anregen, sich auf der Plattform zu äußern. Präsenztreffen seien hier eine Möglichkeit, um sich untereinander kennenzulernen, aber auch Avatare und der aktuelle Status der anderen auf der Plattform könnten deren

Onlinepräsenz qualifizieren und das Gemeinschaftsgefühl stärken. Das SWE solle als eigener Raum begriffen und durch spezifische Begleitangebote und Rituale gestaltet werden. Dazu gehöre es auch, offene und geschlossene Gruppen festzulegen, Kommunikationsregeln einzuhalten und das Geben und Nehmen von Feedback einzuüben. Als besonders herausfordernd wurde hervorgehoben, die aktuelle Stimmung der Mitglieder zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren, da eine ausbleibende oder negative Reaktion auf formulierte Emotionen dazu führen könnte, dass die Stimmung „kippt“ und die Studierenden Interesse und Motivation verlieren. Wesentlich sei es, das SWE nicht zu einem „Sorgennotruf“ werden zu lassen und Aktivitäten und Formate zu finden, mit denen die Selbsterkenntnis der Studierenden im Schreibprozess unterstützt werde.

Feedback: Die Chance von Feedback im „phygitalen Raum“ liegt den Diskussionen zufolge vor allem darin, dass ein SWE viele unterschiedliche Feedbackgeber:innen versammelt: Peers, Lehrende sowie professionelle und studentische Schreibberatende. Die flachen Hierarchien könnten dabei zu einer vermehrten studentischen Partizipation führen und Netzwerke anregen; zusätzlich könnten Anreizsysteme wie Gamification oder ein Belohnungsprinzip integriert werden. Da die Rückmeldung auf Texte schriftlich erfolge und in einen schnellen Workflow eingebunden werde, schaffe das SWE die Möglichkeit zu einem interdisziplinären sowie ort- und zeitunabhängigen Feedback. Wesentlich sei es, ein ausgewogenes Verhältnis von Peer-to-Peer-Beratung und Feedback von Lehrenden sowie Schreibberatenden zu schaffen und asynchrones Online-Feedback mit Gelegenheiten zum synchronen persönlichen Coaching zu verknüpfen. Zudem seien ein klarer zeitlicher Rahmen für Feedback sowie genaue Vorgaben zu Inhalt und Form notwendig, um die nötige Qualität und Verbindlichkeit zu gewährleisten.

Die Diskussionsergebnisse der verschiedenen Arbeitsgruppen machen deutlich, dass die Entwicklung einer agilen und aktiven „phygitalen“ Schreib-Community als ebenso wesentlich wie herausfordernd wahrgenommen wird. Ein SWE lebt von der Beteiligung der Mitglieder und kann nur dann eine Wirkung entfalten, wenn es durch Verbindlichkeit, Anleitung, Übung und Kommunikationsregeln gelingt, eine produktive und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der sich die Mitglieder gegenseitig unterstützen.

4 Ausblick

Die Arbeit mit den Studierenden sowie die Diskussionen mit Schreibexpertinnen und -experten haben deutlich werden lassen, dass die Idee eines Social Writing Environments zur Unterstützung studentischer Schreibprozesse in verschiedenen Akteursgruppen auf positive Resonanz stößt. Die aktive und offene Beteiligung im Co-Creation-Prozess, die darin generierten Ideen, Konzepte und Key Findings zeigen, dass unsere anfängliche Fragestellung ein hohes Potenzial für die Neu- und Weiterentwicklung von Formaten in sich birgt, studentisches Schreiben zu begleiten und zu

unterstützen. Ein SWE könnte individuelle und kollaborative Schreibprozesse transparent darstellen, ohne Persönlichkeits- oder Urheberrechte zu verletzen, und die Ausbildung einer Gemeinschaft von Schreibenden ermöglichen.

In den Discover- und Define-Phasen des Projekts haben wir bislang überwiegend qualitative Forschungs- und Entwicklungsmethoden eingesetzt. Um die bisher gewonnenen Ergebnisse zu validieren, haben wir einen Fragebogen zum Schreiben an Hochschulen entwickelt und bereits an unterschiedlichen Fakultäten der TH Köln eingesetzt. Die noch ausstehende Auswertung der über 500 Antworten soll dazu beitragen, die Sicht weiterer Fachkulturen strukturiert und zielgerichtet einzubeziehen und die Problemstellung unseres Projekts weiterzuentwickeln. Im Anschluss erfolgen die Formulierung von Anforderungen an das SWE und der Übergang in die Develop- und Deliver-Phasen. Gemeinsam mit studentischen Tutorinnen und Tutoren werden wir auf Basis des Mockups einen ersten Prototyp umsetzen, der entwickelt, evaluiert, angepasst und in Lehrveranstaltungen erprobt wird. Erprobung und Einsatz erfolgen in realen Lernsituationen an der KISD und der Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme der TH Köln. Ziel dieses agilen und iterativen Vorgehens ist, unseren Co-Creation-Prozess weiter fortzusetzen und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des SWE zu nutzen. Dabei sollen so viele Anforderungen wie möglich ermittelt und umgesetzt werden, um eine praxis- und anwendungsnahe Plattform zu entwickeln, die perspektivisch für die gesamte Hochschule geöffnet werden kann.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). Wiesbaden: VS.
- British Design Council (2015). *The Design Process: What is the Double Diamond?* Verfügbar unter: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond> (Zugriff am: 03.07.2018).
- British Design Council (2020). *What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond.* Verfügbar unter: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond> (Zugriff am: 26.02.2020).
- Burkhardt, C., Podleschny, N., Schermeier, S. u. a. (2018). Online-Whiteboards zur Unterstützung kollaborativer Schreibprozesse. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 81–89.
- Chan, T.-W., Roschelle, J., Hsi, S. u. a. (2006). One-to-one Technology Enhanced Learning: an Opportunity for Global Research Collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1, S. 3–29.
- De Wachter, L. & D'Hertefelt, M. (2018). Academic Writing Assistant: Effective and Process-orientated Writing Support. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 23–32.
- Doleschal, U. (2018). Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRILAB2. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 33–42.

- Dreyfürst, S. & Spielmann, D. (2014). Make the Net Work: Vernetztes Arbeiten und Schreiben im Web 2.0. *Journal der Schreibberatung*, 8, S. 13–22.
- Dreyfürst, S. & Spielmann, D. (2015). Make the Net Work II: Anwendungsbeispiele für digitales und vernetztes Schreiben. *Journal der Schreibberatung*, 9, S. 37–44.
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. DZHW, Stiftung Mercator. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf (Zugriff am: 25.02.2020).
- Garrison, R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.
- Girgensohn, K. & Nejjar, N. (2013). Was aus einem kreativen Seminar für die Didaktik wissenschaftlichen Schreibens folgen könnte: Schlussfolgerungen aus einer Studie zu einem experimentellen Schreibseminar zum Verfassen von Romanen. In U. Dolechal, C. Mertlitsch, M. Rheindorf u. a. (Hg.), *Writing across the Curriculum at Work: Theorie, Praxis und Analyse* (S. 113–148). Wien, Berlin: LIT.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Girgensohn, K., Lange, I., Neumann, F. u. a. (2009). Gemeinsam schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. *Zeitschrift Schreiben: Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*, 27. Mai, S. 1–14. Verfügbar unter: https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/girgensohn_online-schreibgruppe.pdf (Zugriff am: 08.01.2021).
- Gläser, S., Kaliva, E. & Linnartz, D. (2018). Die digitale Lehr- und Lerncommunity der TH Köln als strategischer Baustein für die studierendenzentrierte Lehre. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. mit elearn.nrw* (S. 101–107). Münster: Waxmann.
- Grell, P. & Rau, F. (2011). Partizipationslücken: Social Software in der Hochschullehre. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, S. 1–23. doi.org/10.21240/mpaed/21/2011.11.21.X
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In M. C. Levy & S. E. Randsdell (Hg.), *Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–28). New Jersey: Erlbaum.
- Hempel, A. & Seidl, T. (2015). Wissenschaftlich-akademisches Schreiben an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen: Herausforderungen und Perspektiven für die Ausbildung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper u. a. (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 87–103). Berlin, Stuttgart: Raabe.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In ders., J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 935). Bielefeld: UVW.
- Kaliva, E. (2016). *Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch.

- Knorr, D. (Hg.) (2016). *Akademisches Schreiben: Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Kruse, O. & Rapp, C. (2018). Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 51–64.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mai, V. & Meinhardt, D. (2018). Schreiben im Design: Gestaltend schreiben und schreibend gestalten mit dem Writing Lab. In B. S. Bauer & D. Hensel (Hg.), *Designlernen: Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre* (S. 31–40). München: kopaed.
- Norman, D. & Nielsen, J. (o. J.). *The Definition of User Experience (UX)*. Verfügbar unter: <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience> (Zugriff am: 25.02.2020).
- Ries, E. (2014). *Lean Startup: Schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen*. München: Redline.
- Roepke, A. L., Bochmann, R., Reiher, M. & Rindermann, H. (2019). Vorlesungen heute: Eine Studie zum fachkulturellen Zusammenhang zwischen Lehrmethoden in Vorlesungen und Lehransätzen von Dozierenden. *Die Hochschullehre*, 5, S. 474–500.
- Schneider-Ludorff, A. & Vode, D. (2017). Schreiben an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. *Journal der Schreibberatung*, 14, S. 69–83.
- Schön, S. & Ebner, M. (2018). Mobile Seamless Learning. In C. de Witt & C. Glörfeld (Hg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 283–302). Wiesbaden: Springer.
- Schreiblabor (2019). *Schreibeinrichtungen und -projekte im deutschsprachigen Raum*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/schreiblabor/vernetzung> (Zugriff am: 03.03.2020).
- Theuerkauf, J. (2012). *Schreiben im Ingenieurstudium: Effektiv und effizient zu Bachelor-, Master- und Doktorarbeit*. Paderborn: Schöningh.
- Tosic, J. (2017). *Schreiben im Designstudium*. Opladen, Toronto: UTB.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.

Autorinnen

Elisabeth Kaliva ist seit 2007 für die Konzeption, Umsetzung und Erforschung von Blended-Learning-Lehr- und Lernarrangements mittels des Social Learning Environments *Spaces* in der Fakultät für Kulturwissenschaften der Technischen Hochschule Köln verantwortlich. Nach ihrem Diplom der Informatik absolvierte sie den Masterstudiengang Educational Media an der Universität Duisburg-Essen, wo sie im Jahr 2015 promovierte. In ihrer Forschung befasst sie sich mit der Frage, wie das hochschulische Lernen und das Forschen in sozialen Gemeinschaften durch digitale Innovationen unterstützt und verändert werden.

Daniela Meinhardt ist seit 2013 als Referentin für Studiengangsentwicklung an der Köln International School of Design/TH Köln tätig. Nach ihrem Studium der Roma-

nischen Philologie und Neueren Geschichte in Gießen und Dijon arbeitete sie mehrere Jahre projektbezogen in verschiedenen Forschungsverbänden der Justus-Liebig-Universität Gießen. An der TH Köln gründete sie 2013 gemeinsam mit einer Kollegin das Writing Lab, das an mehreren Fakultäten Schreibtrainings und -beratungen anbietet, und verantwortet als Sprecherin des hochschulweiten Expertisezirkels Schreibdidaktik die fachübergreifende Vernetzung schreibdidaktisch Interessierter an der TH Köln.

Didaktische Chancen und Grenzen digitaler Begleitung von akademischen Schreibprozessen

Erfahrungsbericht aus der fremdsprachlichen Schreibpraxis

SUSANNAH EWING, VALÉRIE LE VOT

Abstracts

Onlinegestützte Angebote in der Schreibberatung bieten Chancen, psychologische, körperliche oder auch soziale Hürden im Schreibprozess zu überwinden. Die Befreiung von Raum- und sogar Zeitanforderungen, d. h. die Möglichkeit, asynchron und räumlich getrennt in den Austausch zu treten, erlaubt es Ratsuchenden sowie Beratern, flexibler, offener und dennoch ergebnisorientiert zu arbeiten. Dazu kommen die Möglichkeiten der Multimedialität sowie der Multimodalität, die verschiedensten Lern- und Schreibtypen erfolgreich unterstützen können.

Wichtig ist allerdings dabei, in der Begeisterung für die Technik die schon etablierten didaktischen Erkenntnisse über eine gelungene Schreibberatung nicht außer Acht zu lassen. Das gilt in besonderem Maße für das akademische Schreiben in einer Fremdsprache, welches schon per se eine größere Distanz bedeutet, aber auch ein anderes persönliches Engagement der/des Schreibenden zu ihrem/seinem Text fordert. Der Zugang zur fremdsprachlichen Sphäre – mündlich, schriftlich und formal –, in der die/der Schreibende sich bewegen soll, gestaltet sich in der Tat anders als bei der jeweiligen akademischen Lingua franca und erfordert auch spezifische Ansätze in der Beratung.

Unser Erfahrungsbericht aus der englisch- und französischsprachigen Schreibberatung an der Universität Hamburg präsentiert einzelne Anwendungen und Praktiken zur asynchronen und synchronen digitalen Beratung für in einer Fremdsprache akademisch Schreibende. Fremdsprachliche Schreibberatung gewinnt durch differenziertes Textfeedback und Videounterstützung an Effizienz. Darüber hinaus erscheinen Lehrkooperationen zwischen Schreibberatern und Fachdozierenden der beste Weg, um eine (auch fremdsprachliche) Schreibkultur in den Fächern zu etablieren.

Writing development provisions supported by digital tools offer chances to overcome psychological, physical and social obstacles in the writing process. The release from spacial and even temporal limitations permits writers and writing coaches to work more openly and flexibly while keeping their aims in sight. The multimediality and

multimodality of digital tools also provide opportunities to support diverse types of learners and writers successfully.

Still, it is important not to be distracted by the excitement over technical advances and thus to forget already established knowledge about successful writing pedagogy. This is particularly true when it comes to academic writing in a foreign language. Such activity entails both a greater distance and a different personal involvement of the writer with her or his text. The access to the sphere of the foreign language – whether oral, written or formal – in which the writer is expected to move is different than to the lingua franca of the discipline and calls for specific approaches in writing development consultations.

For this qualitative report we explored several tools and practices in both asynchronous and synchronous online consultations for students writing in a foreign academic language. Writing consultations in foreign languages gain efficiency through differentiated text feedback and video support. In addition, the best way to establish a writing culture in the disciplines (also for foreign language writing) appears to be close cooperation with professors and instructors in the departments.

Schlüsselwörter: Schreibprozess, Fremdsprachen, digitale Instrumente, Schreibberatung

Schreibberatung erfolgt üblicherweise in einem Raum der Universität unter vier Augen: Akademisch Schreibende begeben sich in physische Schreibzentren und sitzen zusammen mit ihren Beratern oder Beraterinnen, Tutorinnen oder Tutoren. Diese Rahmenbedingungen sind nicht immer hilfreich, weil sie auch besondere Strukturgefälle verstärken können. Die Beratung in einem physischen Schreibzentrum ist zudem aus psychologischen, körperlich-gesundheitlichen oder auch sozialen Gründen nicht immer möglich: Die räumliche und zeitliche Zugänglichkeit der Schreibberatung ist meistens begrenzt, und der Weg zum Schreibzentrum in all seinen Dimensionen oft nicht barrierefrei. Bei Schreibaufgaben in einer Fremdsprache kommt erschwerend hinzu, dass die/der Ratsuchende sich nicht in ihrer oder seiner Erstsprache bewegt. Wenn dabei, wie das bei uns der Fall ist, die/der Beratende aber in ihrer/seiner Erstsprache berät, kommt es zu einer zusätzlichen Disbalance.

Die Digitalisierung bietet gute Möglichkeiten, Hindernisse der zeitlich-räumlichen Distanz zu überwinden, und teilweise auch neue Chancen, die Studierenden zu unterstützen. Das sind z. B. die stärkere Neutralität des Begegnungsraumes, die schnellere Fokussierung auf den zu kommentierenden Text oder der einfachere Zugriff auf Arbeitsblätter oder Beispieltex-te. Wichtig ist selbstverständlich, in der Begeisterung für die Technik die etablierten didaktischen Erkenntnisse über gelungene Schreibberatung nicht außer Acht zu lassen. Wichtig ist auch, die didaktischen Erfordernisse, aber auch die Auswirkungen und Grenzen dieser Instrumente im Hinblick auf ihre Operationalisierbarkeit für gelingende Beratungssituationen einzuschätzen.

In diesem Beitrag möchten wir aus unserer Erfahrung der englisch- und französischsprachigen Schreibberatung einzelne Anwendungen und Praktiken zur asynchronen und synchronen digitalen Beratung für in einer Fremdsprache akademisch

Schreibende vorstellen und eine kurze Einschätzung der förderlichen Bedingungen skizzieren.¹

1 Kurzer Umriss der Vor- und Nachteile digitaler bzw. internetgestützter Angebote für die Schreibberatung

Schreibberatung für eine diverse Studierendenschaft möglichst barrierefrei zu gestalten, ist eine große Herausforderung. Dabei wurden in den letzten Jahren digitale Möglichkeiten erkundet und ausprobiert (vgl. Harris & Pemberton, 1995; Marchessou, 1999; Paiz, 2018), mit mal weniger, mal mehr Erfolg: Ursprünglich als leicht zugängliche Onlineablage für statische Unterrichtsmaterialien verwendet, später als barrierefreier Kommunikations- und Unterrichtskanal benutzt, wird das World Wide Web inzwischen als einzigartige Möglichkeit erkannt, didaktische Innovationen einzusetzen (Conference on College Composition & Communication, 2013). Im Folgenden möchten wir zunächst einen kurzen Überblick über die Chancen und Grenzen der digitalen Schreibberatung geben, wie wir sie in der Forschungsliteratur lesen und im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen.

Hauptmerkmal der digitalen Schreibbegleitung ist die Nutzung von Rechner und Internet, die auch eine multimediale sowie multimodale Didaktik möglich machen. So können Medien zielgerichtet eingesetzt und neue, breit gefächerte Lernmodi angelegt werden. Paiz (2018, S. 8) ergänzt eine von Harris und Pemberton 1995 erstellte Matrix zu einer umfangreichen Darstellung der Möglichkeiten, die das Internet inzwischen bietet. Dabei wird zwischen interaktiven und reaktiven sowie zwischen synchronen und asynchronen Angeboten unterschieden. Diese Unterscheidungen nehmen wir als Grundlage für die Beschreibung der Tools, die uns am effektivsten für eine individuelle Beratung erscheinen: Blog, E-Mail und synchrone Videoberatung.

Einige Nachteile bzw. Grenzen einer onlinegestützten Beratungssituation möchten wir eingangs festhalten. Maschinell gestützte Schreibberatung stößt allgemein auf eine grundsätzliche Schwierigkeit: So ausgezeichnet eine Maschine Regeln und Wörter auswendig lernen kann, sie ist (noch) nicht in der Lage, akademische Sprache immer richtig einzuschätzen, geschweige denn passend zum jeweiligen wissenschaftlichen Kontext zu verbessern. Zu dieser grundsätzlichen Schwierigkeit kommen technische Barrieren hinzu, die je nach eingesetztem Instrument variieren.

Beratungen per E-Mail sind ihrerseits durch ihre Asynchronität eingeleisig und zeitaufwendig. Nachfragen z. B. sind für Ratsuchende schwierig: Studierende haben oft Hemmungen, nachzuhaken, und Klärungsfragen erfordern eine hohe sprachliche Präzision, die wiederum viel Zeit in Anspruch nimmt. Auch Chats, als synchrone, sprachlich weniger formelle Austauschform, stoßen schnell auf Grenzen: Wie lässt sich die sprachlich hybride, zwischen Mündlichkeit und erhöhtem Register angesie-

1 Wir beschreiben dabei den Stand unserer Erfahrungen vor der Coronakrise und lassen unsere aktuell ausschließlich digital unterstützte Schreibberatung, die sich allerdings von unseren Vorerfahrungen nährt, außer Acht.

delte Sprachform des Chats in akademische Schreibkompetenz (Präzision, Logik, Klarheit) überführen? Wie sind mögliche inhaltliche Schwerpunkte des Chats (Schreiben über Geschriebenes und Vorschläge zu besserer Textgestaltung) klar zu differenzieren? Wiegt der zeitliche Vorteil, den ein Chat gegenüber anderen Beratungsformen vor allem aufgrund der lockereren sprachlichen Gestaltung hat, den möglichen Nachteil auf, dass diese Kommunikation auch schnell missverstanden werden kann?

Wenn bei solcher schriftlicher Schreibberatung die Texte der Studierenden kommentiert werden, besteht die größte Gefahr darin, dass die Kommentare der oder des Beratenden zu stark in den Text übernommen werden und dieses Vorgehen die „Stimme“ der Schreibenden übertönen oder eventuell sogar zu Plagiaten führen könnte (vgl. Grubbs, 1994; Baker, 1994; Marsh, 2005). Gerade beim Schreiben in einer Fremdsprache scheint dieses Risiko noch höher zu sein. Doch diesem Risiko können wir mit bestimmten Praktiken begegnen, die wir später genauer vorstellen.

Auch da, wo mit Telefonie bzw. Video kommuniziert wird, fehlen oft meta- und extralinguistische Signale (Coogan, 1994; Grubbs, 1994; Kear et al., 2012), die eine effiziente Kommunikation stark unterstützen. Das gilt insbesondere, wenn in einer Fremdsprache kommuniziert und geschrieben wird: Wenn die rein sprachliche Ebene ungenau verläuft oder gar stockt, liefern diese Signale wertvolle Informationen über das Verhältnis der oder des Ratsuchenden zur Fremdsprache. Diese Informationen beeinflussen den Kommunikationsstil und die Beratungsinhalte; fallen sie ganz oder teilweise weg, so verstärken sich die Inputorientierung und die Beratendenzentrierung, möglicherweise zu Lasten der Anliegen und Bedürfnisse der Studierenden.

Zu diesen Nachteilen kommen aber auch klare Vorteile, an erster Stelle die Barrierefreiheit. Digitale Kommunikation ist befreit von Raum- und teilweise von Zeitanforderungen. Wenn der oder die Schreibende nicht mehr den Weg ins Büro finden muss, muss er oder sie sich keine Gedanken über Fahrzeiten, Parkplätze oder physische Zugangshindernisse machen. Auch die etwaige Befürchtung, sich auf dem Weg zur Beratung bei Mitstudierenden oder Lehrenden als Hilfebedürftige:r zu „outen“, fällt weg, denn die Onlineberatung findet in einem in dieser Hinsicht geschützten Raum, möglicherweise gar anonym statt. Auch der Aspekt der (Uhr-)Zeit stellt im digitalen Raum eine geringere Barriere dar: Schriftliches, ob Text oder E-Mail, kann zu jeder für den Sender passenden Zeit übermittelt werden. Wer einen Text schicken möchte, kann das mitten in der Nacht tun. Dazu gestaltet sich nach unserer Erfahrung synchrone digitale Beratung in der Fremdsprache oft weniger zeitaufwendig als Face-to-Face-Beratung: Einleitende Smalltalk-Gespräche, die der Annäherung in der Fremdsprache dienen oder allgemeine, nicht immer relevante Mitteilungen zum Verhältnis zur Fremdsprache enthalten, fallen nämlich meistens kürzer aus und die Beteiligten fokussieren schneller und vielleicht effizienter auf ihre Schreibziele.

Zusätzlich können bei digitalen Tools wie einer Online-Lern- und Beratungsplattform unterschiedliche Schreib- und Lerntypen (beschrieben z. B. in Budrich & Webinger, 2014, bzw. Griggs, 2000) besser bedient werden: Die Möglichkeiten der Medien und der Multimodalität erlauben es, durch Lesen, Hören, Sehen und sogar interaktives „Anfassen“ (kinetische/kinästhetische Lernmodi wie z. B. Memory- oder Sortier-

spiele zur Wissenschaftssprache) Informationen zu übermitteln und Kompetenzen zu trainieren. Lernende und Schreibende können direkt im Computer an Texten arbeiten – entweder an selbst geschriebenen oder an didaktisch aufbereiteten –, um Schreibprozesse besser zu verstehen und für sich zu optimieren.

2 Besondere Herausforderungen der Schreibberatung in der Fremdsprache

Schreiben in einer Fremdsprache erfordert allgemein sowohl grundlegende als auch spezifisch akademische Sprachkompetenzen. Zwar ist die akademische Sprache für alle erst mal eine Fremdsprache, die erlernt werden muss, aber Schreiben in einer anderen Sprache als der der schulischen Sozialisation verlangt, dass die verschiedenen Ebenen dieses „Fremdsprachlichen“ von der/dem Schreibenden erkannt und in der Beratungssituation auch unterschiedlich adressiert werden. Wortschatz, Syntax und Konventionen müssen erlernt werden, aber auch eine gewisse Vertrautheit mit sprach- und kulturspezifischen Textsorten ist nötig: Einen englischsprachigen *essay*, eine *book review* oder eine französische *dissertation* zu schreiben verlangt nicht nur solide sprachliche Kompetenzen, sondern auch ein Verständnis für unbekannte und manchmal sehr fremd anmutende Formate des wissenschaftlichen Schreibens. Auch Sprachfunktionen, die vor allem für das wissenschaftliche Schreiben bedeutend sind, z. B. narrative Inhaltswiedergabe, Zitieren oder Prozessbeschreibungen, müssen von Schreibenden erfasst und gelernt werden.

Bei der Beratung für fremdsprachliches Schreiben spielt rein sprachliches Feedback eine große Rolle: Grammatikalische und lexikalische Korrekturen nehmen neben den „üblichen“ Kommentaren zu argumentativer Struktur und wissenschaftlichem Stil viel Raum ein. Unsere Erfahrung ist dabei, dass wissenschaftlich unsaubere Substantiva, zu allgemeine Verben und falsch verstandene Konnektoren die Qualität der Texte oft beeinträchtigen. Eine systematische sprachliche Überarbeitung ist dann erforderlich, bevor strukturelle, methodologische und wirklich stilistische Aspekte diskutiert werden können. In unseren Beratungen erleben wir auch, dass die Vorbildfunktion der/des erstsprachlichen Beratenden stark ausgeprägt ist und oft von den Studierenden gefordert wird. Nicht wenige erwarten, dass wir ihren Text umschreiben, damit er „korrekt“ ist. Da gilt es, das Feedback differenzierter zu gestalten und immer die eigene Position als Beratende:r innerhalb des Dreiecks Studierende:r – Dozierende:r – Schreibberater:in zu reflektieren, insbesondere um die Grenze zur Übernahme der sprachlichen und stilistischen Verantwortung für den Text nicht zu überschreiten. Einige Ergebnisse und konkrete Tipps aus unseren Beratungserfahrungen mit zwei asynchronen und einer synchronen Methode der digitalen schreibprojektbegleitenden Beratung in der Fremdsprache stellen wir im Folgenden vor.

2.1 Asynchrone, selbstgesteuerte Schreibberatung im Blog

Anleitungen und Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben können in Form eines Blogs angeboten werden. Dabei gilt es, die aktuellen und interaktiven Eigenschaften eines Blogs über die Funktion einer „PDF-Ablage“ hinaus zu nutzen. Im Blog können z. B. Beiträge zur akademischen Sprache in der Zielsprache allgemein, zu einzelnen Schritten im Schreibprozess oder zu bestimmten Textsorten sowie kleinteilige Übungen dazu, insbesondere zu sprachspezifischen Aspekten (Sprachregister, Konnektoren, Tempi etc.), zur Verfügung gestellt werden. Die Kommentarfunktion jedes Blogbeitrags eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit von individuellen Nachfragen und Bedarfsmeldungen. Das Medium erlaubt also eine freie, selbstgesteuerte Nutzung durch die Schreibenden, kann aber nur begrenzt auf individuelle Fragen und Schwierigkeiten eingehen. Die Feedbackmöglichkeiten sind ebenfalls begrenzt: Die automatische Auswertung von sprachlichen Formen wie Grammatik und wissenschaftlichem Wortschatz und vor allem von längeren Texten ist einfach noch nicht ausreichend, gerade außerhalb der Allgemeinsprache Englisch. Ohne weitere Sprachforschung und vor allem sehr hohe technische Kompetenzen kann hier nicht von einer individuellen Unterstützung gesprochen werden, zumal die Studierenden nach unseren Erfahrungen die Kommentarfunktionen solcher Blogbeiträge so gut wie nicht nutzen.²

2.2 Asynchrone Schreibberatung per E-Mail

Der erste Kontakt zwischen Ratsuchenden und uns erfolgt meist per Mail mit einer Nachricht auf Deutsch. Die Antwort und die weitere Kommunikation führen wir systematisch in der Zielsprache, also in Englisch oder Französisch fort, angepasst an die erwarteten Sprachkompetenzen der Studierenden (BA oder MA, Haupt- oder Nebenfach etc.). Im Idealfall fungiert der E-Mail-Verkehr also bereits als ein wichtiger Baustein in der Schreibberatung: Anders als in mündlicher Kommunikation, die von den Studierenden selten als Bestandteil der sprachlichen Beratung wahrgenommen und in schriftliche Kompetenzen überführt wird, erkennen viele Ratsuchende die E-Mail-Kommunikation als schreibrelevant, z. B. fließen unsere Formulierungen schnell in die Überarbeitung ihres eigenen Textes ein. Die von Studienanfängerinnen oder Studienanfängern gesendeten Texte überarbeiten wir meistens stark und schicken sie mit grammatikalischen Erklärungen (in der Kommentarspalte von Word) zu den von uns überarbeiteten Textstellen zurück. Das heißt, dass wir hier in der Regel auf *lower order concerns* (LOCs) fokussieren. Diese Vorgehensweise zielt auf die Vermittlung von sprachlich korrekten Mustern und auf die Vorbildfunktion des überarbeiteten Textes, der die Studierenden in die fachliche Zielsprache mit Schwerpunkt Fachwortschatz, Register und Syntax einführen soll. Weil aber diese Korrekturarbeit durchaus als Einmischen in die Textproduktion und damit in das Beweisen der Sprachkompetenz der Schreibenden bewertet werden kann, erfolgt sie am besten in enger Vorabspache mit den Fachdozierenden, d. h. im Rahmen einer Lehrkooperation, bei der die Schreibberatungssituation in den erweiterten Seminarkontext eingeplant ist. Unsere Erfahrun-

2 Die Gründe dafür können wir nur erahnen: fehlende Vertrautheit der Studierenden mit dem Blogformat, Angst vor der Öffentlichkeit oder eine gewisse Anonymität des Blogs?

gen in diesem Bereich sind sehr positiv: Nicht nur profitieren die Studienanfänger:innen von der doppelten, zwischen LOCs und *higher order concerns* (HOCs) klar abgetrennten Begleitung beim Schreiben ihrer ersten akademischen Texte in der Fremdsprache, sondern eine solche Lehrkooperation trägt auch entscheidend zur Etablierung einer Schreibkultur im Fach bei.

In höheren Semestern verläuft die E-Mail-Kommunikation manchmal von Anfang an in der Zielsprache und sie wird viel stärker von den Studierenden selbst gelenkt (gezielte Fragen, direkte Bitte um bestimmte Materialien oder Hilfestellungen). In den mitgeschickten Texten fügen wir sprachliche Kommentare, stilistische Verbesserungsvorschläge und strukturelle Hinweise ausschließlich in die Kommentarspalte ein. Jeder Kommentar wird deutlich, z. B. mit vorangestellter Bezeichnung (Grammatik, Stil, Aufbau, Argumentation etc.), markiert, damit die Schreibenden die verschiedenen Ebenen des Schreibens in der Fremdsprache sofort erkennen und bearbeiten können. Wir erleben nämlich in der fremdsprachlichen Beratung oft, dass wissenschaftliche Schwierigkeiten von den Schreibenden falsch als sprachliche Hürden verstanden, also HOCs als LOCs missverstanden werden. Als Links oder Anhang teilen wir weitere Anregungen zum stilistischen und strukturellen Selbstüberarbeiten und zu wissenschaftlichen Textmustern aus der jeweiligen Disziplin mit. Die/der Ratsuchende soll damit in der Lage sein, selbstständig den eigenen Text zu überarbeiten, und wird dabei unterstützt, ihren oder seinen eigenen, sprachlich und fachlich passenden Stil in der Zielsprache zu finden oder zu festigen.

3 Synchroner Schreibberatung: virtueller Beratungsraum

Synchrone Beratung ist auch im digitalen Format ausgesprochen zielführend. Für diese Form der Beratung haben wir – wohlgemerkt bereits vor der Coronazeit – *Adobe Connect* benutzt, aber im Grunde sind mehrere neuere Tools dafür gut geeignet. Durch die technischen Weiterentwicklungen seit der Coronapandemie wird die digitale Verbindung immer stabiler und damit für pädagogische Zwecke besser nutzbar. Inzwischen werden *Microsoft Teams* und *Zoom* von der Universität Hamburg in einer datenschutzrechtlich unbedenklichen universitätseigenen Version zur Verfügung gestellt und gerade Letzteres wegen der großen Nutzerfreundlichkeit weitgehend eingesetzt.

Im Vorfeld solcher synchronen Beratungstermine verlangen wir immer Text (-teile) per E-Mail. Das ist aus zwei sehr unterschiedlichen Gründen wichtig: Zum einen ermöglicht es eine erste Einschätzung der Sprach- und Schreibkompetenzen der Beratungssuchenden; für diesen notwendigen Schritt geht also keine Zeit von der knappen Dauer des Beratungsgesprächs verloren. Zum anderen kann somit das digitale Treffen gezielter vorbereitet und ggf. auch kürzer³ gehalten werden, indem z. B.

³ Eine systematische Erfassung der unterschiedlichen Zeitbedarfe für die unterschiedlichen Beratungsformen steht noch aus. Daher können wir an dieser Stelle keine konkreten Angaben dazu machen, wie groß die Zeitersparnis tatsächlich ist.

hilfreiche On- und Offlineresourcen sowie gezielte Lern- und Schreibtechniken identifiziert und beim Treffen sofort zur Verfügung gestellt werden können.

Mithilfe der Plattform sind synchrone Video- und Audiokommunikation sowie Document- und Screen-Sharing möglich. So können Ratsuchende:r und Beratende:r zeitgleich dasselbe Dokument ansehen, besprechen und bearbeiten. Die Rückmeldungen der Beratenden werden auch hier möglichst nicht als Korrekturen, sondern als Kommentare festgehalten, um ein zu starkes Einmischen in die Ergebnisse einer zu bewertenden bzw. benotenden Arbeit zu verhindern. Die Kommentare im Text bzw. die infrage kommenden Textstellen können dabei genau wie in einer Präsenzbesprechung gezielt hervorgehoben und besprochen werden.

Durch das Video ist die Kommunikation in der Fremdsprache erleichtert, denn es können meta- sowie extralinguistischen Signale gesendet und empfangen werden. Mimik und Körpersprache über Videotelefonie zu verfolgen ist zwar etwas anstrengender, insbesondere, wenn sich die beiden Gesprächspartner:innen auf einen Text in der Bildschirmmitte konzentrieren, aber sie können zusammen mit dem Tonfall des Gesprochenen vieles übertragen. Damit fällt die Problematik einer rein schriftlichen oder rein mündlichen, manchmal missverständlichen oder zwischen Erst- und Fremdsprachlerinnen bzw. Erst- und Fremdsprachlern stark unausgeglichene Kommunikation weg. Ebenso ist die Möglichkeit für die Schreibenden, sofort nachfragen und Antworten bekommen zu können, ein großer Gewinn. Die Zeit, die mit der Formulierung rein schriftlicher (meist E-Mail-)Beratung verbracht wird, wird fühlbar gekürzt. Betrachtet man die beschriebenen Charakteristika, kommt die schreibprojektbegleitende, videogestützte Onlineberatung der Präsenzberatung am nächsten. Die Vorbildfunktion der Beratenden für die schriftliche Sprache der Beratungssuchenden wird reduziert, dafür wird das Nachfragen leichter und die metakommunikative Ebene gestärkt.

4 Schlussbetrachtung

Vor Corona konnten wir Chancen und Grenzen einer digital unterstützten Schreibberatung ohne Dringlichkeit erproben. So haben wir die zeitliche und räumliche Ungebundenheit als Befreiung von vielfältigen, die Kommunikation zwischen Beratenden und Ratsuchenden belastenden Zwängen empfunden und haben ohne Druck die didaktischen Chancen der digitalen Beratung erkunden können. Vor allem mit der Videoberatung haben wir deutliche Vorteile für uns und unsere Schreibenden entdeckt: die Niedrigschwelligkeit eines neutralen Begegnungsraums, die Multimodalität des digitalen Raumes und die Zeitersparnis (keine Fahrzeit sowie kürzere Ein- und Ausstiegsrituale aus dem Beratungsgespräch).

Mit der Coronakrise sind neue digitale Instrumente dazugekommen, die aber unsere Vorgehensweise nicht wesentlich verändert haben. Die videobasierte Kommunikation hat deutlich zugenommen, sodass wir davon ausgehen, dass diese Form der Beratung sich langfristig neben der Präsenzberatung im Schreibzentrum etablieren

wird, was einen Gewinn an vor allem zeitlicher, aber auch methodischer Flexibilität für Ratsuchende wie für Beratende darstellt. Die Möglichkeit, Textdokumente auch digital zu teilen und zusammen bzw. gleichzeitig zu bearbeiten, steigert diese Flexibilität.

Diese technischen und pädagogischen Entwicklungen stellen für die fremdsprachliche Schreibberatung auch große Chancen dar: Erkenntnisse aus der digital gestützten Fremdsprachendidaktik können in die Schreibdidaktik einfließen und die Betreuung der immer häufiger mehrsprachigen bzw. mehrsprachig schreibenden Studierenden verbessern. So könnten Beratende z. B. für die Zukunft in Betracht ziehen, schon vor dem eigentlichen Beratungstermin (gerade bei einer Video- oder auch telefonischen Besprechung) digitalen Zugang zum infrage kommenden Text systematisch zu fordern, um sich zumindest einen ersten Eindruck zu verschaffen und um die Person sowohl individueller als auch effizienter unterstützen zu können. Wenn wir in diesem Sinne arbeiten, betreiben wir didaktische Innovation nicht allein der Technik oder der krisenbedingten Notwendigkeit wegen, sondern aufgrund der schreibdidaktischen Vorteile.

Literatur

- Baker, J. (1994). An ethical question about online tutoring in the writing lab. *Writing Lab Newsletter*, 18(5), 6–7. Verfügbar unter: <https://wlnjournal.org/archives.php> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Bourelle, A., Bourelle, T., Knutson, A. V. u. a. (2016). Sites of multimodal literacy: Comparing student learning in online and face-to-face environments. *Computers and Composition*, 39, S. 55–70. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461515000912> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Budrich, B. & Webinger, J. (2014). Phase 4: Schreiben. In dies., *Wie schreibe ich eine Doktorarbeit?* (S. 81–86). Berlin, Heidelberg: Springer. doi.org/10.1007/978-3-642-54078-3_4
- Conference on College Composition & Communication (2013). *A Position Statement of Principles and Example Effective Practices for Online Writing Instruction (OWI)*. Verfügbar unter: <https://cccc.ncte.org/cccc/resources/positions/owiprinciples> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Coogan, D. (1994). Towards a Rhetoric of on-line tutoring. *Writing Lab Newsletter*, 19, S. 3–5. Verfügbar unter: <https://wlnjournal.org/archives.php> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Griggs, S. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, London: Bergin & Garvey/Greenwood Publishing Group.
- Grubbs, K. (1994). Some questions about the politics of on-line tutoring in electronic writing centers. *Writing Lab Newsletter*, 19(2), S. 7. Verfügbar unter: <https://wlnjournal.org/archives.php> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Harris, M. & Pemberton, M. (1995). Online Writing Labs (OWLs): A Taxonomy of Options and Issues. *Computers and Composition*, 12, S. 145–159. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461595900039> (Zugriff am: 13.08.2020).

- Hewett, B. (2006). Synchronous online conference-based instruction: A study of white-board interactions and student writing. *Computers and Composition*, 23, S. 4–31. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/222657747_Synchronous_online_conference-based_instruction_A_study_of_whiteboard_interactions_and_student_writing (Zugriff am: 13.08.2020).
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J. u. a. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, 58, S. 953–963. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002594> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Marchessou, F. (1999). From Instructional Technology (IT) to Open and Distance Learning (ODL): A Brief Overview of Educational Technology in Western Europe. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), S. 113–123. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/30220234> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Marsh, E. (2005). From language to lingo: A look at cyberspeech in synchronous electronic tutoring. *Writing Lab Newsletter*, 30(2), S. 6–7. Verfügbar unter: <https://wlnjournal.org/archives.php> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Paiz, J. M. (2018). Expanding the Writing Center: A Theoretical and Practical Toolkit for Starting an Online Writing Lab. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 21(4). Verfügbar unter: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume21/ej84/ej84a1> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Stella, J. & Corry, M. (2016). Intervention in Online Writing Instruction: An Action-theoretical Perspective. *Computers and Composition*, 40, S. 164–174. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461516300317> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Wolfe, J. & Griffin, J. (2012). Comparing Technologies for Online Writing Conferences: Effects of Medium on Conversation. *The Writing Center Journal*, 32(2), S. 60–92. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/43442393> (Zugriff am: 13.08.2020).

Autorinnen

Susannah Ewing (MA, PGCert) studierte Literatur und Linguistik am Smith College (USA) und an der Universität Hamburg, bevor sie sich auf das fremdsprachliche akademische Schreiben spezialisierte. Sie unterstützt jetzt als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Universität Hamburg Schreibende und Lehrende aller Disziplinen, insbesondere bei ihren englischsprachigen Schreibprojekten.

Valérie Le Vot studierte Romanistik und Germanistik an der École Normale Supérieure und der Sorbonne und lehrte akademisches Französisch an verschiedenen nord-deutschen Universitäten. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg unterstützt sie jetzt Studierende und Lehrende bei der Planung und Durchführung von schreibrelevanten Aufgaben, auch in französischer Sprache.

Das Ende der „Schreib-Maschinen“

Von radikalen Aufbrüchen zu radikanten Schreibräumen

ANKE STEINBORN

Abstracts

Ausgehend vom Objekt der Schreibmaschine untersucht der Artikel unser Verhältnis zum und die Verortung des Schreibens. Im Vordergrund steht dabei die These, dass für den Schreibprozess der Perspektivwechsel unverzichtbar ist, worin sich die enge Verbindung des Schreibens mit der Erfahrung des Reisens begründet. Nun haben sich Reisen und Schreiben im Zuge zunehmender Digitalisierung und Globalisierung enorm gewandelt. Immer neue Perspektiven führten zu einer wachsenden Bedeutung von Unsicherheiten. Wurden Letztere von der Beat-Generation und im Post-strukturalismus noch als Formen radikaler Aufbrüche „gefeiert“, zeichnete sich nach der Jahrtausendwende wieder vermehrt ein Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung ab.

Anhand von Beispielen aus den Bereichen Film und Werbung wird dieser sozio-kulturelle Wandel dargestellt und auf die Konzeption einer zeitgemäßen Schreibdidaktik übertragen. Im Fokus steht dabei, welchen Beitrag institutionelle Schreibräume leisten können, um die Studierenden auf die zunehmende Komplexität der Herausforderungen im digitalen Zeitalter vorzubereiten.

Based on the object of the typewriter, the article examines our relationship to and the location of writing. In the foreground is the thesis that a change of perspective is indispensable for the writing process, which is the reason for the close connection between writing and the experience of traveling. Both traveling and writing have changed enormously in the course of increasing digitalization and globalization. Constantly emerging new perspectives have led to the growing significance of uncertainty. While the latter was still 'celebrated' by the Beat Generation and in post-structuralism as a form of radical new beginning, after the turn of the millennium there was an increasing need for security and guidance. Using examples from the fields of film and advertising, this socio-cultural change is illustrated and transferred to the concept of contemporary writing didactics. The focus is on what contribution institutional writing rooms can make in order to prepare students for the increasing complexity of the challenges of the digital age.

Schlüsselwörter: Schreibmaschine, Raumveränderung, Rhizom, Radikant, Verwurzelung, sozialer Raum, *Naked Lunch*, William S. Burroughs, David Cronenberg

„Aufbrechen, aufbrechen, ausbrechen [...] den Horizont überschreiten [...]‘ Von Thomas Hardy bis Lawrence, von Melville bis Miller taucht immer wieder die gleiche Frage auf: wie die Linie überschreiten, durchbrechen und verlassen, wie eine Linie ziehen und keinen Punkt machen.“ (Deleuze & Guattari, 1992, S. 256)

Ausgehend von diesem Zitat, in dem Gilles Deleuze und Félix Guattari das Reisen als Methode der Grenzüberschreitung postulieren, sollen im Folgenden anhand kulturhistorischer Beobachtungen zum Objekt der Schreibmaschine unser Verhältnis zum Schreiben und die Verortung des Schreibens beleuchtet werden. Im Vordergrund steht dabei die These, dass für den Schreibprozess der Perspektivwechsel unverzichtbar ist, worin die enge Verbindung des Schreibens mit der Erfahrung des Reisens – sowohl physisch zu anderen Orten als auch gedanklich an Ort und Stelle – begründet liegt.

„Rausgehen, weggehen, den Schreibort nach außen verlagern bringt neuen Schwung und neue Perspektiven ins Schreiben! [... N]imm dir die Freiheit, den Ort zu wechseln! [...] Koste die Mobilität des Schreibens an den attraktivsten Orten aus!“ (Wolfsberger, 2016, S. 167, 171) – das postuliert auch Judith Wolfsberger in ihrem Buch *Frei geschrieben* und schließt damit an den von Deleuze und Guattari geforderten Aufbruch an. Ein Aufbruch, der nie zuvor und niemals wieder so extremisiert wurde wie von William Seward Burroughs, dem Beat-Poeten¹, der Mitte des 20. Jahrhunderts nicht nur räumlich in fremde Kulturen, sondern vor allem mental im Zuge exzessiven Drogenkonsums zu neuen Regionen sinnlicher Wahrnehmung aufbrach. Burroughs war überzeugt davon, dass ein Schriftsteller „immer nur über eines schreiben [kann]: was seine Sinne im Augenblick des Schreibens wahrnehmen“. Er hält fest:

„Ich bin ein Instrument, das Sinneseindrücke registriert ... Ich maße mir nicht an, dem Leser eine ‚Story‘, eine ‚Handlung‘, eine ‚Kontinuität‘ aufzunötigen ... Nur sofern es mir gelingt, gewisse psychische Vorgänge direkt aufzuzeichnen, mag ich eine begrenzte Funktion haben“ (Burroughs [1959] 1978, S. 522)

Mit diesen Worten bringt William S. Burroughs sein Anliegen, seine Mission oder besser Obsession als Schriftsteller zum Ausdruck. Diese verfolgend beginnt der spätere Kultautor in den 1950er Jahren, die Erfahrungen seiner Drogenexzesse und Entzugsversuche niederzuschreiben. Aus Fragmenten jener Aufzeichnungen entstand sein umstrittener Roman *Naked Lunch* (1959).² Dass das von einem US-amerikanischen Gericht als „widerlicher Gifthauch ununterbrochener Perversion, [und] literarischer Abschaum“ (Booklet der *Naked Lunch*-DVD, Arthaus Collection, 2007) bezeichnete Werk nach seinem Erscheinen zum Kultroman avancierte, ist nicht allein auf die Provokation mit damaligen Tabuthemen wie Drogensucht, Wahnsinn, Homosexualität, Pornografie usw. zurückzuführen, sondern vor allem auf den unkonventionellen

1 Bei der Beat-Generation handelt es sich um eine US-amerikanische Literaturrechtung der 1950er und 60er Jahre. Die Vertreter dieser Richtung – Beatniks genannt – zeichneten sich durch ihre Unkonventionalität, Spontaneität und aus dem Chaos schöpfende Kreativität aus. Als erste „literarische Subkultur“ beeinflusste die Beat-Generation viele spätere gesellschaftskritische Kulturentwicklungen.

2 Der Roman *Naked Lunch* erschien 1959 zunächst in Paris und erst 1962 nach Beendigung eines Rechtsstreits in den USA.

radikalen Schreibstil, in dem sich die im Drogenrausch verzerrte und zerrissene Wahrnehmung des Autors widerspiegelt.

Aufgrund seiner hemmungslosen Obszönität und der nonlinearen fragmentarischen Erzählstruktur, in der verschiedene Handlungsstränge – oder vielmehr Handlungsknoten – ohne erkennbaren Zusammenhang aneinandergereiht sind, galt der Roman lange Zeit als unverfilmbar. Erst im Jahre 1991 gelang es David Cronenberg mit seinem Film *Naked Lunch* (Cronenberg, 1991),³ dem autobiografisch gezeichneten Drogenpsychogramm Burroughs' gerecht zu werden. Statt sich einzig auf die exzessive Romanvorlage zu konzentrieren, verbindet Cronenberg diese mit dem nicht minder exzessiven Leben Burroughs'. Die biografischen und literarischen Versatzstücke – auch aus anderen Werken von Burroughs – verdichtet der Regisseur zu einer bizarren Collage berauscher Bilder, in der er neben der grenzüberschreitenden Entfaltung das Ende der „Schreib-Maschinen“ proklamiert.

Die Anfänge seriell produzierter Schreibmaschinen führen in das Jahr 1865 zurück.⁴ Doch erst die Konstruktion des im Jahre 1900 erschienenen *Modells No. 5* des amerikanischen Unternehmens Underwood setzte den Maßstab für alle nachfolgenden Maschinen verschiedenster Hersteller weltweit. So auch für die *Smith Corona Sterling* und die *Oliver* der späten 1950er Jahre, über die im Film *Naked Lunch* die „Reise“ Burroughs' von der westlichen, das rationale Denken verkörpernden Kultur New Yorks zur orientalischen, das Unbewusste und Fremde verkörpernden Kultur der Internationalen Zone von Tanger in Marokko erfolgt.⁵

Tanger galt in den 1950er und 1960er Jahren als Zentrum und Zufluchtsort insbesondere der amerikanischen Beat- und Pöpliteraten, da sich diese in der fremden orientalischen Kultur Nordafrikas eine Befreiung von der vertrauten abendländischen Kultur Amerikas erhofften. So auch William S. Burroughs, der sich im Film als William Lee zwischen diesen Welten bewegt. Während Lee in der amerikanischen Metropole New York seinen Lebensunterhalt als Kammerjäger verdient, entflieht er als Schriftsteller in Tanger allen Zwängen seines zivilen Alltags. Dabei sind beide Handlungsräume nicht streng voneinander getrennt, sondern schwimmen ebenso wie die erzählte Handlung mit maßlos fantastischen Halluzinationen und Darstellungen der Biografie Burroughs mit Passagen des Romans *Naked Lunch*. Diesem Prinzip der Unschärfe folgend, werden die divergierenden Welten im Film *Naked Lunch* nicht semantisch mythifiziert, sondern assoziativ texturiert, u. a. in Form der unterschiedlichen, über verschiedene Schreibmaschinen visualisierten Schriftzeichen.

Während William Lee mit der von ihm als „Clark Nova“ bezeichneten *Smith Corona Sterling* westliche Wortketten aus lateinischen Buchstaben produziert, fungiert die *Oliver* seines Freundes Tom Frost, der im Film für den Schriftsteller Paul Bowles

3 *Naked Lunch*. Kanada/UK/Japan 1991 (110 min). Regie: David Cronenberg, Drehbuch: David Cronenberg, William S. Burroughs, Produktion: Jeremy Thomas, Kamera: Peter Suschitzky.

4 Die erste bekannte Beschreibung einer Schreibmaschine findet sich in einem Henry Mill 1714 erteilten Patent, in dem von einer Maschine bzw. Methode die Rede ist, die es ermöglicht, „Buchstaben fortschreitend einen nach dem anderen wie beim Schreiben zu drucken, und zwar so klar und genau, dass man sie vom Buchstabendruck nicht unterscheiden kann“ (von Eye, 1941, S. 7).

5 Einige Auszüge aus den Betrachtungen zu David Cronenbergs Verfilmung sind bereits unter dem Titel *Der mythische Raum als ‚Interzone‘ der transtextuellen Entblößung* (Steinborn, 2019) erschienen.

steht, als Medium der Visualisierung ornamentaler arabischer Buchstaben und erhält dementsprechend den klangvollen Namen „Mujahideen“. Im Gegensatz zu den über Versalien oder Majuskelschrift hierarchisierten lateinischen Wortketten ist die auf diese Art Hervorhebungen verzichtende, von rechts nach links geschriebene arabische Schrift von einer offeneren Zeichenhaftigkeit geprägt.⁶ Aufgrund ihrer historisch begründeten Bildhaftigkeit und Gewichtung der künstlerischen Prägung offeriert die arabische Schrift – insbesondere Unkundigen – einen größeren Assoziationsspielraum als die lateinischen Buchstaben.

Das Offene der arabischen Zeichen materialisiert sich, als sich die Mujahideen im Zuge des hingebungsvollen Tastenspiels Joan Frosts, der Frau Toms und Geliebten Lees, öffnet und rote organische Fasern aus dem Inneren der Schreibmaschine hervortreten (Cronenberg, 1991, 00:58:44), die anschließend zu einem nackten Kriechwesen mit durchlässiger feuchter Amphibienhaut mutieren (Cronenberg, 1991, 00:59:36). Als jenes Kriechwesen vom Balkon in die Tiefe stürzt, zerschellt es – wieder in Gestalt der Mujahideen – am Boden (Cronenberg, 1991, 01:00:56).

Lees Clark Nova hingegen mutiert zu einer gepanzerten Käferkakerlake (Cronenberg, 1991, 01:06:14), die nach den Misshandlungen Tom Frosts ebenso ihr organisches Inneres offenbart (Cronenberg, 1991, 01:35:11), um dann gleichermaßen nach einem Aufprall auf dem Boden in mechanische Einzelteile zu zerschellen (Cronenberg, 1991, 01:36:37).⁷

Danach folgt Stille. Die mechanisch Wortketten produzierenden „Schreib-Maschinen“ sind tot, aufgebrochen zugunsten neuer Wege des Schreibens wie der von Brion Gysin zufällig entwickelten und von Burroughs verwendeten Cut-up-Methode, bei der Texte fragmentiert und neu montiert werden, um die lineare rationale Sprache aufzubrechen. Durch das zufällige Collagieren von Textteilen eröffnen sich neue Assoziationen und verborgene Sinnebenen. Der Wortkettenauf- bzw. -durchbruch der Cut-ups findet im Bild der fragmentierten Schreibmaschine seine Entsprechung. Wie die auseinandergeschnittenen und willkürlich zusammenmontierten Texte werden auch die Einzelteile der Schreibmaschine nach dem Crash „neu angeordnet“. In einer Schmiede in der Medina dem Schlund des Ofens zugeführt, verschmelzen die mechanischen Kleinteile zu einer organischen, Sperma – also neues Leben – produzierenden Mugwump-Maschine.

Analog zum Roman *Naked Lunch* werden auch im Film die Motive und Handlungsstränge miteinander verwoben, ohne einen logischen Zusammenhang aufzuweisen. An die Stelle der Logik tritt das für die Postmoderne typische Oberflächenspiel, das nicht mehr rational begreifbar, sondern vielmehr sinnlich erfahrbar ist.

Nach Gernot Böhme um- bzw. erfasst die sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis) nicht primär die „Dinge, die man wahrnimmt, sondern das, was man empfindet: die Atmosphären“ (Böhme, 1995, S. 17). Das Ding wird „durch die Weisen [gedacht], wie es aus sich heraustritt“ (Böhme, 1995, S. 33). Diese Weisen bezeichnet Böhme in seiner *Ökologischen Naturästhetik* als „Ekstasen des Dings“ (Böhme, 1995, S. 33), die

6 Vgl. Cronenberg (1991), 00:48:54; 00:52:49; 01:05:33 und 00:58:21.

7 Vgl. Cronenberg, 1991, 00:36:14.

„Farben, Gerüche und wie ein Ding tönt, [... das heißt] sekundäre Qualitäten [...], die dem Ding nicht an sich, sondern nur in Bezug auf ein Subjekt zukommen. Es gilt aber auch, die sogenannten primären Qualitäten, nämlich [...] Ausdehnung und Form, als Ekstasen zu denken [..., da diese] auch nach außen [wirken und so ...] dem Raum um das Ding seine Homogenität [nehmen, ...] ihn mit Spannungen und Bewegungssuggestionen [erfüllen].“ (Böhme, 1995, S. 13 ff., 33)

Über die objektiven Eigenarten des Dinges hinaus inkludiert die Atmosphäre die subjektive Erfahrung und Wahrnehmung mit all ihren assoziativen Verknüpfungen. Das Ding wird also – wie anhand der Schreibmaschinen in *Naked Lunch* verdeutlicht wird – nicht mehr als (ab-)geschlossenes System, sondern als Atmosphären produzierendes Element eines flexiblen, sich immer wieder neu konstituierenden Modells gesehen.

Deutlich zeigt sich dieser Wandel auch in der Werbekampagne für die legendäre Reiseschreibmaschine *Valentine*, die Ettore Sottsass 1969 für Olivetti kreierte und zu einer Designikone des 20. Jahrhunderts avancierte.

Auch wenn der Fotograf Alberto Fioravanti die *Valentine* wie einen Roboter inszenierte,⁸ um sie am Wendepunkt vom industriellen zum digitalen Zeitalter zu positionieren, wird über die Bildsprache sowohl der Printkampagne als auch des Werbespots von Ettore Sottsass die geschlossene statische Form der Maschine zugunsten sich entfaltender Atmosphären aufgelöst. Ähnlich den Cut-ups ist die Kampagne von einem collagenhaften Charakter vieler sich überlagernder Ebenen gezeichnet.⁹ Die Bilder wirken frisch, unkonventionell, sprengen Grenzen, halten sich nicht an Normen und sind extrem dynamisch – wie der Vergleich mit einem Anzeigenmotiv für Olivetti aus den 1920er Jahren zeigt.¹⁰

Beworben mit dem Slogan „Für alle Orte außer für's Büro“ wurde die mobile *Valentine* zu einer beliebten Begleiterin insbesondere von Künstlerinnen und Künstlern, Kreativen und Exzentrikerinnen und Exzentrikern wie David Bowie oder dem Designer Dieter Rams (Ettore Sottsass: *Farbenfroher Schmuse-Hardcore*, 2017). *Valentine* ist jung, sexy, begehrenswert für jedermann und jede Frau [...] und sie geht auf Reisen, wechselt ihre Perspektive, ist offen für Neues, was sich noch deutlicher im unkonventionellen Werbespot von Ettore Sottsass aus dem Jahre 1969/70 offenbart. Aufgenommen aus meist ungewöhnlichen Kamerawinkeln bewegen sich die durchgängig extravagant gekleideten Protagonistinnen und Protagonisten mal tänzelnd, mal verzögert – aber in jedem Fall unüblich – durch eine historische Schlossanlage. In der Hand halten sie die *Valentine*, die an anderer Stelle gen Himmel fliegt. So wird die traditionelle Kulisse einerseits von der entfesselten Schreibmaschine und andererseits von den eigenwilligen Personen und deren Inszenierung mithilfe von Special

8 Schreibmaschine *Valentine*. Fotografie © Alberto Fioravanti. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/mode-design/2017-09/ettore-sottsass-design-interieur-fs> (Zugriff am: 28.10.2020).

9 Kampagnenmotive für die *Valentine*, 1969. In E. Ashburn, *Werbung vor dem Zeitalter des Computers*. Verfügbar unter: https://d29rinwu2hi5i3.cloudfront.net/article_media/f0b0fc7a-d921-450b-bd78-7d621dd244d1/image-5.jpg (Zugriff am: 28.10.2020).

10 Printwerbung für *Olivetti*, 1920er Jahre. Verfügbar unter: <https://www.hnf.de/dauerausstellung/ausstellungsbereiche/kulturschichte-des-bueros/schreibsaal-der-20er-jahre.html> (Zugriff am: 28.10.2020).

Effects wie Vervielfältigungen, Transparenzen und Überlagerungen durchbrochen.¹¹ Tradition trifft auf Innovation, Immobilität auf Mobilität und sowohl kinetische als auch mentale Dynamik.

Nun hat sich die Mobilität seit jener Zeit nicht nur sehr gewandelt, sondern vor allem enorm beschleunigt. Und auch das Schreiben hat mit dem Übergang von der Gutenberg-Galaxis¹² zur Turing-Galaxis¹³ eine zweite grundlegende Revolution erfahren, die einerseits neue, bis dahin unvorstellbare Perspektiven eröffnet, andererseits aber auch zu einer zunehmenden Entfesselung und somit Verunsicherung führt. Mit dem Aufkommen der Großrechner in den 1960er Jahren wurde es möglich, Daten digital zu verarbeiten. Doch waren die ersten raumfüllenden Rechner zunächst noch alles andere als mobil.¹⁴ Erst mit leistungsfähigeren Mikroprozessoren konnten die elektronischen Produkte verkleinert, miniaturisiert und im selben Zug mit immer mehr Funktionen ausgestattet werden.¹⁵ Der Computer entwickelte sich vom raumfüllenden Zentralsystem zum dezentralen Personal Computer.¹⁶ Mit abnehmender Größe und zunehmender Leistungsfähigkeit eroberte der PC nach dem unternehmerischen auch das private Umfeld. Heute gehören Laptop und die weiteren Miniaturisierungen Tablet-PC und Smartphone zu den wichtigsten Kommunikationsmitteln. Vor allem Letztere machen deutlich, wie sich der Designprozess zunehmend auf die Affekte mobilisierende Oberfläche bzw. die Gestaltung von Benutzeroberflächen verlagert.¹⁷ So soll über ein sinnlich und intuitiv erfahrbares Interface- und Interaction-Design die Distanz der Benutzer:innen zu der für sie unverständlichen und unkontrollierbaren Mikroprozessoren-Technologie überwunden werden, ein Bestreben, das sich bereits Ende der 1990er Jahre im Hardware-Design des *iMacs* von Apple¹⁸ in Form des „transluzide[n] Lollipop-Stil[s] abzeichnete], der [...] epidemieartig um sich griff“ (Polster & Elsner, 2002, S. 90). Funktion und Technologie werden hier nicht hinter einer verhüllenden Form versteckt. Stattdessen wird den Konsumierenden „die Chance [gelassen], durch eine zitronengelb oder heidelbeerblau getönte Sonnenbrille auf die [... Innen-]Welt [der Hardware] zu blicken“ (Polster & Elsner, 2002, S. 90).

11 Sottsass, E. Spot für die Reiseschreibmaschine Valentine für das Unternehmen *Olivetti*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8WiV4dAo5vI> (Zugriff am: 05.01.2020).

12 Vgl. McLuhan ([1962] 1997), der in seinem gleichnamigen Buch den Begriff der „Gutenberg-Galaxis“ postulierte, womit er die mit dem Buchdruck beginnende Ära bezeichnete, in der das Buch zum Leitmedium avancierte. Die Verwendung von beweglichen Lettern ab 1450 revolutionierte die herkömmliche Methode der Buchproduktion (das Abschreiben von Hand) und löste in Europa eine Medienrevolution aus. Bis zum 19. Jahrhundert hatte sich der Buchdruck nahezu weltweit verbreitet.

13 Als „Turing-Galaxis“ bezeichnet Wolfgang Coy die Ära, die vom vernetzten Computer als Leitmedium geprägt ist. In Anlehnung an McLuhan bezieht auch er sich mit seiner Bezeichnung auf den Pionier dieser Ära, den britischen Wissenschaftler Alan Turing, der mit seinem entwickelten Berechenbarkeitsmodell der Turingmaschine die Grundlagen der Computertechnologie lieferte. Vgl. Coy (1995).

14 Großrechner hielten mit der Erfindung des Transistors Mitte der 1950er-Jahre zunächst hauptsächlich in Forschungseinrichtungen Einzug, etwa zur Lösung von Differentialgleichungen. Sie benötigten sehr viel Platz und produzierten enorm viel Wärme, sodass die Räume klimatisiert werden mussten.

15 Einige Auszüge aus den Beobachtungen zu Digitalisierung und den Designtendenzen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis heute sind in Steinborn (2014, S. 230–246) erschienen.

16 Der IBM Personal Computer *Model 5150* kam im Oktober 1981 auf den US-amerikanischen Markt.

17 Hartmut Böhme stellt diesbezüglich fest, dass im digitalen Informationszeitalter an die Stelle der Dinge die Zeichen treten und – dem Diskurs der vergangenen Jahre zufolge – das Verschwinden „nicht nur die Dinge, sondern den Raum, die Subjekte, den Körper etc. erfasst haben soll“ (Böhme, 2006, S. 138).

18 Abb. verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/gallery119056361/Der-Apple-iMac-im-Wandel-der-Zeit.html> (Zugriff am: 28.10.2020).

Etwa zur selben Zeit erreicht das Internet die westlichen Haushalte, wodurch sich auch die Grenzen zwischen dem heimischen Wohnzimmer und dem Rest der Welt öffnen. Mit dem sich rasant über den Globus verbreitenden World Wide Web sind nun sowohl strukturell als auch technologisch die Voraussetzungen für einen umfassenden Informationsaustausch erfüllt. Mit dem sogenannten Web 2.0 wurde die Nutzung von Webbenutzeroberflächen immer einfacher, universeller und mobiler.¹⁹ Physische Softwarepakete sind sogenannten Webservices (Mash-ups) gewichen, also Datenbeständen,

„die sich leicht weitenutzen, ausbauen und rekombinieren lassen. [...] Diese stellen das eigentliche Potenzial dar und werden durch die Nutzbarmachung der sogenannten kollektiven Intelligenz, also des Wissens der gesamten Masse der Nutzer, ständig um Daten erweitert und mit zusätzlichen Informationen angereichert.“ (Lackes & Siepermann, o. J.)

Kennzeichnend für das Web 2.0 und zunehmend für die darauffolgenden Entwicklungen Web 3.0 und Web 4.0 sind Partizipation, Immersion und Interaktion. Aus den Konsumierenden bereitgestellter Inhalte werden Produzierende derselben. Websites werden zu Plattformen der interaktiven und kollaborativen Nutzung und somit dynamischer und flexibler. Im Web 4.0 schließlich, an dessen Schwelle wir uns derzeit befinden, übernehmen zunehmend elektronische Agenten und künstliche Intelligenzen das Daten- und Informationsmanagement.

Die von den Poststrukturalisten propagierte radikale Grenzüberschreitung nimmt angesichts der unbegrenzten Möglichkeiten der digitalen Entwicklungen neue Ausmaße an. Wurden grenzüberschreitende Deterritorialisierungen und provozierende Normverletzungen von der Beat-Generation, den Poststrukturalistinnen und Poststrukturalisten, Künstlerinnen und Künstlern, etwa der Young British Art, oder Regisseurinnen und Regisseuren wie David Cronenberg bis zum ausgehenden 20. Jahrhundert noch als Superlative des radikalen Aufbruchs zelebriert, zeichnet sich zur Jahrtausendwende wieder ein Bedürfnis nach punktuellen Sicherheiten und Verbindlichkeiten ab. Nach einem Jahrzehnt voller Provokationen und in einer Zeit zunehmender Verflüchtigung, Mobilität, Globalisierung und Komplexität versprechen „Klassiker und Archetypen [...] Orientierung und Sicherheit“ (Hauffe, 2002, S. 174f.). Die Nähe zur Natur, zum Ursprung und zu Urformen wird wieder zum Maß des Wirklichen.

Die Tendenz des *back to the roots* spiegelt sich u. a. in einfachen, archetypischen Formen im Produktdesign, z. B. der Badezimmerkollektion von Philippe Starck und dem „neuen Minimalismus“ der Möbelentwürfe von Jasper Morrison, wider. In beiden wird der ästhetische Rückgriff auf die Leitsätze der Shaker, einer „1774 von der Engländerin Ann Lee und einigen Glaubensgenossen gegründet[en]“ (Hauffe, 2002, S. 23) puritanischen amerikanischen Glaubensgemeinschaft, deutlich. So wurden bereits bei den Shakern Regelmäßigkeit, Harmonie, Zweckmäßigkeit, Ordnung und

19 „Unter dem Begriff Web 2.0 wird keine grundlegend neue Art von Technologien oder Anwendungen verstanden, sondern der Begriff beschreibt eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets, bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden“ (Lackes & Siepermann, o. J.).

höchster Gebrauchswert als Prämissen der Schönheit festgelegt und im Design der Gebrauchsgegenstände praktiziert (vgl. Hauffe, 2002, S. 23). Aspekte, die auch und gerade angesichts der zunehmenden Klimadiskussion und den damit verbundenen Forderungen nach Nachhaltigkeit nicht an Aktualität verloren haben.

1776, zwei Jahre nach der Gründung der Shaker, verfasste Präsident Thomas Jefferson die amerikanische Unabhängigkeitserklärung und das

„auf einem tragbaren und zusammenklappbaren ‚*Schreibtisch*‘, den er selbst entworfen hatte. [...] Dieser war – wie die Möbel der Shaker, A. S. – ein Zukunftsmodell für das, was für amerikanische Dinge einmal typisch sein sollte: sie sind leicht, beweglich, flexibel und auf ihren Besitzer zugeschnitten. [...] Die persönliche Welt zusammenzufassen und abzukürzen, war auch ein Weg, Kontrolle über sie zu erlangen – indem man sie z. B. überall mitnehmen konnte.“ (Patton, 2002, S. 92 f.)

In diesem Sinne sind Objekte wie Jeffersons Reiseschreibtisch²⁰ und in jüngerer Zeit der Tablet-PC oder das Smartphone selbst Unabhängigkeitserklärungen, denn sie stärken die Autonomie des Einzelnen, indem sie nicht nur die Verbindung/Kommunikation zwischen ihm und anderen Menschen, sondern vor allem eine maximale Mobilität ermöglichen. Wir leben – wie Nicolas Bourriaud konstatiert – in einer „Kultur des ‚In-Bewegung-Versetzens‘ (Viatorisierung)“ (Bourriaud, 2009, S. 142),

„eine[r] entwurzelte[n] und fragile[n] Kultur, deren Kern auf dem beruht, was von einem Ort zum anderen getragen werden kann. [...] Kultur [ist] heute im Wesentlichen eine mobile Gegebenheit, vom Boden losgelöst.“ (Bourriaud, 2009, S. 32)

Die bevorzugte Operation in der gegenwärtigen Kultur ist die Übersetzung (vgl. Bourriaud, 2009, S. 142). Es gilt, „Bewegungen zu erfinden, die unserer Epoche entsprechen“ (Bourriaud, 2009, S. 81). Diese Bewegung sei – so Bourriaud – als radikant zu bezeichnen und mit der Wachstumsbewegung des Efeus vergleichbar. Efeu – schreibt er –

„gehört zu der botanischen Familie der Radikanten, die ihre Wurzeln im Maße ihrer Ausbreitung wachsen lassen, [...] sie treiben neben der Hauptwurzel Sekundärwurzeln. Der Radikant entwickelt sich je nach dem Boden, der ihn aufnimmt, er folgt seinen Windungen, passt sich seiner Oberfläche und seinen geologischen Komponenten an: er übersetzt sich in die Terme des Raumes, in dem er sich entwickelt. Durch seine gleichzeitig dynamische und dialogische Bedeutung bezeichnet das Adjektiv radikant dieses zwischen der Notwendigkeit eines Bezugs zu seiner Umgebung und den Kräften der Entwurzelung, [...] der Identität und der Erfahrung im Umgang mit dem Anderen hin- und hergerissene zeitgenössische Subjekt. Es definiert das Subjekt als Verhandlungsgegenstand.“ (Bourriaud, 2009, S. 51 f.)

20 Eine Abbildung des legendären „Declaration of Independence Desk“ ist unter: https://americanhistory.si.edu/collections/search/object/nmah_513641 zu finden (Zugriff am: 05.01.2020).

Während das Subjekt im postmodernen Rhizom von Deleuze und Guattari nicht existent ist,²¹ konstituiert bzw. identifiziert es sich bei Bourriaud über die permanente Bewegung, das Umherschweifen, die Reise immer wieder neu. Rhizom und Radikant sind paradigmatische Modelle ihrer Zeit: Das netzartige Rhizom repräsentiert die Abkehr vom hierarchischen Wurzelsystem der Moderne. Es wächst unkontrolliert, oberflächlich in die unendliche Weite (nicht in die Tiefe). Grenzen werden überschritten bzw. durchbrochen. Alles ist möglich. Es gibt keine Reglementierungen. Analog zu der an früherer Stelle beschriebenen Rückbesinnung auf Orientierung und Sicherheit zur Jahrtausendwende wird beim radikanten Werden ein Bezug zur Umgebung und den Wurzeln hergestellt. Das Subjekt changiert zwischen dynamischer Entfesselung und partieller Verwurzelung.

Da es sich bei den hier entfalteten Denkräumen – wie dargelegt wurde – um zeitgeistliche Entwicklungen handelt und die Schreibenden Akteurinnen und Akteure ihrer Zeit sind, stellt sich die Frage, wie sich das radikante Werden in der Schreibpraxis und -didaktik widerspiegelt und was dies für die Gestaltung zeitgemäßer Schreibräume bedeutet.

Der Kern des Radikanten ist die permanente Neuverhandlung, die beim Schreiben über das iterative selbstreflexive Vorgehen erfolgt, das – wie Katrin Girsensohn in ihrer Dissertationsschrift *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben* verdeutlicht – an Hochschulen, und nicht nur dort, im Rahmen autonomer Schreibgruppen erprobt und praktiziert werden sollte. Die Schreibgruppenarbeit – fasst Gerd Bräuer im Geleitwort zusammen – leistet einen wichtigen Beitrag zur

„Entwicklung diskursiver Mobilität der Studierenden [...] einer Schlüsselkompetenz, sich auf die kommunikativen Anforderungen sozialen und beruflichen Handelns im Kontext einer sich immer schneller wandelnden Wissens- und Berufswelt erfolgreich einzustellen.“ (Bräuer, 2007, S. 10)²²

Der Forderung nach diskursiver Mobilität entsprechend, sollten auch Schreibräume radikante Verhandlungsräume sein, in denen nicht nur die verschiedenen Disziplinen, sondern auch und vor allem Tradition und Disruption, Wurzeln und rhizomatische Vernetzungen, die analoge und die digitale Welt, menschliche und künstliche Intelligenz, Sinn und Sinnlichkeit in einen Dialog treten. Über das radikante Oszillieren, insbesondere zwischen Ver- und Entwurzelung, vereinen sich die beiden Kernaufgaben der Schreibdidaktik: 1. die Befähigung zur qualifizierten wissenschaftlichen (Schreib-)Arbeit und 2. die Öffnung für kreatives, multiperspektivisches, interdisziplinäres und kollaboratives Denken, zu einem gleichermaßen fundierten wie innovativen und somit nachhaltigen Konzept. Und genau darin liegt auch die Verbindung zu und die Bedeutung von institutionalisierten Schreibräumen begründet, die wie viele der anfangs beschriebenen Schreibmaschinen ebenfalls auf die USA zurückführen, wo im frühen 20. Jahrhundert mit den *writing labs* der Grundstein für die sich immer weiter verbreitenden Schreibzentren gelegt wurde.

21 Vgl. Deleuze und Guattari (1992), S. 12 ff.

22 Siehe auch: Bruffee (1973).

„Einer der wichtigsten Faktoren für einen gelungenen Schreibprozess ist“, so Judith Wolfsberger, „eine stimmige, anregende, stärkende Umgebung. Wir sind keine Maschinen, die Sätze ausspucken“ (Wolfsberger, 2016, S.166). Wir brauchen Freiräume wie die Co-Writing-Spaces, in denen sich die verschiedenen Disziplinen, Philosophien, Realitäten, Bedürfnisse usw. begegnen, in denen man physisch und mental, analog und digital flanieren und agieren kann. Mit der Sicherheit fester, bestehender Strukturen einerseits und der Dynamik sowie Flexibilität agiler Umgebungen andererseits können sich individuelle Potenziale ebenso wie kollaborative Prozesse optimal entfalten. Gestaltet als multisensorischer Erfahrungsraum kann ein Co-Writing-Space sowohl virtuell und somit global zugänglich sein,²³ wie z. B. die vielen bereits zu findenden *online writing labs*, als physischer Raum aber auch als „Gegenort“ zur digitalen Weite fungieren. Lokale Schreibräume sind Orte des persönlichen Kontakts, der Nähe und der „gelebten“ Gemeinschaft anstelle flüchtiger und instabiler Schwarmbildung in den digitalen (sozialen) Netzwerken, Orte, an denen Identität und Sinn gestiftet und Verhaltenskompetenzen, wie respektvoller Umgang, praktiziert werden. Vor diesem Hintergrund sind physische Schreibräume ebenso signifikant wie virtuelle Plattformen, für manche – nach der erzwungenen pandemiebedingten Homeoffice-Zeit – sogar wichtiger denn je. Inspiration, Kreativität, Empathie und Intuition sind neben dem technologischen Verständnis *die* Fähigkeiten, die für die Arbeit und den Alltag in digitalen Zukünften von Bedeutung sein werden. Wenn wir diese Fähigkeiten über den Schreibprozess disziplinübergreifend schulen und erfahren, befähigen wir die Studierenden, sich gestärkt und in Gesellschaft dem Unbekannten bzw. Neuen zu öffnen, sich der zunehmenden Komplexität der Herausforderungen zu stellen und vor allem den sicheren Umgang mit Unsicherheiten als unverzichtbare Kernkompetenz unserer Zeit zu verinnerlichen. Unsere Aufgabe ist es, sie dabei mit außergewöhnlichen Blickwinkeln, inspirierenden Umgebungen, dem theoretischen sowie praktischen Know-how und dem Mut zu einer herausfordernden, aber auch spannenden Reise zu unterstützen.

Literatur

- Coy, W. (1995). Von der Gutenbergschen zur Turingschen Galaxis: Jenseits von Buchdruck und Fernsehen. In M. McLuhan, *Die Gutenberg-Galaxis: Das Ende des Buchzeitalters* (S. VII–XVIII). Köln: Addison-Wesley.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhme, H. (2006). *Fetischismus und Kultur: Eine andere Theorie der Moderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bourriaud, N. (2009). *Radikant*. Berlin: Merve.

23 Die große Bedeutung eines inspirierenden virtuellen Co-Writing-Space hat sich insbesondere im Zuge der Coronapandemie gezeigt. Wenn es nicht mehr möglich ist, sich in physischen Räumen zu treffen, erweist sich ein virtueller Raum nicht nur als adäquate Alternative, sondern offeriert auch Spielräume neuer digitaler Möglichkeiten und weiterer Perspektivwechsel.

- Bräuer, G. (2007). Autonome Schreibgruppen im Studium? In K. Girgensohn, *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule* (S. 9–10). Wiesbaden: VS Research.
- Bruffee, K. A. (1973). Collaborative Learning: Some Practical Models. *College English*, 34, S. 634–643.
- Burroughs, W. S. (1978). Naked Lunch [engl. 1959]. In ders., *Junkie/Auf der Suche nach Yage/Naked Lunch/Nova Express* (S. 291–571). Hg. und übers. von Carl Weissner. Frankfurt/Main: Zweitausendeins.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Ettore Sottsass: Farbenfroher Schmuse-Hardcore. *ZEITmagazin*, 10. Oktober 2017. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/mode-design/2017-09/ettore-sottsass-design-interieur-fs> (Zugriff am: 05.01.2020).
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hauffe, T. (2002). *Schnellkurs Design*. Köln: DuMont.
- Lackes, R. & Siepermann, M. (o. J.). Web 2.0. In *Gabler Wirtschaftslexikon: Das Wissen der Experten*. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/web-20-51842> (Zugriff am: 05.01.2020).
- McLuhan, M. ([1962] 1995). *Die Gutenberg-Galaxis: Das Ende des Buchzeitalters*. Köln: Addison-Wesley.
- Patton, P. (2002). Welt in der Kiste. In B. Polster & T. Elsner (Hg.), *Designlexikon USA* (S. 92–96). Köln: DuMont.
- Polster, B. & Elsner, T. (2002). *Designlexikon USA*. Köln: DuMont.
- Steinborn, A. (2014). *Der neo-aktionistische Aufbruch: Zur Ästhetik des American Way of Life*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Steinborn, A. (2019). Der mythische Raum als ‚Interzone‘ der transtextuellen Entblößung. In M. Stiglegger & A. Escher (Hg.), *Mediale Topographien: Beiträge zur Medienkulturgeographie* (S. 135–156). Wiesbaden: Springer.
- von Eye, W. (1941). *Kurz gefaßte Geschichte der Schreibmaschine und des Maschinenschreibens*. Berlin: Apitz.
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben*. 4. Aufl. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Autorin

Anke Steinborn ist Kultur- und Medienwissenschaftlerin, sie lehrt und forscht an verschiedenen Instituten und Universitäten, u. a. am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und forschendes Lernen der Europa-Universität Viadrina; 2001 bis 2005 Magisterstudium der Kulturwissenschaft, Filmwissenschaft und Kunstgeschichte an der Humboldt-Universität und Freien Universität in Berlin sowie am Goldsmiths in London; 2013 Promotion an der Bauhaus-Universität Weimar im FB Medienkultur. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Design- und Medientheorie, Futures Thinking und

New Work. Jüngste Veröffentlichung: Urbane Zukünfte im Science-Fiction-Film. Was wir vom Kino für die Stadt von morgen lernen können (Hg. mit D. Newiak). Springer 2020.

„With whom are you going to share it?“

Gemeinsame Räume für das Schreiben

KATRIN GIRGENSOHN, JUDITH WOLFSBERGER

Abstracts

Schreiben gilt als einsame Tätigkeit. Der einsame Poet in der Dachstube, die Wissenschaftlerin im Elfenbeinturm, Autorinnen und Autoren, die vor dem leeren Bildschirm mit Worten ringen – solche Bilder sind uns vertraut: Ich mit mir, meinem Schreibgerät und meinen Worten, mehr brauche ich nicht, um neue Texte zu schaffen. Doch alle Schreibenden wissen, dass die Wirklichkeit anders aussieht. Niemand schreibt im Nirgendwo. Immer sind da schon Texte, die andere Menschen geschrieben haben, und die schreiben mit. Dann sind da auch noch die Menschen, an die unsere Texte gerichtet sind. Auch wenn sie nicht anwesend sind – sie sind da. Und nicht zuletzt gibt es diejenigen, die mit uns Co-Autoren und Co-Autorinnen sind, uns Feedback geben, peer-reviewen, für uns Korrektur lesen, lektorieren, uns verlegen usw. Schreiben hat, gerade in der heutigen Arbeitswelt, nur noch sehr wenig mit Einsamkeit zu tun. Und so verwundert es nicht, dass selbst Virginia Woolf, die für ihre Forderung nach einem *Room of One's Own* zum Schreiben bekannt ist, in Bezug auf gerade dieses „eigene Zimmer“ gefragt hat: „With whom are you going to share it?“ (Woolf, 1970, S. 242). Um diese Räume geht es uns in unserem Beitrag. Wir möchten uns anschauen, wie Schreib-Räume aussehen, die bewusst für Gemeinsamkeit geschaffen werden. Es geht dabei um physische Räume und um Zeit-Räume, um frei organisierte Räume und um institutionalisierte Räume. Die Kernfrage lautet: Mit wem, unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielen können Schreibräume geteilt werden, sodass es zur erhöhten Produktivität und angenehmen Schreiberfahrungen für alle Beteiligten führt?

Writing is considered a solitary activity. The lonely poet in the attic, the scientist in the ivory tower, authors wrestling with words in front of the empty screen – such images are familiar to us: Me with myself, my writing instrument and my words, that is all I need to create new texts. But all writers know that reality looks different. Nobody writes in isolation. There are always texts that other people have written, and they write along with them. Then there are also the people to whom our texts are addressed. Even if they are not present – they are there. And last but not least, there are those who co-author with us, give us feedback, peer-review, proofread for us, edit, publish us and so on. Writing, especially in today's working world, has very little to do with loneliness. And so it's not surprising that even Virginia Woolf, who is known for her call for a *Room of One's Own* for writing, has asked, in reference to this very "own room": "With

whom are you going to share it?“ (Woolf 1970, S. 242). These are the rooms we are concerned with in our contribution. We want to look at what writing spaces look like that are consciously created for commonality. We consider physical spaces and time-spaces, freely organized spaces and institutionalized spaces. The key question is: with whom, under which conditions and with which goals can writing spaces be shared, so that they foster increased productivity and pleasant writing experiences for all participants?

Schlüsselwörter: Schreibraum, Schreibzeit, kollaboratives Schreiben, *writing space*, *writing time*, *collaborative writing*

1 Einleitung

Schreiben wird in unserer Kultur, die nach wie vor als eine Schriftkultur gilt, als einsame Tätigkeit betrachtet. Das zeigt z. B. ein Blick ins Internet, wenn man in die Bildersuche bei Google „Schreiben“, „writing“, „Autor“ oder „Autorin“ eingibt: Wir sehen immer einzelne, oft verzweifelte Schreibende. Manchmal auch glückliche, aber nicht so oft. Mitunter auch welche, denen alles zufließt, die genial sind, das kommt dann vom Himmel herab. Oder wir sehen Schreibgeräte, Computer und Stifte, aber immer nur eine Hand oder ein Paar Hände.

Schreiben scheint, so suggerieren diese typischen Schreibern, etwas zu sein, was man allein tut. Das beste Beispiel ist vielleicht Spitzwegs berühmtes Bild vom armen Poeten, der mit seinen Büchern und Texten weit entfernt von der Welt im Bett in seiner Dachstube schreibt.

Viele Zitate von schreibenden Menschen bestätigen dieses weit verbreitete Bild vom Schreiben. So schreibt Hemingway: „Writing, at its best, is a lonely life“ (Hemingway, 1954). Bei Hemingway wird also nicht nur das Schreiben zu einer einsamen Tätigkeit, sondern gleich das ganze Leben. Der Mythos wird damit gleich noch ein bisschen größer und passt noch besser zu Spitzwegs Bild, allerdings natürlich nicht als armer, erfolgloser Schreiber. Denn Hemingway wurde ja mit dem Nobelpreis geehrt, die ganze Einsamkeit hatte sich gelohnt.

Die Krimi-Bestseller-Autorin Sara Paretsky spricht ebenfalls vom einsamen Schreiben, gibt aber zugleich zu bedenken, dass die Einsamkeit schmerzhaft sein kann: „You have to be alone to write ... Being alone is very painful“ (zitiert nach Houghton, 2015, o. S.).

Allerdings wird die Einsamkeit beim Schreiben nicht immer als schmerzhaft wahrgenommen. So bezeichnet beispielsweise Julia Cameron in ihrem Buch mit dem wunderbaren Titel *The Right to Write* Schreiben als eine Form von Meditation. Hier ist die Einsamkeit dann positiv besetzt und wird bewusst gesucht: „Writing is an active form of meditation that lets us examine our lives and see where and how we can alter them to make them more sound“ (Cameron, 1998, S. 232).

Egal ob positiv oder negativ: Das Bild, das wir vom Schreiben haben, ist das einer einsamen Tätigkeit. Aber stimmt das Bild so überhaupt? Ist Schreiben wirklich eine einsame Tätigkeit? Das kommt zum einen sicher darauf an, welche Schritte von Schreibprozessen wir betrachten und welche wir aussparen. So resultieren ja beispielsweise die allermeisten publizierten Bücher u. a. aus einer intensiven Zusammenarbeit am Text zwischen Autorinnen und Autoren und Lektorinnen und Lektoren – aber diese Schritte von Schreibprozessen bleiben unsichtbar, ebenso wie viele andere Kontexte und Einflüsse. Zum anderen kommt es auch auf die Art von Schreibprozessen an, die man in den Blick nimmt. Insbesondere in den Naturwissenschaften sind Texte mit kollaborativer Autorschaft eher die Regel als die Ausnahme und in geschäftlichen Kontexten wird zwar normalerweise gemeinschaftlich an Texten gearbeitet, doch die einzelnen Autorinnen und Autoren werden oft gar nicht mehr genannt (vgl. Schindler & Wolfe, 2014). Ein besonders beeindruckendes Beispiel kollaborativer Autorschaft sind die von Maya Schefer (2012) untersuchten Wissensentwicklungs- und Schreibprozesse der ATLAS Collaboration am CERN, aus denen Artikel mit mehr als 3.000 Autorinnen und Autoren hervorgingen (und später ein Nobelpreis!).

Schreiben ist im Alltag also keineswegs eine so einsame Tätigkeit, wie unser kulturell geprägtes Bild vom Schreiben uns glauben macht. Wir möchten in diesem Beitrag das Augenmerk auf diese weniger beachtete Seite des Schreibens, die nicht einsame Seite, lenken. Und zwar deshalb, weil wir beide als Autorinnen beide Seiten schätzen. Wir sind Autorinnen, die zum Schreiben tatsächlich auch das Alleinsein brauchen und gutheißen und uns Gelegenheiten dafür schaffen. Genauso haben wir aber beide auch die Erfahrung gemacht, wie wichtig Gemeinschaft und Zusammenarbeit für das Schreiben sind. Dafür Räume zu schaffen, ist nach wie vor nicht selbstverständlich, wie wir aus unserer Praxis der Unterstützung von Schreibenden innerhalb und außerhalb von Hochschulen wissen. Und daher soll es darum im Folgenden gehen: um Schreibräume, die das Schreiben jenseits von Einsamkeit ermöglichen. Dabei stellen wir uns die Frage, mit wem und unter welchen Bedingungen Schreibräume je nach Ziel so gemeinsam genutzt werden können, dass die Produktivität und angenehme Schreiberfahrungen gefördert werden. Einleitend betrachten wir dafür Virginia Woolfs Schreibräume und -gemeinschaften, um dann den Bogen zu institutionellen Schreibzentren zu schlagen. Es folgt ein kurzer Rückblick auf unsere eigenen „Urerfahrungen“ mit Schreibräumen, von dem aus wir auf die Schreibräume eingehen, die wir selbst geschaffen haben. Abschließend gehen wir auf Schreibgruppen ein, die im metaphorischen Sinne Räume für das gemeinschaftliche Schreiben schaffen.

2 A room of one's own – with whom are you going to share it?

Virginia Woolfs Essay *A Room of One's Own* erschien erstmals 1929. Er war entstanden aus einem Vortrag, den die damals schon berühmte Autorin vor dem ersten Frauen-

kolleg in Cambridge gehalten hatte. Eine Rede an junge Frauen über das Schreiben zur Frage: Was braucht es, damit Frauen schreiben und publizieren? Virginia Woolf selbst hatte – wie alle Frauen ihrer Generation – keinen Zutritt zur Universität. Die Wut darüber hat sie zu vielen Texten angeregt (vgl. Wolfsberger, 2018). Frauen brauchen, so die zentrale These und Forderung des feministischen Essays *A Room of One's Own*, passende Räume und ausreichend Geld, um schreiben zu können. Anders gesagt, sie brauchen Zeiten der Ruhe von den familiären Pflichten und finanzielle Unabhängigkeit von Vätern und Ehemännern. „500 Gulden im Jahr“ und ein eigenes Zimmer. Ein eigenes Zimmer?

Virginia Woolf geriet nach ihrem Tod eine Zeit lang in Vergessenheit, wurde aber von den Feministinnen der 1970er Jahre wiederentdeckt. Die deutsche Übersetzung von *A Room of One's Own* hieß *Ein Zimmer für sich allein*. Allein? Ja, das war eine wichtige Forderung der Feministinnen, jede Frau braucht ein Zimmer für sich allein. Und ich, Judith, erinnere mich gut, wie meine Mutter darauf bestand, in unserer Wohnung ein eigenes Zimmer zu haben, auch wenn sie außer Haus arbeitete. Geschrieben hat meine Mutter in ihrem Zimmer nicht, aber es war ihr Ruheraum, ihr Leseraum. Doch brauchen wir zum Schreiben nur das, ein Zimmer, in dem man oder frau ganz allein sein kann? Und muss? Die einsamen Schreibenden? Wie ich in meinem Buch *Schafft euch Schreibräume!* (Wolfsberger, 2018) zeige, hat Virginia Woolf zwar mit viel Sorgfalt und Fantasie einige eigene Schreibräume für sich gefunden und gebaut, in ihrer jeweiligen Wohnung in London und in ihrem Sommerhaus in Sussex, wie die berühmte Schreibhütte, die sie sich mitten in ihrem blühenden Cottage Garden einrichtete. Aber sie war alles andere als eine einsame Schreiberin. Sie hatte eine intensive Community um sich, einen künstlerisch-intellektuellen Kreis – den *Bloomsbury Circle* –, der sie ihr ganzes Leben, über alle Werke und Schaffenskrisen hinweg, begleitete. So überrascht es nicht, dass sie in einem späteren Essay zu Frauen und Schreiben (*Professions for Women*) fragte: „Mit wem willst du deinen Schreibraum teilen? Und unter welchen Bedingungen?“ (Woolf, 1997, S. 37). In diesem kurzen und eher unbekanntem Folgeessay zu *A Room of One's Own*, der aus einem zweiten Vortrag entstand, berichtet sie über den Beruf der Schriftstellerin, plaudert Berufsgeheimnisse aus, benennt innere und äußere Hindernisse und den „angel in the house“ (Woolf, 1970, S. 236), den eine Frau in sich zu töten habe, um die Wahrheit zu schreiben. Zum Schluss wendet sie sich wieder direkt an die jungen Frauen im Publikum und, so wirkt es, an die schreibenden Frauen der Zukunft:

„the room is your own, but it is still bare. It has to be furnished; it has to be decorated; it has to be shared. How are you going to furnish it, how are you going to decorate it? With whom are you going to share it, and upon what terms?“ (Woolf, 1970, S. 242)

Die Neuübersetzung von *A Room of One's Own* von 2001 heißt übrigens nicht mehr *Ein Zimmer für sich allein*, sondern *Ein eigenes Zimmer*. Ich würde sagen, das bedeutet ein für das Schreiben eigenes Zimmer; passende, inspirierende, förderliche Schreibräume. Solche, in denen frau allein sein kann, aber nicht muss.

Die US-amerikanische Psychologin und ehemalige Leiterin des Schreibzentrums Harvard, Joan Bolker, hat in ihrem Essay *A Room of One's Own is Not Enough* darauf hingewiesen, dass gerade für Frauen ein Schreibzimmer, in dem sie alleine sind, auch bedrohlich sein kann. Die Wände können einer zu nahe kommen oder gar auf den Kopf fallen. Innere Stimmen der Selbstkritik, des Zweifels, nicht überwundene Geschichten tauchen da häufig auf. Die Einsamkeit im Konkurrenzkampf Universität, so Bolker, ist, was viele Frauen aus der Wissenschaft gehen lässt. Sie fordert für schreibende Frauen an Universitäten „structures and settings for connectedness“, damit Frauen sich nicht zwischen sozialer Verbundenheit und wissenschaftlichem Schreiben entscheiden müssen.

„I want to make it possible for them to do this not alone, but within structures and settings that support their effort, and applaud their industry and their successes, and allow them to strengthen connections.“ (Bolker, 1997, S. 198)

Es geht also darum, Strukturen für gemeinsames Schreiben zu schaffen.

3 Über das Schreiben sprechen

Strukturen für das Schreiben schaffen und Verbindungen unter Schreibenden fördern, das wollte auch Kenneth Bruffee. Viel von dem, wie in Schreibzentren, auch jenem in Harvard, heute gearbeitet wird, geht auf ihn zurück. Er hat erkannt, wie wichtig es für Schreibende ist, eben nicht allein mit ihrem Schreiben zu sein, sondern mit anderen über ihre entstehenden Texte zu sprechen. Ganz explizit geht es dabei um die Verbindung von Schriftlichkeit und mündlichem Gespräch, von Konversation als integralem Bestandteil von Schreibprozessen:

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

Für Bruffee kann diese Konversation am besten unter Gleichgestellten stattfinden, unter Peers. Deshalb arbeiten viele Schreibzentren mit studentischer Schreibberatung, also mit Peer-Tutorinnen und -Tutoren. Diese werden darin ausgebildet, wie man gut über Schreiben sprechen kann, und laden andere Studierende ein, mit ihnen über ihre Schreibprojekte zu sprechen (Grieshammer et al., 2012).

Im professionellen Feld der Schreibzentren gibt es durchaus auch Kritik an Bruffees Argument. Insbesondere wird kritisiert, dass er davon ausgeht, Studierende seien gleichgestellt, also automatisch auf einer Peer-Ebene, weil sie der gleichen Statusgruppe angehören. Nämlich der der Studierenden. Der Diversität der Studierendenschaft werde das nicht gerecht (Grimm, 1999).

Natürlich ist es wichtig, diese kritischen Einwände mit zu reflektieren, wenn wir über schreibende Studierende sprechen. Letztendlich ist aber vor allem wichtig, dass Gespräche über das Schreiben stattfinden. Schreiben wird vom Einsamkeitsmythos befreit, wenn Schreibende miteinander reden. Gespräche als Bestandteil des Schreibens – das ist es, was Schreibzentren ermöglichen. Und das nicht nur auf der Ebene des Sprechens während des Schreibens, also über laufende Schreibprojekte, sondern auch ganz generell. Denn das Schreiben wurde traditionell an Hochschulen im deutschsprachigen Raum nicht thematisiert, sondern als Kompetenz vorausgesetzt. So sehen Ingrid Scharlau und Katrin Klingsieck eine Aufgabe von Schreibzentrumsarbeit darin, „dass differenzierter und passender über die Praxis des Schreibens an Hochschulen gesprochen werden kann“ (Scharlau & Klingsieck, 2019, S. 219).

4 Schreibräume

Im angloamerikanischen Raum wird hingegen schon spätestens seit den 1970er Jahren an Hochschulen über Schreibprozesse gesprochen und wurden physische Räume für Studierende geschaffen, die das Schreiben fördern sollen. So wundert es nicht, dass wir beide, Katrin und Judith, besonders fasziniert sind von diesen geteilten Schreibräumen an amerikanischen Universitäten und Colleges. Wir haben beide festgestellt, dass wir Urerfahrungen mit Schreibräumen gemacht haben, die unsere Einstellung zum Schreiben und vor allem unsere Einstellung dazu, wie wir andere beim Schreiben fördern, sehr geprägt haben.

Judith: Meine Studienzeit in Berkeley, Kalifornien im Jahr 1994/95 stimmt mich – als relativ unsentimentale Person – gewissermaßen nostalgisch. Auch weil sie mein Schreiben in völlig neue Bahnen gelenkt hat. Die angloamerikanische Schreibdidaktik (*writing across the curriculum, essay papers, feedback* etc.) zu erleben, war auch der Startschuss in eine Berufslaufbahn, der ich bis heute leidenschaftlich gerne angehöre. Aber zu den großartigen Vorlesungen, Seminaren und Schreibaufgaben und dem bestärkenden Feedback kam noch ein wesentliches Element: ein Raum. Die *Graduate Student Lounge*, von ihr träume ich heute noch. Auch weil es die Lounge an dieser Stelle, hoch oben im Turm in einem klassizistischen Universitätsgebäude des Campus Berkeley, seit einigen Jahren nicht mehr gibt. Sie war lichtdurchflutet, gemütlich und sinnlich. Der Duft von Kaffee lag in der Luft, Laptops surrten und schnurrten, die *New York Times* raschelte, die alte schwere Tür, die knarrte, wenn jemand reinkam in unser Schreibreich. Manchmal war geflüstertes Sprechen zu hören, z. B. wenn zwei sich verabredeten, draußen zu plaudern, über Schreibprozesse und das Leben. Die *Graduate Student Lounge* war ein von Studierenden selbstverwaltetes Refugium, es war ein Ort des Lesens, Forschens und Schreibens und auch ein wichtiger sozialer Treffpunkt. Eine internationale Community. Hier schrieb ich ein Paper ums andere und, als ich später mit einem Forschungsstipendium wieder für drei Monate nach Berkeley zurückkehrte, den Großteil meiner Magisterarbeit. Wie im Rausch, im Flow,

in überaus großer Zufriedenheit – und Produktivität. Wenn ich an hochkonzentriertes und gleichzeitig angenehmes wissenschaftliches Schreiben denke, möchte ich immer in so einem Raum schreiben oder solche Räume schaffen. Doch auch bei uns gibt es schon lange Räume gemeinsamer Kreativität.

Katrin: So ist es. Meine Urerfahrung von Schreibräumen geht zurück auf meine Grundschulzeit. Weil meine Eltern umzogen, bin ich im zweiten Schuljahr auf eine Montessori-Grundschule (in Düsseldorf-Garath) gekommen. Dort fand ich mich in einem Klassenzimmer wieder, das als eine sogenannte „vorbereitete Umgebung“ kinderhohe Regale mit anregenden Lernmaterialien bereithielt, mit denen wir in der Freien Arbeit mehrere Stunden pro Tag selbstbestimmt arbeiten durften – alleine oder in kleinen Gruppen. Hier entdeckte ich meine Leidenschaft für das Schreiben. Heft um Heft füllte ich mit Geschichten, Gedichten, Beobachtungen und Aufsätzen, immer umgeben von anderen Kindern, die konzentriert an eigenen Aufgaben arbeiteten (vgl. Girgensohn, 2009). Es gab also Zeiten und einen Raum für das Schreiben – wichtige Urerfahrungen, die sicher dazu beigetragen haben, dass mich die Idee von Schreibzentren an Hochschulen begeisterte, sobald ich das erste Mal von ihr hörte.

Wir haben beide vor dem Hintergrund dieser Urerfahrungen mit Schreibräumen selbst Schreibräume geschaffen, um andere beim Schreiben zu unterstützen. Judith mit dem Wiener *writers'studio* außerhalb der Hochschule und Katrin mit dem Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina innerhalb der Hochschule.

4.1 Das *writers'studio*

Das *writers'studio* bietet seit 2002 Seminare, Workshops und Lehrgänge in den Bereichen wissenschaftliches Schreiben, kreatives/literarisches Schreiben, berufliches und therapeutisches Schreiben an. Wir arbeiten außeruniversitär, interdisziplinär und intertextuell. Räumlich befindet sich das *writers'studio* in einem Wiener Altbau mit sehr hohen Decken und Fenstern. Die zwei Räume, die sowohl für Workshops als auch für Schreibtreffs, Retreats und Schreibgruppen genutzt werden, sind gemütlich eingerichtet, bewusst nicht wie die üblichen eher sterilen Business-Seminarräume oder wie klassische Lehrräume an Universitäten. In der *Factory* stehen viele Tische in der Mitte zusammengeschoben, sodass rundherum zwölf Menschen miteinander sitzen können, sich sehen, sich austauschen, sich als *writers' community* wahrnehmen können. In der *Lounge* stehen ein Sofa, breite Lederfauteuils, bequeme Korbsessel und ein kleiner roter Schreibtisch mit einem Drehsessel aus dem Altwarenladen. Dieses Sammel-surium steht rund um einen kreisförmigen Teppich, über dem ein moderner Lüster warmes goldgelbes Licht ausstrahlt. Viele finden diese Atmosphäre von *shabby chic* gemütlich, oft wird von der Schreibenergie gesprochen, die sich hier im Laufe der letzten Jahre angesammelt hat oder die wir durch das Mit- und Nebeneinanderschreiben immer wieder neu kreieren. Wichtig ist auch die Küche, in der Kaffee, heißes Wasser für Tee und Kekse bereitstehen. Die wenigsten wissen jedoch, dass die

Schreibräume des *writers' studio* von der *Graduate Student Lounge* in Berkeley inspiriert sind.

4.2 Schreibzentren an Hochschulen

Das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina wurde 2007 von Katrin gegründet. Den Montessori-Erfahrungen geschuldet, war es von Beginn an ein für eine Hochschule ungewöhnlicher Raum, gemütlich eingerichtet nicht nur mit Tischgruppen, sondern auch mit Sofas, Sesseln, Regalen, mit Schreibbüchern und -utensilien. Vermeintlich der Raumnot geschuldet, konnte es erst im elften Jahr seines Bestehens an einen zentralen und gut sichtbaren Ort auf dem Campus umziehen. „Vermeintlich“ deshalb, weil der jetzige Raum des Schreibzentrums durchaus auch schon eher zur Verfügung gestanden hätte, wenn der politische Wille dagewesen wäre. Denn Raum ist politisch:

„Although location is not everything, it too is important, for material spaces have political edges that are costly if ignored. Location is political because it is an organizational choice that creates visibility or invisibility, access to resources, and associations that define the meanings, uses, and users of designated spaces. [...] These locations [...] shape the roles others perceive writing, writers, and writing centers to play as well as the images writers and writing centers have of themselves.“ (Haviland, Fye & Colby, 2001, S. 85 f.)

Wie unterschiedlich die physischen Schreibräume von Schreibzentren aussehen, zeigte sich beeindruckend bei meinen Besuchen an 16 verschiedenen Hochschulen in den USA, wo ich die Institutionalisierung von Schreibzentren erforschte (Girgensohn, 2017). Alle diese Schreibräume waren darauf ausgerichtet, dass Schreibende sich willkommen fühlen, willkommen zu Gesprächen über das Schreiben und zum Schreiben selbst. Allerdings ist eine zunächst an Schreibzentren gebräuchliche Redensart in die Kritik geraten, nämlich die, man möge sich im Schreibzentrum zu Hause fühlen:

„To begin, one problem of creating a home in the writing center is the fact that homes are culturally marked. If a writing center is a home, whose home is it? Mine? Yours? For whom is it comfortable? Everyone, likely more than once, has entered another person's home and immediately felt uncomfortable, however welcoming the host or however strong our desire to be there.“ (Grutsch McKinney, 2005, S. 16)

Einige der besuchten Schreibzentren haben daher weniger auf ein Wohnzimmergefühl gesetzt und die Einrichtung eher an Werten der jeweiligen Hochschule orientiert, beispielsweise indem hohe Regale mit Nachschlagewerken auf den Forschungscharakter verwiesen oder indem Bilder, Fahnen, Globusse usw. auf die Internationalität des Zentrums hindeuteten. Dort, wo es passt, wurde aber durchaus ein *Home-Feeling* angestrebt, so wie am Coe College in Iowa. Am College gibt es nur ca. 2.000 Studierende, mehr als achtzig von ihnen arbeiten am Schreibzentrum. Neben Sofanischen verfügt das Schreibzentrum über eine riesige Küche, in der sich schreibende Studie-

rende und schreibende Lehrende gerne zum gemeinsamen Kochen und Essen treffen. Der Leiter des Schreibzentrums sagte dazu:

„I really believe in the importance of food and getting people together just to socialize. And just to have opportunities to converse and talk around at a dining room table. This past Sunday we probably had 40 or 45 people that came here for an evening meal. And being able to have that kind of kitchen that becomes really important to us.“ (Girgensohn, 2017, S. 206)

Der soziale Aspekt des Schreibens wird hier zusammengebracht mit der verbindenden Kraft des gemeinsamen Essens. Dieses Schreibzentrum mag ein extremes Beispiel sein, aber die Wichtigkeit von Snacks, von Kaffee und Getränken in Schreibräumen wurde in vielen der geführten Gespräche über Schreibzentren betont.

5 Schreibräume für alle!

Aus eigener Erfahrung wissen wir beide sehr gut, dass das Schaffen von echten, physischen Schreibräumen zwar eine lohnenswerte und dankbare, aber eben auch sehr mühselige und langwierige Aufgabe ist. Nicht allen Schreibenden kann ein solcher Weg zugemutet werden und nicht überall gibt es solche Schreibräume bereits. Doch zum Glück gibt es viele Möglichkeiten, die physischen Räume in den Hintergrund treten zu lassen und stattdessen durch Strukturen Räume zu schaffen, die das Schreiben produktiv gestalten. Dazu gehören Schreib-Communities, z. B. im Internet, Writing Retreats als temporäre Schreibschutzräume und Schreibgruppen.

5.1 Schreibräume im Internet

In den unendlichen Weiten des Internets finden sich viele virtuelle Schreibräume, die einsamen Schreibenden Gemeinschaften bieten. Manche erschaffen sogar fiktionale Welten und Räume für Schreibende, wie Belletristica.com. „Das Königreich der Bücher“ bietet nach eigener Aussage „mehr als nur eine Website“. Auch hier wird die Metapher eines „Zuhauses“ bemüht und es wird „eine starke Gemeinschaft“ versprochen: „Hier herrscht nicht der böartige Umgangston, den du von anderen Orten im Internet kennst. Wir sind eine echte Community und passen gut aufeinander auf, auch auf unsere Newcomer“ (Belletristica). Die Seite nimmt die Raummetapher ernst und ermöglicht beispielsweise die Auswahl bestimmter Häuser, zu denen man sich zuordnen kann, oder die Einkehr in virtuelle Gasthäuser für den direkten Austausch.

Eine andere große Schreib-Community im Internet bietet die Website des *National Novel Writing Month* (nanowrimo.org). Jedes Jahr im November stellen sich hunderttausende Schreibende weltweit der Aufgabe, in dreißig Tagen 50.000 Wörter eines Romans (oder eines anderen Schreibprojekts) zu schreiben. Entscheidend für den Erfolg ist dabei nicht nur der feste Zeitrahmen bzw. die unverrückbare Deadline, sondern auch die Gemeinschaft. Die Schreibenden wissen um die vielen anderen Schreibenden, können sich mit ihnen als *Writing Buddys* verbünden, tauschen sich in Foren

aus und bekommen ermutigende E-Mails. Lokal finden sich zwar häufig Schreibende zu *Write-ins* zusammen, doch in erster Linie funktioniert beim *Nanowrimo* die Gemeinschaft als virtueller Schreibraum.

5.2 Writing Retreats

Wer sich lieber analog zusammenfindet, kann durch Zeiten für gemeinsames Schreiben Strukturen schaffen. In der englischsprachigen Literatur werden solche Zeiträume häufig als *Writing Retreats* bezeichnet (vgl. z. B. Buchanan, 2010; Schendel, 2010; Stewart Knowles, 2017). Rowena Murray, die sich an der Universität Glasgow für Schreibtreffs und Retreats für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen einsetzt, erläutert dazu:

„Sometimes academic writers need to get away from everything familiar and routine in order to make positive writing progress or to enhance their writing tasks. (...) we would like to see writers' retreats become a normal part of many academic landscapes.“ (Murray & Moore, 2006, S. 74–75)

So bietet auch das *writers'studio* – neben den Workshops und Lehrgängen – regelmäßige Schreib-Zeit-Räume zum selbstständigen Weiterarbeiten an Projekten und zum Austausch mit anderen Schreibenden an. Darunter fallen *Writing Retreats* wie die *Schreibfabrik mit Friendly Feedback*, der *Schreibvormittag mit Breathwalk* oder das *One-Day-Retreat mit Frühstück*. Der Vorteil solcher fest eingeplanten Schreibzeiten liegt auf der Hand: „Ich schreibe auch regelmäßig alleine zu Hause, aber hier in der Gruppe sind andere Texte und Themen möglich und gehen mir leicht von der Hand“, erklärt eine Teilnehmerin und eine andere stellt fest: „Wenn ich herkomme, zieht es mich sofort ins Schreiben.“

Dass auch professionelle Schreibende solche festen Schreib-Zeit-Räume brauchen, zeigt sich bei den wöchentlich stattfindenden internen Schreibtreffs für die Schreibtrainer:innen. Ob zu zweit oder zu sechst – in den festen Zeiten in den dem Schreiben gewidmeten Räumen sind schon viele Artikel, Geschichten und Bücher entstanden.

Writing Retreats werden auch gerne mit Ortsveränderungen und Reisen verbunden. Dabei entstehen Zeit-Räume, in denen die Schreibenden frei sind von Alltagsverpflichtungen. So entführt das *writers'studio* die Schreibenden wochenweise in das slowenische Küstenstädtchen Piran, an die Küste Cornwalls, in ein Dorf im Burgenland oder auf einen Gutshof in den Weinbergen von Retz.

5.3 Schreibgruppen

Das gemeinsame Schreiben im *writers'studio* Wien und in vielen Schreibzentren funktioniert deshalb so gut, weil es regelmäßige Angebote zu fixen Terminen in bestehenden, angenehmen Räumen gibt, die professionell moderiert werden. Diese gegebenen und öffentlichen Strukturen ermöglichen vielen Interessierten gemeinsame Schreibräume und reiche Textproduktion. Was aber kann man tun, wenn solche Angebote nicht verfügbar sind? Wir regen unsere Teilnehmer:innen auch dazu an, sich

zu vernetzen, sich selbstorganisiert zum Schreiben und zum Austausch zu treffen. Oft bestehen diese privat organisierten Schreibgruppen aber nicht sehr lange. Erfahrungsgemäß sind selbstorganisierte Schreibgruppen nämlich eine gute Idee, aber keine Selbstläufer. Wenn Schreibgruppen einen Schreibraum eröffnen sollen, ist es hilfreich, sich auch hier an Virginia Woolfs Worte zu erinnern: „With whom are you going to share it, and upon what terms?“

Um für den Schreibraum *Schreibgruppe* die Antworten auf diese beiden Fragen zu finden, bietet das sogenannte Pick-n-Mix-Modell von Sarah Haas (2014, S. 42) eine gute Hilfestellung. „Ausgewählt und gemischt“ werden müssen, wie Haas zeigt, ganz verschiedene Faktoren. Geklärt werden muss zunächst, was der Zweck der Gruppe sein soll. Davon hängt dann die Art der Aktivitäten vor Ort ab: Wird einfach nur individuell vor Ort geschrieben? Geht es um die Bearbeitung von Schreibaufgaben? Oder geht es darum, Feedback auf Texte zu geben? Natürlich sind Mischformen aus allen Aktivitäten denkbar. Als weitergehende Aktivitäten könnten Körperübungen die Schreibphasen unterbrechen oder es könnten soziale Aktivitäten, wie z. B. gemeinsame Mahlzeiten, die Treffen rahmen. Zu bedenken ist auch, ob es ähnliche Aktivitäten zwischen den Schreibgruppentreffen geben soll, wie beispielsweise schriftliches Feedback, weitere Schreibaufgaben oder individuelle Schreibjournale.

In engem Zusammenhang mit den Aktivitäten und den Texten steht die Frage, wer Mitglied der Gruppe sein soll. Kommen die Mitglieder, z. B. beim akademischen Schreiben, möglichst alle aus einem Fach oder versteht sich die Gruppe explizit interdisziplinär? Soll es sich um immer die gleichen Teilnehmenden und damit um eine geschlossene Gruppe handeln? Sollen die Teilnehmenden auf ähnlichem Level sein oder sollen bewusst Anfänger:innen und Fortgeschrittene zusammenkommen? Welche Textsorten kommen vor? Wie verbindlich arbeitet man zusammen und wie regelt man die Verbindlichkeit?

Mit der Frage nach den Teilnehmenden verbunden ist auch die Frage nach der Leitung: Ist diese jemand mit besonderer Expertise oder findet eine Leitung auf Peer-Ebene statt? Wechselt die Leitung oder ist sie fest? Wenn es eine Leitung gibt: Ist sie trotzdem auch Gruppenmitglied, d. h., schreibt und liest sie mit oder übernimmt sie eher eine Moderationsrolle?

Zu regeln sind für Schreibgruppen zudem diverse Rahmenbedingungen, wie der Schreib- oder Austauschort (virtuell, in einer Institution, in öffentlichen Räumen, privat), die Kontaktwege, die Uhrzeiten, die Dauer der Treffen, für wie lange die Gruppen insgesamt angelegt sind sowie die Häufigkeit der Treffen.

Eine Klärung all dieser Fragen ermöglicht es, sich darüber bewusst zu werden, welche Art eines gemeinsamen Schreib-Zeit-Raums geschaffen werden soll. So entstehen Strukturen. Und wie in physischen Räumen bieten Strukturen Halt und Festigkeit – über kurzlebige Spontanzusammenschlüsse hinaus.

6 Fazit

Schreiben braucht Gemeinschaft und um Schreibgemeinschaft zu ermöglichen, gilt es, ihr Raum zu geben. Wie wir gezeigt haben, kann Raum dabei erstens als physischer Raum, zweitens als virtueller Raum und drittens auch metaphorisch als Raum durch Struktur verstanden werden. Für alle drei Varianten gilt es, zu reflektieren, welche Faktoren des Raumes welche Wirkungen haben können: Was bewirken die Faktoren? Auf wen wirken sie einladend, auf wen ausschließend? Ähnlich wie bei der Wahl von Schreibgeräten, Schreibmaterialien oder Software sollten Schreibende auch ihre Schreibräume und die damit einhergehenden Schreibgemeinschaften nicht einfach dem Zufall überlassen. Denn niemand schreibt im Nirgendwo.

Literatur

- Bolker, J. (1997). A Room of One's Own is not Enough. In dies. (Hg.), *The Writers' Home Companion*. New York: Henry Holt.
- Bruffee, K. A. (1984). Peer Tutoring and the ‚conservation of mankind‘. *College English*, 46(7), S. 635–652.
- Buchanan, R. J. (2010). Creating Graduate Student Writing Programming. In K. Girgensohn (Hg.), *Kompetent zum Dokortitel: Konzepte zur Förderung Promovierender* (S. 219–224). Wiesbaden: VS.
- Cameron, J. (1998). *The right to write: An invitation and initiation into the writing life*. Oxford: Pan Books.
- Girgensohn, K. (2009). Begegnungen mit Maria Montessori. In B. Kremberg & M. Stadlober-Degwerth (Hg.), *Geschlechterforschung: Frauenvorbilder für die Wissenschaft* (S. 41–56). Opladen: Budrich UniPress.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. u. a. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung: eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grimm, N. M. (1999). *Good intentions: Writing center work for postmodern times*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Grutsch McKinney, J. (2005). Leaving Home Sweet Home: Towards Critical Readings of Writing Center Spaces. *The Writing Center Journal*, 25(2), S. 6–20.
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: a typology of writers' groups in use. In C. Aitchison & C. Guerin (Hg.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (S. 30–47). London, New York: Routledge.
- Haviland, C. P., Fye, C. & Colby, R. (2001). The Politics of Administrative and Physical Location. In J. Nelson & K. Evertz (Hg.), *The politics of writing centers* (S. 85–98). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers-Heinemann.

- Hemingway, E. (1954). Banquet speech. *NobelPrize.org*. Nobel Media AB 2020. Verfügbar unter: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1954/hemingway/speech> (Zugriff am: 26.04.2020).
- Houghton, K. (2015). Balancing the Loneliness of the Writing Life. *Huffpost*, 15. Mai. Verfügbar unter: https://www.huffpost.com/entry/balancing-the-loneliness-of-the-writing-life_b_7295294?guccounter=1 (Zugriff am: 26.04.2020).
- Murray, R. & Moore, S. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. New York: Mc Graw Hill/Open University Maidenhead.
- Scharlau, I. & Klingsieck, K. (2019). Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 205–223). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schefer, M. (2012). Der Wissenbegriff am Limit? Kollaborative Wissensgenerierung im Grossforschungsprojekt ATLAS am CERN. In G. Graßhoff & A. Wütherich (Hg.), *MetaATLAS – Studien zur Generierung, Validierung und Kommunikation von Wissen in einer modernen Forschungskollaboration* (S. 83–212). Bern: Bern Studies in the History and Philosophy of Science.
- Schendel, E. (2010). Retreating into the center: Supporting faculty and staff as writers. *Writing Lab Newsletter*, 34(6), S. 1–6.
- Schindler, K. & Wolfe, J. (2014). Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 159–173). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Stewart Knowles, S. (2017). Communities practising generous scholarship: Cultures of collegiality in academic writing retreats. In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hg.), *Implementing Communities of Practice in Higher Education: Dreamers and Schemers* (S. 53–80). Singapur: Springer.
- Wolfsberger, J. (2014). A weekly dose of applause! Connectedness and Playfulness in the Thesis Marathon. In C. Aitchison & C. Guerin (Hg.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (S. 177–189). London, New York: Routledge.
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. 4. überarb. Aufl. Wien: UTB/Böhlau.
- Wolfsberger, J. (2018). *Schafft euch Schreibräume! Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs: Ein Memoir*. Wien: Böhlau.
- Woolf, V. (1970). Professions for Women. In dies., *The Death of the Moth and Other Essays* (S. 235–242). San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Woolf, V. (1993). *A Room of One's Own and the Three Guineas*. New York: Penguin Books.
- Woolf, V. (1997). Berufe für Frauen. In dies., *Frauen und Literatur* (S. 31–37). Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Woolf, V. (2001). *Ein eigenes Zimmer*. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Autorinnen

Katrin Girgensohn ist Gründerin des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina und Professorin für Schreibwissenschaft im BA-Studiengang *Kreatives Schreiben und Texten* an der Hochschule der Populären Künste Berlin. Ihre Habilitationsschrift *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit am Beispiel der Leitung von Schreibzentren* (wbv 2017) widmet sich der Frage, wie an Hochschulen dauerhaft bestehende Räume für das Schreiben geschaffen werden können.

Judith Wolfsberger ist Gründerin und Leiterin des *writers'studio* Wien und Autorin von *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (4. Aufl.) und *Schafft euch Schreibräume: Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs. Ein Memoir* (beide Böhlau). Sie hat in Wien und Berkeley, Kalifornien Geschichte und Wissenschaftstheorie studiert und besucht seit zwanzig Jahren Schreibseminare in den USA. Sie lehrt an Universitäten, in Firmen und Institutionen.

Das Kloster als Raum zum Schreiben

Bericht über einen Schreib-Retreat für Studierende

STEFANIE POHLE, CHRISTIANE HENKEL

Abstracts

Eine der Ursachen von Schreibschwierigkeiten ist die Isolation der Schreibenden. In diesem Beitrag stellen die Autorinnen einen Schreib-Retreat für Studierende vor, der von ihnen im Kloster Maria Laach (Eifel) veranstaltet wurde. Zunächst werden die theoretischen Ansätze der prozessorientierten Schreibdidaktik und kontemplativen Pädagogik vorgestellt, die dem didaktisch-pädagogischen Konzept des Retreats zugrunde lagen. Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der gemeinsamen Zeit im Kloster stehen im Mittelpunkt des Beitrags. Das Feedback und die Evaluation durch die Teilnehmenden zeigen zum Schluss die erfolgreiche und nachhaltige Wirkung der gemeinsamen Schreibzeit in diesem besonderen Schreibraum.

One of the reasons for writing difficulties is the isolation of the writers. In this article, the authors present a writing retreat for students which they facilitated in the monastery at Maria Laach (Eifel). First are presented the theoretical approaches of process-oriented writing pedagogy and contemplative pedagogy, which underlie the didactic-pedagogical concept of the retreat. The article then focuses on the preparation, implementation and assessment of the time spent together in the monastery. Finally, the feedback and evaluation by the participants show the successful and lasting effect of the common writing time in this special writing space. "More of this!" – is what the authors call for.

Schlüsselwörter: Retreat, kontemplative Pädagogik (*contemplative pedagogy*), Raumwechsel, Achtsamkeit

1 Einleitung

„Der Ort war perfekt, um mal runterzufahren, den Kopf freizubekommen, den Alltag zu vergessen und produktiv sein zu können. Die Räume und die Klosteratmosphäre bringen einen einfach zur Ruhe.“ (Student:in in der Abschlussevaluation des Schreib-Retreats, 2019)

In unserem Beitrag möchten wir unsere Erfahrungen mit dem Kloster als Schreibraum während eines Schreib-Retreats in der Benediktinerabtei Maria Laach schildern und beleuchten, welche Wirkung dieser physische Ort auf den inneren Schreibraum

der Teilnehmenden hatte. Zunächst beschreiben wir unsere Motivation für den Retreat und die Ziele, die wir mit der Veranstaltung verfolgten. Anschließend geben wir einen Überblick über die pädagogisch-didaktischen Grundlagen unseres Retreat-Konzepts. Nach einigen Informationen zum Ort Maria Laach und seinen verschiedenen physisch-konkreten Räumen erläutern wir die Planungsphase und den Ablauf des Retreats (Programm und Methoden). Aus Studierendenperspektive blicken wir dann auf die Veranstaltung zurück, indem wir die wichtigsten Ergebnisse des Feedbacks und der Evaluation präsentieren, und ergänzen diesen Rückblick mit unseren eigenen Reflexionen. Der Beitrag schließt mit unserem Wunsch nach guten *writing spaces* in Hochschulen.

2 Motivation und Ziele

Von unserer Arbeit mit Studierenden, sei es in Schreibzentren, als freiberuflich Schreibberatende oder als Fachlehrende, wissen wir, dass das Schreiben von Seminar- und Abschlussarbeiten Studierende vor große Herausforderungen stellt. Nicht wenige sind verunsichert und voller Selbstzweifel, manche überfordert, gestresst und frustriert, und einige vermeiden oder prokrastinieren so stark, dass sie schriftliche Arbeiten nicht rechtzeitig oder nie abgeben (vgl. Dittmann et al., 2003; French, 2018; Herbst et al., 2016; Sennewald & Mandalka, 2012). Das Thema „wissenschaftliches Schreiben“ ist dabei nicht selten angstbesetzt, löst innere Widerstände oder sogar Panik aus (Clughen, 2014, S. 293 f.). Immer wieder erleben wir Studierende, die denken, sie seien mit ihren Problemen allein. Es scheint, als gebe es in Hochschulen wenig Räume, die die Studierenden einladen, offen in Veranstaltungen oder Sprechstunden mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen bzw. Betreuerinnen und Betreuern über Schwierigkeiten beim Schreiben (oder im Studium allgemein) zu sprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen: Räume im Sinne von Vertrauens-Räumen, aber auch im Sinne von Zeit-Räumen. Fehlen solche äußeren Räume, wundert es uns nicht, dass es den Studierenden auch an guten inneren Schreib-Räumen mangelt, die ein entspanntes Schreiben ermöglichen würden.

Das gilt nicht nur für Bachelorstudierende in den ersten Studienjahren, sondern auch für Masterstudierende, vor allem internationale Studierende, die oft gar keine Erfahrungen mit den Konventionen wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Universitäten mitbringen. Strukturierte, curricular verankerte Unterstützungsangebote zum wissenschaftlichen Schreiben in den Fächern – unter den oben beschriebenen förderlichen Raumbedingungen – fehlen jedoch häufig. Wenn in Fachseminaren das wissenschaftliche Schreiben thematisiert wird, stehen in der Regel die angestrebten Textprodukte im Vordergrund. Um den Schreibprozess, die Schreibenden und

um den Text selbst ranken sich daher zum Teil abenteuerliche Mythen, die Wymann (2016) in seinem Buch *Schreibmythen entzaubern* anschaulich beschreibt, so z. B.:

- Übers Schreiben spricht man nicht: Wenn ich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen oder Betreuerinnen und Betreuern über das Schreiben und meine Schwierigkeiten spreche, zeige ich Schwäche. Ich bin jetzt auf der Uni, da sollte ich schließlich wissenschaftlich schreiben können.
- Ich sollte so arbeiten wie die anderen: Ich sollte mich an „die eine richtige“ Art des wissenschaftlichen Schreibens halten. Meine eigene Herangehensweise kommt mir komisch vor.
- Ich brauche viel Zeit am Stück: Es lohnt sich nur mit dem Schreiben anzufangen, wenn ich einen großen Zeitblock zur Verfügung habe. Die Zeit fehlt mir aber oft, deshalb komme ich nicht voran.
- Mein Erstentwurf muss perfekt sein: Ich kann nur weiterschreiben, wenn die bisherigen Sätze inhaltlich überarbeitet und korrigiert sind.

Aus dieser Motivation heraus planten wir für Februar 2019 einen dreitägigen Schreib-Retreat im Kloster Maria Laach, 60 km von Bonn entfernt in der Vulkaneifel gelegen (<https://www.maria-laach.de>). Unser Ziel war es, genau einen solchen Zeit-Raum und Vertrauens-Raum für Studierende eines Faches (hier: Englisch) zu schaffen und die oben erwähnten Schreibmythen zu entzaubern. Der Retreat ermöglichte den Studierenden einen kurzen Ausstieg aus dem Alltag. Das besondere Setting außerhalb der üblichen Universitätsräumlichkeiten sollte helfen, eine angstfreie und motivierende Lernatmosphäre zu schaffen, die einen vertrauensvollen und wertschätzenden Austausch in der Gruppe und konzentriertes Arbeiten am aktuellen Schreibprojekt ohne äußere Ablenkungen ermöglicht. Dem Kloster als Schreibraum¹ kam dabei eine besondere Bedeutung zu.

Am Ende des Retreats sollten die Teilnehmenden ...

- ein Konzept für ihr aktuelles Schreibprojekt erarbeitet und/oder an ihren Texten (weiter-)gearbeitet haben,
- kreative Schreibtechniken und -übungen sowie Selbst- und Zeitmanagementstrategien kennengelernt und erprobt haben,
- die Bedeutung von Schreibpausen für die eigene Produktivität erkannt und Entspannungstechniken ausprobiert haben,
- über das eigene Schreibhandeln reflektiert und somit
- ihre Schreibkompetenz insgesamt weiterentwickelt haben.

Die positiven Effekte von intensiven Schreibzeiten in einer Gruppe, insbesondere in Räumen außerhalb der Universität, sind in der Literatur belegt (vgl. Aitchison & Guerin, 2014; Davis, Wright & Holley, 2016; Witt, 2016). Dazu zählen u. a.

- Solidarität und gegenseitige Unterstützung in der Gruppe,
- Entmystifizierung des Schreibprozesses,

¹ Vgl. Altenau (2020) für einen Versuch der Definition von äußeren und inneren Schreibräumen.

- Erleben einer anderen Wertigkeit von (begrenzter) Zeit durch fokussiertes Arbeiten,
- Steigerung von Motivation und Selbstvertrauen,
- Freude am Schreiben.

Für den wissenschaftlichen Bereich werden im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren insbesondere nicht institutionelle Schreib-Retreats angeboten. Zielgruppen sind in der Regel Promovierende, Post-Docs oder Professorinnen und Professoren (Mersch, 2019). Unsere aus Qualitätsverbesserungsmitteln geförderte Veranstaltung² richtete sich hingegen an Bachelor- und Masterstudierende des Instituts für Anglistik, Amerikanistik und Keltologie (IAAK) der Universität Bonn, die an einer Seminar- oder Abschlussarbeit arbeiteten oder die Veranstaltung als Kick-off für ihr Schreibprojekt nutzen wollten.

3 Konzeptgrundlagen: pädagogisch-didaktische Basis

Grundlagen unseres ganzheitlichen Lehr-/Lernverständnisses sind zum einen die Konzepte und Methoden der Schreibdidaktik (z. B. Dreyfürst & Sennewald, 2014; GefSuS, 2018), zum anderen die in Deutschland noch weitgehend unbekanntere kontemplative Pädagogik (z. B. Barbezat & Bush, 2014; Komjathy, 2018), die wir in den folgenden Abschnitten kurz umreißen möchten.

3.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Unter Schreibdidaktik verstehen wir hier prozessorientierte Schreibdidaktik im Sinne von Ruhmann und Kruse (2014), die in den 1970ern in den USA entwickelt wurde und erst seit den 1990er Jahren in Deutschland Verbreitung findet. Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (GefSuS) verabschiedete im September 2018 ein Positionspapier, in dem sie folgende Empfehlungen ausspricht (und ausführlich begründet), wie Hochschulen die Schreibkompetenz der Studierenden fördern können:

1. Maßnahmen zur Schreibkompetenzentwicklung Studierender anbieten,
2. Ausbildung von Schreibkompetenzen in den Curricula verbindlich festlegen,
3. Fachlehrende bei der Förderung von Schreibkompetenz unterstützen,
4. Weiterentwicklung der Schreibdidaktik und -forschung fördern,
5. nachhaltige Schreibzentrumsarbeit ermöglichen.

Mit unserem Schreib-Retreat-Angebot trugen wir dem ersten Punkt Rechnung. Mit dem Eintritt in die Hochschule ist die Schreibkompetenzentwicklung nicht abgeschlossen. Unter Berücksichtigung der sprachlichen, sozialen und kulturellen Diversität der Studierenden sollen Angebote der Hochschulen auf die Förderung der Schreibkompetenz zielen, sowohl fachlich als auch fächerübergreifend (GefSuS, 2018,

² Die Kosten der Veranstaltung beliefen sich auf insgesamt rund 5.000 Euro. Die Teilnehmenden zahlten jeweils einen Eigenanteil von 62 Euro für Übernachtung und Verpflegung.

S. 5). Basierend auf verschiedenen Schreibforschungsstudien definiert das Positionspapier „Schreibkompetenz“ folgendermaßen:

„Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.“ (GefSuS, 2018, S. 9)

Alle drei Dimensionen wurden bei unserem Schreib-Retreat angesprochen, der Fokus lag jedoch auf dem Aspekt „den eigenen Schreibprozess produktiv steuern“ (GefSuS, 2018, S. 12–13).

3.2 Kontemplative Pädagogik

Die kontemplative Pädagogik³ ist ein in Europa noch weitgehend unbekannter ganzheitlicher Lehr- und Lernansatz, der etwa Mitte der 1990er in den USA entstand und auf der kontemplativen Praxis beruht. Die kontemplative Praxis umfasst viele unterschiedliche Aktivitäten, die von Weisheitstraditionen aus der ganzen Welt beeinflusst und inspiriert sind. Das können religiöse, philosophische und indigene Traditionen sein: Praktiken der Stille, generative und kreative Praktiken, aktivistische Praktiken, Beziehungspraktiken, Bewegungs- und rituelle/zyklische Praktiken (Abb. 1).

„Kontemplation“ definieren wir hier mit Barbezat und Bush (2014, S. 123):

„Contemplation is not the opposite of thinking but its complement. It is not the emptying of the mind of thoughts but the cultivation of awareness of thoughts within the mind. Through contemplation, the mind is open to itself.“

Im Zentrum der kontemplativen Pädagogik steht aktives, forschendes und vor allem erfahrungsbasiertes und experimentelles Lernen, bei dem das lernende Individuum mit seinen Erfahrungen den Ausgangspunkt bildet:

„Contemplative pedagogy shifts the focus of teaching and learning to incorporate *‘first person’* approaches which connect students to their lived, embodied experience of their own learning. Students are encouraged to become more aware of their internal world and connect their learning to their own values and sense of meaning which in turn enables them to form richer, deeper relationships with their peers, their communities and the world around them.“ (Barratt, 2014)

3 Eine gute Einführung bieten u. a. Barbezat und Bush (2014), Komjathy (2018), die Website des Center for Contemplative Mind in Society (CMind): <https://www.contemplativemind.org>, sowie die Website des Contemplative Pedagogy Network: <https://contemplativepedagogy.com>. Alternative Labels, die z. T. synonym mit kontemplativer Pädagogik (*contemplative pedagogy*) verwendet werden, sind *contemplative education* und *contemplative practices in higher education*.

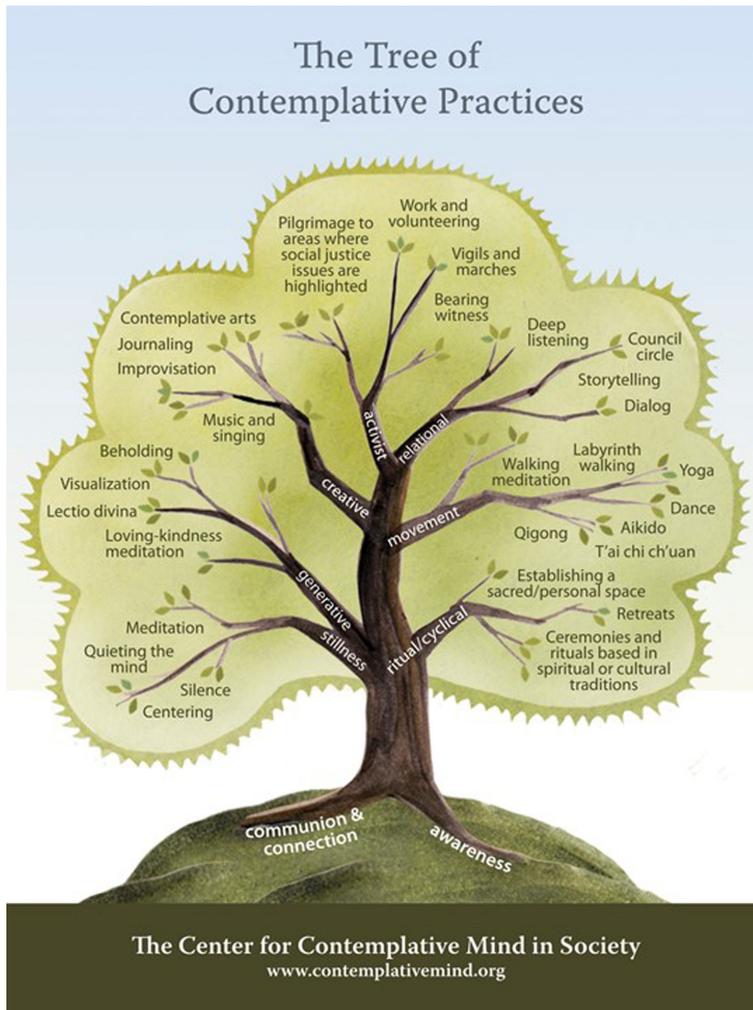


Abbildung 1: Der Baum der kontemplativen Praktiken (Quelle: The Center for Contemplative Mind in Society [o. J.], Konzept und Design von Maia Duerr, Illustration von Carrie Bergman, verfügbar unter: <http://www.contemplativemind.org/practices/tree> [Zugriff am: 28.10.2020].)

Gleichzeitig weist Barratt darauf hin, dass neben diesem *first person*-Blickwinkel Inter-subjektivität und Beziehungen ebenfalls wichtige Komponenten in der kontemplativen Pädagogik sind: „it is not just about me ‚in here‘ and the world ‚out there‘ but also developing a sense of ‚us‘, a connectivity – that we radically co-exist“ (Barratt, 2017, Notiz zu Folie 7).

Die Prinzipien kontemplativer Praxis, welche die Grundlage für die kontemplative Pädagogik bilden, beschreiben Barbezat und Bush (2014, S. 123) folgendermaßen: „seeing things as they are, being open to new ideas, appreciating the contribution of silence to learning, valuing each human voice, honoring the constantly changing

nature of ideas.“ Im Schul- und Hochschulkontext sind insbesondere folgende kontemplative Praktiken denkbar (Barbezat & Bush, 2014, S. 87–197):

- reflexives und meditatives/kontemplatives Schreiben, z. B. *freewriting* und *journaling* (Elbow, 1989; Henkel, 2020; Kipp, 2019),
- Lesetechniken, z. B. Techniken hervorgehend aus der Tradition der *Lectio Divina* (Keator, 2018),
- Techniken des Zuhörens, z. B. radikales Zuhören (Bach & Cook-Sather, 2016),
- Meditations- und Achtsamkeitsübungen, z. B. Gehen in Stille oder mit achtsamer Interaktion (Sellers & Moss, 2016; Smart & Campbell, 2016), und
- Körper- und Wahrnehmungsübungen, z. B. Yoga (Wenger, 2015) und kontemplatives Sehen (Enders, 2019).

Bei unserem Schreib-Retreat kamen insbesondere freie Schreibtechniken zum Einsatz, aber auch Techniken des Zuhörens (radikales Zuhören), kurze angeleitete Meditationen sowie Körper- und Wahrnehmungsübungen.

Die positiven Effekte von Meditation und anderen Achtsamkeitspraktiken sind in den letzten Jahren in Disziplinen wie etwa den Neurowissenschaften (The ReSource Project, 2020) und der Entwicklungspsychologie (Neff et al., 2020) nachgewiesen worden, und auch für den Schul- und Hochschulbereich – einschließlich der Lehrenden-ausbildung – gibt es immer mehr Studien, die kontemplative Lehr-/Lernansätze empirisch untersuchen (vgl. Barbezat & Bush, 2014, S. 21–38; Dalton, Dorman & Byrnes, 2018; Dorman, Byrnes & Dalton, 2018). Demnach können kontemplative Praktiken bei Lernenden Folgendes befördern:

- vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten: Reflexion, kritisches Denken, tieferes Verständnis im Sinne eines *deep learning* (Biggs, 1989),
- Konzentration und Aufmerksamkeit,
- mentales Wohlbefinden, Ruhe und Entspannung,
- gestärktes Selbstvertrauen und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Stimme (*voice*),
- Beziehungsaufbau, Gemeinschafts- und Solidargefühl,
- Kreativität.

Die kontemplative Pädagogik möchte keine Toolbox bieten, aus der sich Lehrende hier und da einzelne Methoden herausgreifen. Sie ist vielmehr eine Haltung, die auf einer bestimmten Lebens-, Lehr- und Lernphilosophie fußt, in der Werte wie Humanität, Wertschätzung, Respekt, Mitgefühl, Authentizität, Integrität und Verantwortung zentral sind: „from head to heart“, wie es eine Teilnehmerin des *Contemplative Pedagogy Symposium* im September 2019 treffend formulierte.⁴ Ich als Lehrende sollte bestrebt sein, diese Haltung zu leben, und eigene Erfahrungen mit kontemplativen Praktiken mitbringen (vgl. Barbezat & Bush, 2014, S. 89–94). Die Motivation für den Einsatz kontemplativer Praktiken ist nicht eine Produktivitäts- und Effizienzsteigerung, eine Ten-

⁴ Vgl. <https://contemplativepedagogy.com/2019/08/15/symposium-programme-taking-shape> (Zugriff am: 01.02.2021).

denz, die im Kontext der boomenden Achtsamkeitsbewegung in den letzten Jahren zunehmend als „McMindfulness“ kritisiert worden ist (vgl. Purser & Loy, 2013), sondern der Wunsch nach einem ganzheitlichen Lehren und Lernen auf der Basis der oben beschriebenen Werte.

4 Das Kloster als physisch-konkreter Raum

Was ist nun das Besondere an dem Kloster, in dessen Räumen wir drei Tage mit den Studierenden verbrachten? Das ruhig in der Natur gelegene Kloster Maria Laach bietet mit seinem Gastflügel die optimalen Bedingungen für einen Schreib-Retreat jenseits der Ablenkungen des Alltags. Wir überprüften auch alternative Angebote, fanden aber keine vergleichbaren Orte in der näheren Umgebung von Bonn, was Preis und Ausstattung anging.

Das Kloster als besonderer Erfahrungs- und Begegnungsraum schafft einen geschützten Schreibraum, einen „open space“, wie Bach und Cook-Sather (2016, S. 99) ihn nennen: „an arena within which affective as well as intellectual, individual as well as collective, democratic engagement unfolds“. Als Ort der Stille und Ruhe wirken bereits die gesamte Anlage des Klosters und die Räume auf die Atmosphäre. Zu den Außenräumen in Maria Laach zählen die Innenhöfe und Gärten des Klosters, der Vulkansee und Spazierwege; zu den Innenräumen die Gemeinschaftsräume (Seminarraum, Speisesaal, Bibliothekszimmer) und Einzelzimmer im Gastflügel, die Abteikirche aus dem 13. Jahrhundert sowie eine Buchhandlung und eine Gärtnerei.

Im Kloster werden Menschen zur Besinnung und Konzentration eingeladen. Eine besondere Form der Sammlung in der Kontemplation bieten die Gebetszeiten, an denen die Besucher teilnehmen können. Gleichzeitig nimmt die Struktur der Mahlzeiten und Gebetszeiten die Besucher:innen in eine Gemeinschaft hinein, in der sich auch eine Einzelne oder ein Einzelner nicht einsam fühlen muss. Obwohl die religiöse Überzeugung nicht geteilt werden muss, hat das Kloster auch als spiritueller Raum eine Ausstrahlung. Somit ist das Kloster ein genuin religiöser Raum, den wir säkular nutzen.

5 Planung und Ablauf des Schreib-Retreats

5.1 Planungsphase

Die Idee für den Schreib-Retreat entstand Anfang 2018; den Antrag für Fördermittel reichten wir im September 2018 ein und erhielten einen Monat später die Zusage. Über institutseigene Mailinglisten, Social-Media-Kanäle und in großen Veranstaltungen bewarben wir unser Vorhaben. Die 18 Plätze waren innerhalb einer Woche ausgebucht.

Beim Vortreffen im IAAK im Januar 2019 versorgten wir die Teilnehmenden mit Informationen zu An- und Abreise, Unterbringung und Verpflegung und dem Ablauf

des Retreats und initiierten erste Gespräche zum Thema „Schreiben“. Wir schenkten allen ein Notizheft und einen Stift, verbunden mit der Einladung, bis zum Retreat Gedanken zum eigenen Schreibprojekt zu notieren. Anfang Februar 2019 richteten wir eine umfassende Onlineumfrage ein, um Informationen über die verschiedenen Schreibprojekte der Studierenden einzuholen und ihre Interessen und Wünsche abzufragen und so die Schwerpunkte der Veranstaltung entsprechend gestalten zu können.

5.2 Programm und Methoden

Stille Schreibzeiten für das konzentrierte Arbeiten am eigenen Text wechselten sich während der drei Tage ab mit Einzel- und Gruppenangeboten. Unser Programm und insbesondere die vom Kloster festgelegten Essenszeiten gaben den Tagen eine klare Struktur.

Didaktisch waren die Tage so aufgebaut, dass zunächst das Kennenlernen in der Gruppe im Vordergrund stand sowie die Annäherung an das eigene Schreibprojekt. Am ersten Tag stellten wir die Arbeitsweise und den groben Ablauf vor und eröffneten den Studierenden die individuelle Nutzung aller Angebote. Dann gaben wir einen Überblick über den Schreibprozess und entzauberten Schreibmythen. Eine erste Übung zur Projektplanung nahm den gesamten Schreibprozess in den Blick, um schließlich konkrete Vorhaben für die Zeit des Retreats auszuwählen und in handhabbare Schritte herunterzubrechen. Nach dem Abendessen boten wir eine Übung zum Ins-Schreiben-Kommen an, die wir in verschiedener Form vor jeder freien Schreibzeit durchgeführt haben. Ein Tagesrückblick und eine Blitzlichtrunde beendeten den ersten Tag.

Der zweite Tag begann mit einer Atem- und Körperübung. Zur Unterstützung der Schreibzeit stellten wir Stationen mit Schreibübungen und -anregungen zu allen Phasen im Schreibprozess zur Verfügung, aus denen sich die Studierenden etwas für sie Passendes frei auswählen konnten. Parallel zur Schreibzeit boten wir individuelle 30-minütige Schreibberatungen an. Dieses Angebot nahmen fast alle Studierenden an.

Das Mittagessen brachte uns wieder als Gruppe zusammen. Bis zur meditativen Bewegung am Nachmittag war freie (Schreib-)Zeit. Bei einer visuellen Wahrnehmungsübung während eines Spaziergangs am Seeufer wurden die Sinne angeregt und die Gedanken auf die Natur im Hier und Jetzt fokussiert. Am Nachmittag boten wir einen Workshop zu *Academic English: Wie erweitere ich mein Vokabular?* an. Wieder leitete eine Schreibübung die freie Schreibzeit ein. Eine kurze Standortbestimmung, verknüpft mit einer Übung zum „radikalen Zuhören“ (abgewandelt von Fröhlich, Henkel & Surmann, 2017, S. 92–94), beendete nach dem Abendessen den offiziellen Tagesablauf. Ein Aufenthaltsraum des Klosters wurde von einigen Studierenden und den Retreat-Leiterinnen zum Beisammensein und Ausklang genutzt. Andere schrieben in ihren Zimmern weiter an ihren Texten.

Der dritte Tag begann wiederum mit einer Entspannungsübung. Für die letzte Schreibzeit boten wir einen Input zum Thema „Überarbeiten“ an. Die letzte Einheit war der Auswertung und weiteren Projektplanung gewidmet. Eine sehr vielfältige

Sammlung entstand zur Frage „Was nehme ich aus dem Retreat mit?“. Die Studierenden planten anschließend die nächsten konkreten Schritte für ihr Schreibprojekt und verabredeten sich in kleinen Gruppen für die Zeit zu Hause, um sich über das Dranbleiben auszutauschen (72-Stunden-Regel⁵). Schließlich holten wir schriftliches und mündliches Feedback zu dem Retreat ein.

Während der gesamten Retreat-Zeit standen Lernmaterialien und Literatur für selbstgesteuertes Lernen zur Verfügung. Bis auf die flankierenden Austauschrunden waren alle Angebote freiwillig. Die Teilnehmenden hatten jederzeit die Möglichkeit, sich zum Schreiben in ihre Zimmer zurückzuziehen.

6 Rückblick: das Kloster als guter *writing space*?

6.1 Feedback während des Retreats (Februar 2019)

Während des gesamten Retreats gab es zwischendurch immer wieder kurze Feedback- und Blitzlichttrunden, um zu hören, wie es den Teilnehmenden ging und wo sie gerade standen. Am Ende der drei Tage baten wir die Studierenden, uns handschriftlich folgende Fragen zu beantworten:

1. Wie geht es Dir jetzt?
2. Was hat Dir gefallen?
3. Was hast Du Neues gelernt?
4. Was konkret könnten wir aus Deiner Sicht noch optimieren?

Alle Studierenden beteiligten sich an diesem Feedback. Die durchweg positiven Rückmeldungen zeigten, wie die Studierenden den Retreat erlebten. Als gelungen wurden vor allem die Atmosphäre in der Gruppe, das Kloster als besonderer Ort zum Schreiben und das Konzept der drei Tage hervorgehoben. Der Rückzugsraum in den Zimmern und die besondere Umgebung taten dem Schreibprozess gut. Aber auch die Gruppe und die konzentrierte Arbeitsatmosphäre wurden positiv erwähnt:

„Ich habe gelernt, dass es ja doch klappt, wenn man einfach mal anfängt. Aber auch, dass die Umgebung viel Einfluss auf die Produktivität hat. Nie habe ich so frei und produktiv gearbeitet wie hier. Ohne dabei auch nur einmal erschöpft zu sein.“ [...].

„Ich hatte endlich Zeit für mich und mein Projekt. Die Ruhe im Kloster hat sehr zu einer inspirierenden Umgebung beigetragen, durch welche ich mich richtig konzentrieren konnte. Ich habe außerdem tolle Tools/Techniken kennengelernt, welche man hoffentlich auch im Alltag anwenden kann.“

„[Ich habe gelernt,] wie ich eingefahrene Gedankengänge aufbrechen, kreativer werden und meine Ängste und Blockaden überwinden kann [...]. Pausen wahrzunehmen, um kleine Bewusstseinsübungen und körperliche Entspannungsübungen zu machen. Und dass mir das unheimlich viel Stress nimmt.“

⁵ Die 72-Stunden-Regel ist eine bekannte Regel aus dem Projekt- und Zeitmanagement (mit unklarer Herkunft) und besagt, dass Vorhaben, die nicht innerhalb der ersten drei Tage begonnen werden, wenig Chancen auf eine erfolgreiche Umsetzung haben (vgl. Padberg, 2010, S. 78).

Die einzige Kritik beschränkte sich auf den Wunsch einiger Studierende nach mehr freier Schreibzeit und einer längeren Dauer des Retreats:

„Ein weiterer Tag wäre die Kirsche auf dem Eisbecher gewesen.“

„Ich hätte mir mehr Schreibzeit gewünscht, gerade in den Morgenstunden.“

Das Feedback deckte sich mit unseren eigenen Beobachtungen während des Retreats. Der Schreibmythos, dass erst viel Zeit am Stück zur Verfügung stehen muss, bevor man anfangen kann, wurde durch die geregelten Schreibzeiten durchbrochen. Die Rhythmisierung durch die Mahlzeiten sowie die vorgegebenen Schreibzeiten erleichterte die Fokussierung auf das inhaltliche Arbeiten und hielt die Konzentrationsspanne aufrecht. Besonders auffällig war eine deutlich spürbare Veränderung bei einigen Teilnehmenden: Während der Vorstellungsrunde und der Formulierung der Vorhaben für die nächsten Tage wirkten sie noch sehr unsicher, gestresst und unter Druck stehend und äußerten dies auch explizit. Am Ende bot sich uns ein völlig anderes Bild: Mimik und Gestik waren entspannter, sie lächelten und waren stolz auf das, was sie geschafft hatten. Manche waren sogar erstaunt, dass sie größere Fortschritte bei ihrem Schreibprojekt gemacht hatten als ursprünglich geplant. Das Sprechen über den Prozess des Schreibens empfanden alle als eine sehr entlastende Erfahrung. Die Studierenden fühlten sich gehört und ernst genommen von ihren Peers und von uns als Retreat-Leiterinnen. Wir als Durchführende erlebten einen *teaching flow* und eine sehr positive Gruppendynamik ohne starre hierarchische Trennung Lehrende – Studierende.

6.2 Evaluation des Retreats (Mai/Juni 2019)

Die Online-Abschlussevaluation, um die wir die Teilnehmenden im Mai/Juni 2019 baten, umfasste 38 meist geschlossene Items zu folgenden Themen: Vorbereitung und Organisation, fachliche und didaktische Gestaltung, Gruppe, Schreibprojekt, alternative Lernformate und schließlich Bewertung des Retreats insgesamt sowie Wünsche für eine Wiederholung des Angebots. Der Rücklauf mit einer Quote von 76,5% (13 von 17) zeigte überwiegend sehr positive Ergebnisse. Man kann sagen, dass das Angebot einen Nerv getroffen hatte. Der Bedarf an alternativen Lern-Settings und unterschiedlichen Formaten von Unterstützungsangeboten zum wissenschaftlichen Schreiben ist sehr groß.

Die Erwartungen von fast zwei Dritteln der Antwortenden wurden übertroffen, zu einem weiteren Drittel erfüllt. Die eigenen Ziele hat nach eigenen Angaben fast die Hälfte voll und ganz erreicht, ein weiteres Drittel stimmte der Aussage zu und lediglich ein knappes Viertel stimmte dem eher nicht oder nicht zu. Auch noch drei Monate später waren über die Hälfte mit ihrem Schreiben „ziemlich zufrieden“, ein Viertel „etwas zufrieden“ und fast ein Fünftel war zu dem Zeitpunkt sogar noch „sehr zufrieden“.

Die Analyse des Feedbacks der Studierenden und der Abschlussevaluation legt nahe, dass ein Schreib-Retreat wie dieser transformatives Potenzial hat, definiert als

„deep, structural shift in basic premises of thought, feelings, and actions“ (Transformative Learning Centre 2004, zitiert nach Barrett, 2017, Folie 11). Ein wichtiger Grund für die positive Wirkung des Klosters als Schreibraum erscheinen uns die Raumwechsel gewesen zu sein: Die Studierenden verließen ihren Alltagsraum und fuhren an einen ihnen fremden Ort. Im Kloster selbst wechselten sie zwischen Gemeinschafts- und Rückzugsräumen (und ggf. Kirchenraum) und zwischen drinnen und draußen. Außerdem wurde sehr deutlich, dass die physisch-konkreten Räume alleine nicht ausschlaggebend waren. Gute gemeinschaftliche Schreibräume werden gefüllt, oder erfüllt, von Menschen in einer Gruppe, von ihrem gemeinsamen Tun und ihrem Austausch untereinander. Nur so entsteht in den Räumen eine förderliche Lernatmosphäre. French (2018, S. 206 f.) greift auf Lave und Wenger (1991) zurück und spricht von „emotionally sensitive writing communities of practice“ – eine solche Gemeinschaft konnten wir in Maria Laach definitiv erleben.

7 Ausblick: gute Schreibräume in der Hochschule

Dass Lernen mehr als kognitiven Input und didaktisch sinnvoll aufbereitete Lernmaterialien braucht, sondern auch gute äußere und innere Räume, ist nichts Neues in der Pädagogik und pädagogischen Psychologie (vgl. Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014; Mienert & Pitcher, 2011). Schon in der Lernzieltaxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1964) gibt es die affektive Dimension, und in den 1980ern nannte Biggs den motivationalen Kontext als einen der Faktoren für Lehransätze, die Tiefenlernen befördern:

„The climate of learning establishes the motivational context; positive feelings are necessary if not sufficient conditions for deep learning, whereas stress and cynicism usually lead directly to surface learning. Intrinsic motivation is the direct link to deep learning: a felt need-to-know. The teacher needs to create a warm classroom climate first, and then attempt to get the student interested in the particular task.“ (Biggs, 1989, S. 17)

Die GefSuS hat „Empfehlungen für Lehrende zur schreibförderlichen Gestaltung der Lehre“ formuliert, die diesen motivationalen Kontext berücksichtigen und sich in den Zielen und der Umsetzung unseres Schreib-Retreats wiederfinden (GefSuS, 2018, S. 15–16). Nach unseren Erfahrungen mit dem Schreib-Retreat im Kloster möchten wir diese Empfehlungen konkretisieren: physisch-konkrete Schreib-Räume und Vertrauens- und Zeit-Räume schaffen, die eine Kultur des offenen und respektvollen Austauschs über wissenschaftliches Schreiben (bzw. wissenschaftliches Arbeiten allgemein) in Fachbereichen und Instituten etablieren helfen, damit „emotionally-engaged academic writing communities of practice“ (French, 2018, S. 208) entstehen können. Wir würden uns wünschen, dass Schreib-Retreats und ähnliche Veranstaltungen außerhalb der Universitätsräume einem größeren Kreis Studierender ermöglicht würden. Da diese aber Exkursionscharakter behalten würden, leihen wir uns die Worte eines Zuhörers unseres Vortrags während der Tagung *Writing Spaces* in Hamburg und

fordern: „Lasst uns ein Stück Kloster in die Universität holen!“ Ideen der kontemplativen Pädagogik bieten dafür hilfreiche Konzepte.

Unsere Wünsche richten sich nicht nur an Fachlehrende, sondern in erster Linie an die Institution Hochschule (vgl. GefSuS, 2018, S. 5–6). Fragen, die sich uns in diesem Zusammenhang stellen, sind:

- Welche Bereitschaft gibt es aktuell an Hochschulen, außerhäusliche Schreib-Retreats als Projekt durchzuführen oder sogar langfristig institutionell zu verankern?
- Wie ist es konkret möglich, innerhalb von Hochschulen die in unserem Beitrag beschriebenen Schreibräume zu schaffen?
- Wie begegnet man zu erwartenden Herausforderungen und Widerständen?

Wir freuen uns über einen Austausch zu diesen Themen und besonders über Hochschulvertreter:innen, die solche Schreibräume an ihrer Institution ermöglichen möchten.

Literatur

- Aitchison, C. & Guerin, C. (Hg.) (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in Practice and Theory*. London, New York: Routledge.
- Altenau, V. C. (2020). Mein Traum vom Raum. Schreibräume – der Versuch einer Definition. *schreibRÄUME – Magazin für Journal Writing, Tagebuch & Memoir*, 1, S. 23–33.
- Bach, D. J. & Cook-Sather, A. (2016). Open space: Nurturing reflection, dialogue, and radical listening in higher education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(2), S. 97–116.
- Barbezat, D. P. & Bush, M. (2014). *Contemplative Practices in Higher Education: Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barratt, C. (2014). *What is contemplative pedagogy?* Verfügbar unter: <https://contemplativepedagogynetwork.com/what-is-contemplative-pedagogy> (Zugriff am: 09.06.2020).
- Barratt, C. (2017). *Contemplative pedagogy and the quest for meaning and transformation in higher education* [Power-Point-Präsentation]. University of Essex, 22 Folien. Verfügbar unter: <https://smackslide.com/slide/contemplative-pedagogy-yut01y> (Zugriff am: 26.10.2020).
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research & Development*, 8, S. 7–25. doi.org/10.1080/0729436890080102
- Clughen, L. (2014). ‚Embodied writing support‘: The importance of the body in engaging students with writing. *Journal of Writing in Creative Practice*, 7, S. 283–300. doi.org/10.1386/jwcp.7.2.283_1
- Dalton, J. E., Dorman, E. H. & Byrnes, K. (2018). *The Teaching Self: Contemplative Practices, Pedagogy, and Research in Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Davis, G., Wright, H. & Holley, D. (2016). Write away from it all!: The value of running a writing retreat for doctoral students. *Practitioner Research in Higher Education*, 10(2), S. 54–66.
- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiehl, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium: Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich, & A. Steets (Hg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: de Gruyter.
- Dorman, E. H., Byrnes, K. & Dalton, J. E. (2018). *Impacting Teaching and Learning: Contemporary Practices, Pedagogy, and Research in Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hg.) (2014). *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Elbow, P. (1989). Toward a phenomenology of freewriting. *Journal of Basic Writing*, 8(2), S. 42–71.
- Enders, H. (2019). *Freude am Sehen. Kontemplative Fotografie*. Heidelberg: dpunkt.
- French, A. (2018). Academic writing: Anxiety, confusion and the affective domain. *Journal of Academic Writing*, 8(2), S. 202–211. doi.org/10.18552/joaw.v8i2.487
- Fröhlich, M., Henkel, C. & Surmann, A. (2017): *Zusammen schreibt man weniger allein: (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Verfügbar unter: www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/GefSuS_2018_positionspapier.pdf (Zugriff am: 09.06.2020).
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (Hg.) (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Henkel, C. (2020). Writing with the Body – Focusing als Weg im meditativen Schreiben. *schreibRÄUME – Magazin für Journal Writing, Tagebuch & Memoir*, 2, S. 20–29.
- Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, M., Müller, M. & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. AOK-Bundesverband (Hg.), Berlin. Verfügbar unter: https://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2016/08_projektbericht_stressstudie_druck.pdf (Zugriff am: 07.05.2019).
- Keator, M. (2018). *Lectio Divina as Contemplative Pedagogy: Re-appropriating Monastic Practice for the Humanities*. New York, Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Kipp, T. (2019). *Kontemplatives Schreiben*. Unveröffentlichte Masterarbeit im weiterbildenden Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben. Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Komjathy, L. (2018). *Introducing Contemplative Studies*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mersch, B. (2019). Wissenschaftler im Ashram: In aller Ruhe zum guten Text. *Spiegel Online*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/professoren-mitschreibhemmung-in-aller-ruhe-zum-guten-text-a-1257195.html> (Zugriff am: 19.03.2019).

- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS.
- Neff, K. (2020). *Self-compassion research by Kristin Neff and colleagues*. Verfügbar unter: <https://self-compassion.org/the-research> (Zugriff am: 31.05.2020).
- Padberg, E. (2010). *Management by Excellence: Unternehmensressourcen gezielt mobilisieren und nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Purser, R. & Loy, D. (2013). Beyond McMindfulness. *Huffington Post*, 1. Juli/31. August. Verfügbar unter: https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289 (Zugriff am: 07.11.2019).
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald. (Hg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Sellers, J. & Moss, B. (Hg.) (2016). *Learning with the Labyrinth: Creating Reflective Space in Higher Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Sennewald, N. & Mandalka, N. (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In U. Preußner & N. Sennewald (Hg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 143–166). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Smart, F. & Campbell, F. (2016). We are where we are: Learning through walking, talking and interacting with place. *Educational Developments*, 17(4), S. 18–22.
- The ReSource Project (2020). Übersicht ausgewählter Publikationen. Verfügbar unter: <https://www.resource-project.org/publikationen> (Zugriff am: 01.06.2020).
- Wenger, C. I. (2015). *Yoga Minds, Writing Bodies: Contemplative Writing Pedagogy*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Witt, J. (2016). Gemeinsam Schreiben – das Schreibwohnzimmer: Eine empirische Studie. In S. Ballweg (Hg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 191–206). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wymann, C. (2016). *Schreibmythen entzaubern: Ungehindert schreiben in der Wissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Autorinnen

Stefanie Pohle, promovierte Sprachwissenschaftlerin und zertifizierte Schreibberaterin und Hochschuldidaktikerin, arbeitet als Referentin bei der Max Weber Stiftung in der Funktion als Communication Officer in einem europäischen Forschungsinfrastrukturprojekt. Sie verfügt über mehrjährige Berufserfahrung als Hochschullehrende und freiberufliche Trainerin (Workshops zum wissenschaftlichen, kreativen und kontemplativen Schreiben sowie individuelles Schreibcoaching auf Deutsch und Englisch).

Christiane Henkel ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Erziehungswissenschaft und Pädagogik an der Theologischen Hochschule Ewersbach. Als ausgebildete Schreibdidaktikerin, systemische Coach und Focusing-Beraterin ist sie zudem freiberuflich tätig. Sie verfügt über langjährige Berufserfahrung als Lehrende, Hochschuldidaktikerin und Mitarbeiterin im Schreiblabor/Zentrum für Lehren und Lernen der Universität Bielefeld.

Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden

DAVID KREITZ

Abstracts

Schreiben ist nicht nur eine räumlich verortete, sondern eine Netzwerkaktivität. Die eigene Schreibwerkstatt ist ein Netzwerk aus Fähigkeiten, Dingen und Menschen. Diese Perspektive auf das Schreiben wird mit der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) erläutert. Diese theoretischen Einsichten werden mit qualitativen Netzwerkkarten aus der Sozialforschung verknüpft und die daraus entwickelte Methode der *Resource Map* vorgestellt. Anhand zweier Beispiele wird ihr Einsatz illustriert. Abschließend werden in dem Artikel Überlegungen zur Schreibdidaktik und Schreibforschung in Bezug auf die präsentierte Theorie und Methode diskutiert.

Writing is not only a spatial, but also a networking activity. Writers build their own networks of writing-related resources based on the resources they can access, and their thoughts on how writing as an activity actually works. Actor-Network-Theory (ANT) provides the theoretical foundation for this view, whereas the method of resource-mapping – borrowing from social science network research – enables the visualization of a writer's network. This makes it possible to talk to others about writing needs, tools, experiences, and helpful collaborators. Additionally, examples of resource maps from a writing workshop with PhD students will show that these resource maps can be a source for action research. The article ends with a discussion on the usefulness of this theoretical view and the corresponding method for writing pedagogy and research.

Schlüsselwörter: Akteur-Netzwerk-Theorie, soziologische Netzwerkanalyse, Schreibkontext, Schreibressourcen

Einleitung

Writing Spaces titelt dieser Sammelband und stellt damit die Räume, in denen Schreiben stattfindet, in den Mittelpunkt. Dabei sind hier ebenso spezifische Orte wie Schreibzentren, Arbeitsplätze, Lernkabinen, Bibliotheken, Zugabteile gemeint als auch digitale Räume: die Weite des WWW, der leere Raum der *Word*-Seite, die Literaturdatenbank, das Smartphone (Koppelt & Scheurer, 2018), ein Programm wie Thesis Writer (Kruse & Rapp, 2018 und in diesem Band), das eine digitale Schreibumgebung bereitstellt.

Stephan Porombka (2011, S. 14 ff.) stellt die Analogie zwischen den funktional angelegten Zimmern in Goethes Weimarer Haus am Frauenplan und der Kombination

von Programmen beim computergestützten Schreiben her. Sowohl die analogen Räume (bei Goethe) als auch die digitalen Räume (unserer Computer) seien so verbunden, dass sie den „Flow der eigenen Produktivität“ (ebd., S. 20), also einen möglichst reibungslosen Schreibprozess, unterstützen.

Die hier bei Porombka anklingende Vorstellung einer Architektur, einer Raumgestaltung für das Schreiben hatte ich für meinen Kurzworkshop *Die Architektur der eigenen Schreibwerkstatt* aufgegriffen. Dabei ist diese architektonische Leistung Schreibender – die Gestaltung von Räumen für das Schreiben – sicherlich von Erfahrungen, aber auch von Möglichkeiten und Einschränkungen geprägt. Nicht alle Schreibenden können die gleichen Räume auf gleiche Weise nutzen (manchen fehlt gar der von Virginia Woolf geforderte *Room of One's Own*) bzw. sie müssen deren Verbindung zur Unterstützung des Schreibprozesses erst testen und mit zunehmender Erfahrung auch Um- und Anbauten vornehmen.

Allerdings werden in dieser Sichtweise die einzelnen Schreibenden in ihren Räumen in den Vordergrund gestellt, wobei die Personen (*With whom are you going to share it?*, Girgensohn & Wolfsberger in diesem Band) und Geräte in diesen Räumen sowie die Tätigkeiten, die ich dort ausführe und die den Schreibprozess begleiten, im Hintergrund bleiben.

Schon bei meinem Tagungsbeitrag stellte sich die Frage, ob nicht eine gewisse Trennschärfe verloren geht, wenn – wie in der von mir beschriebenen und durch Porombka gestützten Darstellung – alles zu Räumen wird. Die Wichtigkeit von Räumen für das Schreiben und die mögliche Tragfähigkeit der Raummetapher sollen dabei gar nicht heruntergespielt werden, dennoch soll hier eine umfassendere Perspektive auf Kontexte des Schreibens gewählt werden.

Im weiteren Verlauf des Artikels möchte ich zunächst mit einer autobiografischen Beschreibungsskizze verdeutlichen, wie das Zusammenspiel von Räumen, Personen, Dingen, Geräten, Software, Lebensmitteln bei einem Schreibenden – nämlich bei mir – aussehen kann (1.). Daran anschließend stelle ich das in der Schreibdidaktik bisher kaum rezipierte Buch *Library Life* (Krentel et al., 2015) vor, das die ethnografische Erforschung der alltäglichen Wissenschaftspraxis von Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern präsentiert und mit der Akteur-Netzwerk-Theorie (ab jetzt ANT) als theoretischer Grundlage arbeitet (2.). Diese ANT wird dann in ihren Grundzügen dargelegt und als Netzwerkperspektive auf das Schreiben erläutert, wobei besonders herausgestellt wird, dass sie eine Verknüpfung der am Schreibprozess beteiligten Personen, Dinge, Räume etc. ermöglicht (3.). Ausgehend von den Erkenntnissen aus *Library Life* und insbesondere basierend auf den Überlegungen zur ANT für das Schreiben überlege ich, wie diese Netzwerkperspektive didaktisch angewendet werden kann. Dabei werden die Bestandteile des Netzwerks als Ressourcen angesehen und es wird eine Workshopaufgabe dargestellt, die es ermöglicht, Arbeitsmittel und Arbeitsweisen sichtbar und analysierbar zu machen. Die Aufgabe wird aus der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung abgeleitet (4. und 5.). Abschließend reflektiere ich die Möglichkeiten, die diese Aufgabe für eine schreibdidaktische Praxisforschung (Lange, 2017) bieten könnte (6.).

1 Autobiografische Beobachtungen

Wo schreibe ich eigentlich? In welchen Räumen? Und was tue ich dort genau? Welche Möglichkeiten und Grenzen haben bestimmte Räume? Und was außer den Räumen gehört noch zu meiner persönlichen Schreibwerkstatt?

Jetzt gerade schreibe ich im ICE von Hannover nach Göttingen. Texte für diesen Text habe ich gestern Abend am Küchentisch gelesen und bearbeitet, was konkret bedeutet, ich habe Unterstreichungen vorgenommen und Eselsohren in die Seiten von Büchern geknickt. Dazu habe ich grünen Tee getrunken, da Kaffee mir nicht (mehr) beim Wachwerden hilft. Darüber, dass ich diesen Text mit meiner ganz persönlichen Schreibwerkstatt beginne, habe ich gerade im Büro an der Universität Hannover mit einer Kollegin und einem Schreib-Peer-Tutor gesprochen.

Zu Hause teile ich mir ein Arbeitszimmer mit meiner Frau. Mein Schreibtisch ist meist eher Ablagefläche, sodass ich am Küchentisch oder am Esstisch im Wohnzimmer schreibe. Vielleicht liegt das auch daran, dass mein Schreibtisch vor einer Wand steht und ich beim Nachdenken lieber in den Raum blicke, was in Küche und Wohnzimmer möglich ist. Einen Text habe ich neulich in einem Café überarbeitet und kam mir dabei ein wenig schriftstellermäßig vor. Im Sommer schreibe ich gerne am Tisch auf unserem Balkon.

Dieses Arbeiten an vielen Orten ist vor allem möglich durch meinen Laptop, die Recherchemöglichkeiten des Internets, die Verfügbarkeit von PDFs und E-Books, das Nutzen von Literaturverwaltungssoftware, wobei der Laptop auch die Möglichkeiten des Textrecyclings und Versionenschreibens unterstützt. Feedback für Textideen und fertige Texte hole ich mir vor allem bei meiner Frau zu Hause und den Kolleginnen und Kollegen im Büro.

Diese kurze Beschreibung macht deutlich, dass mein Schreibprozess im Zug, im Büro, in der Küche, dem Wohnzimmer, kaum im Arbeitszimmer, in einem Café, auf dem Balkon stattfindet. Darüber hinaus ist er begleitet von Personen (Partnerin, Kollegen und Kolleginnen), Geräten und Medien (Tische, Laptop, Bücher, PDFs, E-Books, Textverarbeitungssoftware, Vorarbeiten wie Notizen und Skizzen), Organisationsmitteln (Unterstreichungen, Literaturverwaltungssoftware, Ordner auf dem Laptop) sowie von bestimmten Lebensmitteln (Grüntee) und Atmosphären bzw. Inszenierungen (der Autor im Café). Das Schreiben im Zug – so wie ich es gerade (04.03.2020: 17.30–17.55 Uhr) praktiziere – hat natürlich einige Einschränkungen. Ich habe kaum Ablagefläche für Unterlagen, sodass ich nur mit den Dingen arbeite, die auf meinem Laptop vorhanden sind. Da es beim obigen Text um autobiografische Erfahrungen geht, die ich einfach erst einmal hinschreibe, ist der Zug dafür ein geeigneter Ort. Generell lädt er mich eher zum Rohtexten auf Grundlage von Vorwissen und Notizen ein als zur Auswertung von Literatur. Die Einleitung entstand dann am heimischen Küchentisch (04.03.2020: 20.30–21.55 Uhr), wiederum begleitet von Grüntee und

unter Rückgriff auf den Abstract für meinen Tagungsbeitrag sowie Internetrecherchen zum Begriff Architektur. Im folgenden Teil stelle ich ein Buch vor, dessen Autoren und Autorinnen genau solche alltäglichen Arbeitspraxen von Kulturwissenschaftlern und Kulturwissenschaftlerinnen untersucht haben und sich dabei, ebenso wie ich, die Frage nach der Einrichtung der persönlichen Schreibwerkstätten stellten.

2 Werkstätten kulturwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion

Friedolin Krentel, Katja Barthel, Sebastian Brand, Alexander Friedrich, Anna Rebecca Hoffmann, Laura Meneghello, Jennifer Ch. Müller und Christian Wilke veröffentlichten 2015 mit *Library Life* ihre Studien zur alltäglichen Wissenschaftspraxis von Sozial- und Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Darin haben sie „gezielt persönliche Arbeitsweisen und Praktiken zur Textproduktion und Wissensorganisation im engen Zusammenspiel mit den jeweiligen konkreten Arbeitsorten in den Blick genommen“ (Krentel et al., 2015, S. 20). Ihnen ging es darum, die Schreibwerkstätten der Wissenschaftler:innen „als Arbeitsorte oder Arbeitsumgebungen mit einer spezifisch gestalteten (Un-)Ordnung, einer besonderen technisch-materiellen Ausstattung sowie bestimmten Eigenschaften und Eigenarten“ zu untersuchen, da diese „unmittelbar in die Praktiken kulturwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse involviert“ sind (ebd., S. 20). Mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews entstanden so ethnografische Studien,¹ mit dem Ziel, den

„bislang abstrakt bleibende[n] Wissensprozess individueller ‚Denkarbeit‘ [...] in den das Verfassen wissenschaftlicher Texte vorangehenden und begleitenden Praktiken wie dem Suchen, Entdecken, Lesen, Anstreichen und Exzerpieren von Texten, dem Anfertigen, Sortieren und Wegwerfen von Notizen und Skizzen, dem Austausch mit Kolleg*innen, den Beobachtungen aus dem Alltag usw. sichtbar“

zu machen (ebd., S. 20). Krentel et al. spezifizieren, was meine autobiografische Skizze bereits andeutet:

„Diese Praktiken [siehe vorheriges Zitat, DK] wiederum materialisieren sich in der jeweiligen Beschaffenheit und Ausstattung der Arbeitsumgebung in Form von Computern, Mappen und Aktenordnern, Bücherstapeln sowie Möbeln, Papierkörben und vielem mehr. Auch das subjektive Empfinden einer vielbeschworenen ‚guten Schreibatmosphäre‘ und die Strategien und Praktiken zur Herstellung derselben spielen hier mit hinein“ (ebd., S. 20).

¹ Auch wenn m. W. die hier vorgestellten Studien bisher kaum Resonanz in der Schreibdidaktik und Schreibforschung gefunden haben, ist das Nutzen ethnografischer Methoden keine Seltenheit (siehe dazu die zusammenfassende Darstellung von Buchanan & Oberzaucher, 2017, S. 103). Auch greifen Darstellungen zu Methodologie und Methoden der Schreibforschung die ethnografischen Methoden mit auf, z. B. Hyland (2016) und Brinkschulte, Grieshammer und Kreitz (2020). Auch wird aktuell der Stellenwert phänomenologischer Forschungsansätze diskutiert (Krings, 2005; Heine, 2020).

Dabei sei es Teil der

„persönlichen Kunstfertigkeit und Erfahrung der Wissenschaftler*innen, sich in ihrer individuellen Arbeitsweise innerhalb dieses komplexen Ensembles zurechtzufinden, sich dessen zu bedienen, es zu gestalten und sich im praktischen Umgang mit jeweiligen Widerständigkeiten auseinanderzusetzen, um sie auf bestimmte Weise umgehen, beeinflussen oder aushalten zu können“ (ebd., S. 20).

Um dieses anspruchsvolle Programm umzusetzen, untersuchten Krentel et al. sieben Wissenschaftler:innen auf unterschiedlichen Karrierestufen und in unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen. Anhand dieser Fallstudien zu alltäglichen Wissenschaftspraxen entstanden Studien zu den Räumen der Wissenschaftsproduktion (Hoffmann, 2015), zum Wissen organisierenden Inventar dieser Räume (wie Ordnern, Stapeln, Notizheften, digitalen Ordnern, Literaturverwaltungssoftware etc.; Brand, 2015) und dazu, wie Medien ausgewählt und gewechselt werden (Friedrich, 2015). Bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Kreativität stand die Schaffung einer schreibförderlichen Atmosphäre (sei es durch Essen, Getränke, Licht, Raumwahl) im Vordergrund (Meneghello, 2015), wobei die letzte Studie sich dem Textproduktionswissen der untersuchten Wissenschaftler:innen annimmt (Wilke, 2015).

Sowohl die von mir beschriebenen Szenen aus meiner persönlichen Schreibwerkstatt, erst recht jedoch die Untersuchungen von Krentel et al. (2015) zeigen, dass Räume natürlich ein konstitutiver Bestandteil von Schreibwerkstätten sind, die alltägliche Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, in diesem Fall die Schreiarbeit, jedoch von weiteren Aspekten begleitet wird. Im Anschluss an Krentel et al. möchte ich als Architektur der Schreibwerkstatt jedoch nur ein räumliches Arrangement analoger Orte verstanden wissen, in dem die genannten Tätigkeiten, Praktiken und Dinge, Geräte, Stimmungen, Ideen ... wechselwirkend zusammenspielen. Daher erscheint mir der von Krentel et al. im Anschluss an die ANT verwendete Begriff des Netzwerks treffender als derjenige der Architektur, weil er Bildschirme und Notizseiten nicht unter den Raumbegriff subsumiert, sondern eine über das Räumliche hinausgehende Perspektive ermöglicht. Diese Perspektive eines den Schreibprozess begleitenden und (hoffentlich) unterstützenden Netzwerks wird im folgenden Kapitel erläutert.

3 Über die Akteur-Netzwerk-Theorie

Die ANT entstand im Feld der Laborstudien und der Science and Technology Studies (STS), einer Forschungsrichtung innerhalb der Soziologie der Wissenschaft (Knoblauch, 2010, S. 250 ff.). Dabei bildet die Studie *Laboratory Life* von Bruno Latour und Steve Woolgar (1986) die Hintergrundfolie für das Forschungsprojekt von Krentel et al. (2015, S. 10), untersuchten Latour und Woolgar doch das Entstehen naturwissenschaftlichen Wissens im Labor als Zusammenspiel aus Praktiken, Gerätschaften und Personen.

Diese Untersuchung von Interaktionen von Menschen mit Menschen und Menschen mit technischen Geräten überführt die ANT in eine neue Perspektive: „An die Stelle von Erklärungen entweder sozialer oder materiell-technischer Bedingungen tritt die Beschreibung heterogener Netzwerke“ (Belliger & Krieger, 2006, S. 23). Diese Netzwerke sind Verbünde „von Artefakten, Dingen, Menschen, Zeichen, Normen, Organisationen, Texten und vielem mehr“ (ebd., S. 15). Einer der zentralen Vertreter der ANT, John Law, betont dabei, dass das „Radikale dieser Perspektive“ sei, „dass der Stoff des Sozialen nicht nur das Menschliche, sondern auch all diese anderen Materialien umfasst“ (Law, 2006, S. 431f.).

Die ANT stellt sich damit gegen den Dualismus von Subjekt und Objekt, von handelndem Menschen und manipuliertem Gerät, von aktivem menschlichen Akteur und lediglich passiv eingesetzter Technik.² Als logische Konsequenz konzipiert die ANT Handlungen als Tätigkeit sogenannter hybrider Akteure. Law verdeutlicht dies folgendermaßen:

„Wenn man mir meinen Computer, meine Kollegen, mein Büro, meine Bücher, meinen Schreibtisch, mein Telefon nehmen würde, wäre ich kein Artikel schreibender, Vorlesungen haltender, ‚Wissen‘ produzierender Soziologe mehr, sondern eine andere Person. Vergleichbares träfe sicherlich auf uns alle zu“ (ebd., S. 434).

Das bedeutet also, dass die berufliche Tätigkeit nicht eine Eigenschaft des Menschen John Law ist, obwohl sich z. B. in der Wikipedia lesen lässt, dass John Law ein Soziologe ist, sondern dass John Laws Soziologe-Sein (und überhaupt John Laws John-Law-Sein) erst in einem wechselseitigen Zusammenspiel von Menschen, technischen Apparaten, Möbeln, Räumen, Texten und Tätigkeiten entsteht: Identifizierbare Persönlichkeiten mit bestimmten Eigenschaften sind für die ANT somit Netzwerkeffekte.³

In der Perspektive der ANT ist Schreiben also nicht die Handlung eines oder einer Schreibenden, sondern die Handlung hybrider Akteure und Akteurinnen, die man sich als Netzwerk aus Person, Blatt, Stift, Alphabet, Sprachkenntnissen, Textidee, Textmusterwissen ... vorstellen kann.⁴ Ein Text entsteht als Ergebnis aus diesem Zusammenspiel unterschiedlicher Entitäten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Netzwerk vom zentralen sozialen Akteur (dem oder der Schreibenden) bewusst gestaltet wird, jedoch die Textproduktion ein Effekt (oder Ergebnis) des Akteurnetzwerks ist.

2 Ebenso bei Knorr-Cetina (1998), siehe Knoblauch (2010, S. 255).

3 Überlegen Sie als Leser:in kurz einmal, inwiefern Ihre (berufliche) Identität in einem Zusammenspiel verschiedener menschlicher und nichtmenschlicher Akteure entsteht.

4 Siehe dazu auch die Darstellung von Vilém Flusser in *Die Geste des Schreibens* (1997, S. 33): „Um schreiben zu können, benötigen wir – unter anderen – die folgenden Faktoren: eine Oberfläche (Blatt Papier), ein Werkzeug (Füllfeder), Zeichen (Buchstaben), eine Konvention (Bedeutung der Buchstaben), Regeln (Orthographie), ein System (Grammatik), ein durch das System der Sprache bezeichnetes System (semantische Kenntnis der Sprache), eine zu schreibende Botschaft (Ideen) und das Schreiben. Die Komplexität liegt nicht so sehr in der Vielzahl der unerlässlichen Faktoren als in deren Heterogenität. Die Füllfeder liegt auf einer anderen Wirklichkeitsebene als etwa die Grammatik, die Ideen oder das Motiv zum Schreiben.“

Inwiefern eine solche Perspektive Auswirkungen für die Schreibforschung haben kann, möchte ich am Ende des Artikels diskutieren. Zunächst möchte ich eine schreibdidaktische Übung vorstellen, die versucht die Netzwerkperspektive aufzunehmen.

4 Netzwerkkarten Schreibender

Die soziologische Netzwerkforschung untersucht Beziehungsnetzwerke von Personen. Dabei geht es ihr um die Beziehung von Menschen untereinander. In der soziologischen Netzwerkforschung gibt es im Bereich der qualitativen Methoden die sogenannten Netzwerkkarten. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger standardisierte und strukturierte Darstellungen sozialer Netzwerke, die vorbereitend zu Interviews als Elizitationshilfen angefertigt werden (zu unterschiedlichen Formen siehe Hollstein & Pfeffer, 2010). Die untersuchten Personen werden aufgefordert, nach einem bestimmten System – oder auch ganz frei – ihr persönliches soziales Netzwerk aufzuzeichnen, anschließend werden sie dazu befragt. Dabei wird häufig so vorgegangen, dass Personen je nach Wichtigkeit als näher (wichtiger) oder ferner (weniger wichtig) von der eigenen Person dargestellt werden sollen.

Die Überlegungen zur ANT aufnehmend, habe ich eine Aufgabe kreiert, die diese Netzwerkkarten über die rein zwischenmenschlichen Beziehungen hinaus auch auf technische, materielle, örtliche, zeitliche, atmosphärische, kognitive, leibliche ... Aspekte erweitert, die subjektiv für das Schreiben eine Rolle spielen. Die radikale Perspektive der ANT, wonach alle Entitäten eines Netzwerks als gleich zu behandeln seien, musste dabei für eine didaktische Operationalisierung dieser erweiterten Netzwerkkarten allerdings zurückstehen. Die entstandene Aufgabe privilegiert die Schreibenden als zentrale Akteure und Akteurinnen, die ihre Netzwerke gestalten, und zwar im Hinblick darauf, was ihnen als schreibförderliche Bedingungen erscheint und welche Bedingungen ihrer Meinung nach wichtiger und weniger wichtig sind. Daher stammt auch der Name der Aufgabe: *Resource Map* bzw. *Ressourcennetzwerk*.

Die bei dieser Aufgabe entstehenden Poster und Texte werden zusammen ausgehängt und können dann von allen Teilnehmenden eines Workshops gelesen werden. Es entsteht also eine Ausstellung von Bildern der persönlichen Schreibwerkstätten mit erklärenden Texten.⁵ In dieser Ausstellung informieren sich die Teilnehmenden darüber, wie andere vorgehen, wann sie arbeiten, wie sie arbeiten, welche Hilfsmittel, Software, Ordnungsmittel etc. sie verwenden, an welchen Orten sie arbeiten. Alle diese Informationen nutzen sie, um ihre eigene(n) Arbeitsweisen, -mittel und -organisation zu hinterfragen, anzupassen, für gut zu befinden und in Gesprächen tiefer in den Austausch miteinander zu kommen, als es ohne diese Ausstellung der Fall wäre. Die Poster und Texte werden entweder nur gelesen und dann im Plenum Eindrücke besprochen oder aber die Kursteilnehmenden stellen ihre Poster vor.

5 Ähnlichkeit hat diese Präsentationsart mit dem Galeriesgang bzw. Museums(rund)gang (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, o. J.).

Zu Beginn erhalten alle Teilnehmenden eines Workshops das folgende Arbeitsblatt:

Mein Ressourcennetzwerk – ein Geflecht schreibförderlicher Bedingungen

(45 Min.)

1. Überlegen Sie: Welche(s)

Personen (Betreuer:innen, Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Verwandte, Korrekturleser:innen),

Orte/Räume,

Zeiten,

Dinge,

Essen und Trinken,

Soft- und Hardware,

Ordnungssysteme,

Schreibmittel,

Aktivitäten,

Rituale,

Vor- und Einstellungen,

...

beeinflussen/bedingen Ihr Schreiben/wirken sich schreibförderlich auf Sie aus?

Notieren Sie diese auf Moderationskarten; bitte eine Karte pro Ressource/Aspekt (15 Min.).

2. Gestalten Sie eine *Resource Map* – priorisieren Sie die gesammelten Ressourcen/Aspekte (15 Min.). Nutzen Sie dazu die vorbereiteten Flipchart-Papiere: Schreiben Sie ICH in die Mitte des Plakats und ordnen Sie dann die Ressourcen je nach Wichtigkeit näher oder entfernter von ICH an, näher, wenn wichtiger, entfernter, wenn weniger wichtig.
3. Schreiben Sie einen (kurzen) erklärenden Text zu Ihrer *Resource Map*: Wie hängen die genannten Aspekte zusammen? Warum sind manche für Sie wichtiger als andere? Variiert diese Wichtigkeit und wenn ja, warum? (15 Min.)
4. Bringen Sie Ihre *Map* und den Text gut sichtbar an der Wand an.
5. Schauen Sie sich die *Maps* der anderen an. Lesen Sie sich die beschreibenden Texte durch. Notieren Sie Fragen, Anmerkungen, Auffälliges und Bedenkenswertes für Ihr eigenes Schreiben.

5 Zwei Beispiele

2019 gab ich an der Universität Göttingen einen Workshop für Promovierende in den Geisteswissenschaften. In diesem Workshop probierte ich die oben dargestellte Aufgabe aus und ließ mir von den Teilnehmenden schriftlich bestätigen, dass ich ihre entstandenen *Maps* zu Forschungs- und Publikationszwecken in anonymisierter Form nutzen dürfe.⁶ Von den zehn entstandenen *Resource Maps* möchte ich zwei hier vorstellen.

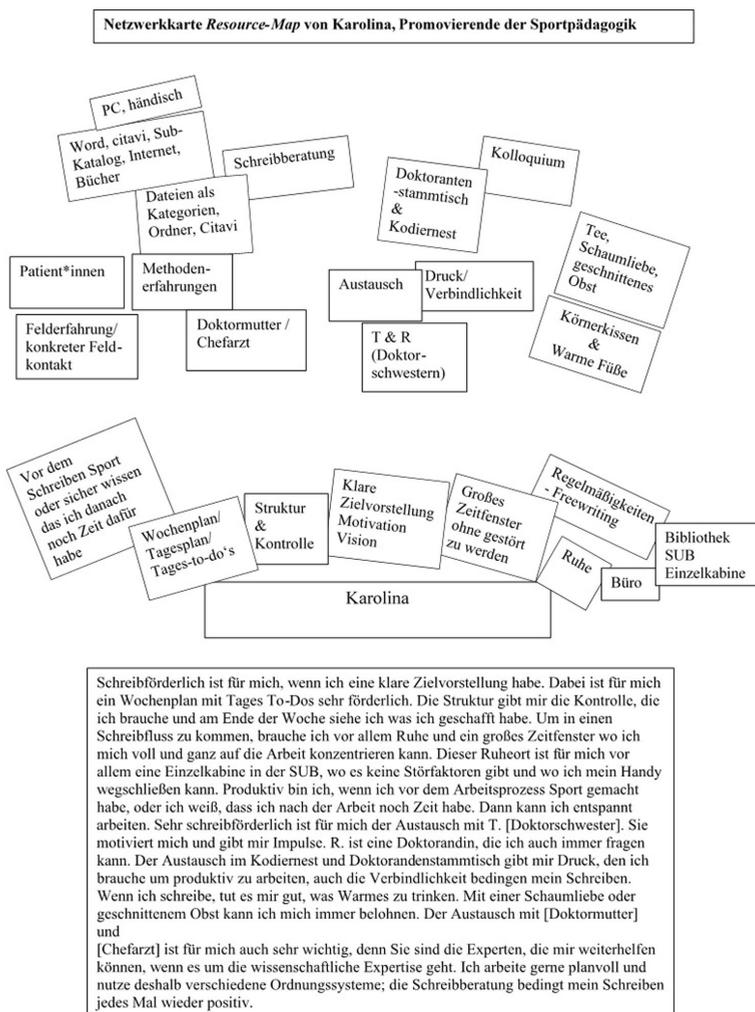


Abbildung 1: Netzwerkarte von Karolina

6 Selbstverständlich wäre es sehr sinnvoll, auch die Diskussion im Plenum aufzuzeichnen und zu transkribieren. Dies geschah allerdings nicht, um den Workshop nicht übermäßig für eigene Interessen zu nutzen.

Karolina promoviert in der Sportpädagogik zu einem Thema, bei dem es um die gesundheitsförderliche Wirkung von Sport auf Patientinnen und Patienten mit einer bestimmten Erkrankung geht.

Sie hat ihre Netzwerkkarte so gestaltet, dass ihr Name auf einer Moderationskarte mittig am unteren Ende eines Flipchart-Blattes angebracht ist. In unmittelbarer Nähe und damit von besonderer Wichtigkeit sind räumliche, zeitliche und arbeitsorganisatorische Aspekte (ebenfalls auf Moderationskarten), wobei auch das Sporttreiben als besonders wichtig benannt wird. Danach folgen auf ungefähr der gleichen Ebene die Erfahrungen mit der Methode, der Feldzugang, die Ansprechpersonen für die inhaltliche Betreuung der Dissertation, aber auch Doktorschwestern für Hilfe und Austausch sowie Aspekte des leiblichen Wohlbefindens („warme Füße“, „geschnittenes Obst“). Karolina siedelt institutionalisierte Treffen mit Doktorgeschwistern und anderen Forschenden (zum Thema Kodieren und im Kolloquium), aber auch die Unterstützung durch die Schreibberatung sowie das Nutzen verschiedener Ordnungs- und Arbeitsmittel (z. B. „Word, citavi, Sub-Katalog“, „Dateien als Kategorien“) ungefähr gleich weit entfernt von ihrem Namen an. Am weitesten entfernt – und damit für sie am unwichtigsten – ist, dass ihr Schreiben am PC und händisch stattfindet. Ihr Text erklärt darüber hinaus die Zusammenhänge der dargestellten Aspekte: Informeller Austausch ist für Motivation und Hilfe, institutionalisierte Arbeitstreffen bauen einen als nötig erachteten Druck und Verbindlichkeit auf, wohingegen Essen und Trinken als Belohnung dienen. Ihre Darstellung macht deutlich, dass in ihrer Wahrnehmung sowohl die inhaltliche Unterstützung durch ihre Doktormutter als auch ihre warmen Füße schreibförderliche Bedingungen darstellen, die im Grunde auf einer Wichtigkeitsstufe anzusiedeln sind.

Auch wenn die Gleichsetzung von Doktormutter und warmen Füßen verwunderlich erscheint, so ist es keine leicht zu beantwortende Frage, inwiefern welche Netzwerkaspekte sich auf das Entstehen eines Textes auswirken. So gibt eine befragte Professorin B. in *Library Life* zu Protokoll:

„Ich habe natürlich auch beim Arbeiten gegessen, ne? (Alle lachen.) Das bleibt nicht aus. (B. lacht) Vor allem diese Bärenatzen, die da liegen, bitte! (I2: Hmm.) Das gehört da sehr dazu, man könnte auch im Vorwort geschrieben haben (I1 lacht): ‚Ohne Bärenatzen wäre dieses Buch (I1: Ja.) nicht entstanden.‘ (I2: Vielen Dank an L.) Ich habe vielleicht drei Millionen Hunderttausend Bärenatzen, äh, (I2 lacht) sind da in dieses Buch eingegangen. (I1&2 lachen) Insofern, ähm, das gehört vielleicht auch zu den materiellen Bedingungen, die normalerweise dann in den Büchern nicht stehen. Nicht? (B. isst eine Bärenatze) Aber sind sehr wichtig.“ (Krentel et al., 2015, S. 136, Fußnote)

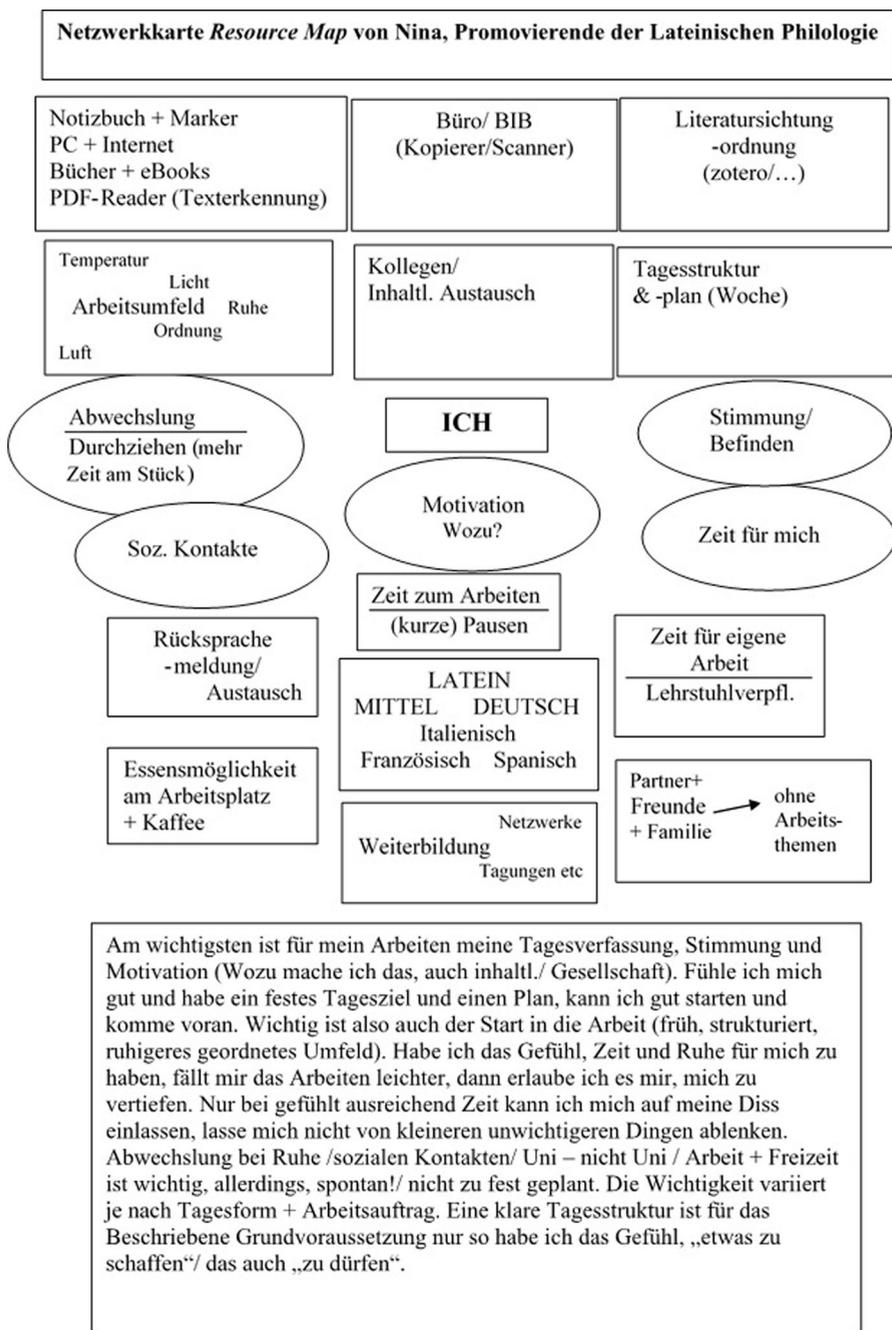


Abbildung 2: Netzwerkkarte von Nina

Die Netzwerkkarte von Nina, die in Lateinischer Philologie promoviert, ist ein wenig anders gestaltet als diejenige von Karolina. Nina hat „ICH“ auf eine Moderationskarte geschrieben und in die Mitte eines Flipchart-Papiers geklebt. Was ihr am wichtigsten ist, hat sie auf ovale Karten geschrieben. Dabei handelt es sich um Motivation und Stimmung sowie Sozialkontakte und selbst verfügbare Zeit, aber auch eine Mischung aus Abwechslung und Durchziehen (längeres Arbeiten an der Dissertation am Stück) ist ihr besonders wichtig.

Generell hat Nina mithilfe von Querstrichen versucht, Spannungsverhältnisse darzustellen (z. B. Zeit für eigene Arbeit/Lehrstuhlverpflichtungen). Auf einer zweiten Wichtigkeitsebene liegen Aspekte der Gestaltung der Arbeitszeit und des Arbeitsumfelds, ergänzt um kollegialen Austausch und Feedback. Außen befinden sich technische, materielle, soziale Aspekte und auch hier wird wieder auf Essen und Trinken eingegangen. Eine Mittelposition nehmen die Sprachkenntnisse ein, die Nina für ihre Arbeit benötigt und deren Größenverhältnisse wiederum eine Rangfolge zeigen (Latein, Mittellatein, Deutsch vor Italienisch, Spanisch und Französisch). Ninas Text macht deutlich, dass ihre Tagesverfassung, ein Plan und Ziel sowie Abwechslung wichtig sind (mal benötigt sie Ruhe, dann trifft sie sich gerne mit Leuten), und obwohl sie angibt, eine feste Tagesstruktur zu benötigen, betont sie, dass Spontaneität wichtig ist.

Im Vergleich stellen sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus: Beide Doktorandinnen betonen als wichtigste Aspekte Motivation, Ziele, Tagespläne, Zeiten und Räume sowie Abwechslung (z. B. Sport oder soziale Kontakte). Danach stehen Austausch und Feedback, dicht gefolgt von eigenen Fachkenntnissen (Sprachen, Methoden). Bei Karolina ist leibliches Wohl ebenfalls auf dieser Wichtigkeitsstufe angesiedelt, bei Nina findet sich Essen und Kaffee weiter von „ICH“ entfernt. Beide haben Arbeitsmittel zur Organisation von Material (z. B. Literatur, Interviews) als am wenigsten wichtigen Aspekt ihres schreibfördernden Netzwerks angegeben.

6 Fazit: Überlegungen zu Schreibdidaktik, praxisbasierter Schreibdidaktikforschung und Schreibforschung

6.1 Schreibdidaktik

Die hier vorgestellten Netzwerkkarten lassen sich in der Schreibdidaktik einsetzen, um die von Schreibenden wahrgenommene Schreibsituation darzustellen und zu bewerten. Statt wie hier geschehen nach der Wichtigkeit bestimmter Aspekte zu fragen, ließen sich sicherlich auch förderliche und hindernde Aspekte darstellen. Eine Kombination mit anderen Aufgaben zur Reflexion des eigenen Schreibprozesses ist sicherlich ebenfalls denkbar (z. B. Gerd Bräuers *Mein Schreibtisch/Computer berichtet* in Grieshammer et al., 2012, S. 166 f.). Auch lässt sich die Aufgabe methodisch in der Schreibberatung einsetzen und so die momentane Situation und Ressourcenverfüg-

barkeit von ratsuchenden Schreibenden erheben und besprechen.⁷ Im Beratungssetting besteht dabei eine Ähnlichkeit zu Systemaufstellungen, wie sie vor allem aus der systemischen Beratung bekannt sind, wobei bei der hier dargestellten Methode – eben unter Berücksichtigung der ANT – menschliche und nichtmenschliche Akteure aufgestellt würden.

Die Studien von Krentel et al. (2015) erinnern an den Ansatz des *Decoding the Disciplines* (Pace, 2017; Middendorf & Shopkow, 2018). Über Interviews mit Experten und Expertinnen in wissenschaftlichen Disziplinen zu einer fachwissenschaftlichen Fähigkeit, die bei diesen Expertinnen und Experten bereits in Fleisch und Blut übergegangen, also ein routiniertes Können unter Zugriff auf implizites Wissen ist, wird versucht, Lernmöglichkeiten für Studierende zu modellieren.⁸ Eine Problematik am *Decoding*-Ansatz ist in Bezug auf das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte sicherlich das Gleichsetzen persönlicher alltäglicher Wissenschaftspraxis mit typischer fachdisziplinärer Praxis, wobei es fraglich ist, ob wirklich alle Geschichtswissenschaftler:innen etwas so und so tun, alle Biologen und Biologinnen so und so und alle Germanistinnen und Germanisten wiederum genau so, weil sie disziplinäre Herkünfte teilen. Das heißt, nur weil ich weiß, wie *eine* Germanistikprofessorin schreibt, weiß ich noch nicht, ob das für alle ebenso gilt, denn wissenschaftliches Schreiben umfasst mehr als disziplinär sozialisierte Bestandteile. Liest man Krentel et al. (2015) schreibdidaktisch und vor dem Hintergrund des *Decoding*-Ansatzes (und unter Berücksichtigung der genannten Problematik), ließe sich daher m. E. für ein Dekodieren von Lese- und Schreibpraxen votieren (ähnlich auch Scharlau & Klingsieck, 2019, S. 217), deren disziplinäre Anteile nicht vernachlässigt werden dürfen, deren rein disziplinäre Geprägtheit allerdings nicht grundsätzlich voraussetzbar ist.

6.2 Praxisbasierte Schreibdidaktikforschung

Ähnlich wie Ulrike Lange (2017) beschreibt, lassen sich aus der Reflexion von Workshopübungen durchaus Erkenntnisse für die Schreibdidaktik gewinnen. So wie sie dies mit der Darstellung von Schreibstrategien in Plakatform machte (Lange, 2017, S. 316 f.), ließen sich eben auch die hier vorgestellten Netzwerkkarten sammeln und analysieren. Sie sind Momentaufnahmen subjektiver Annahmen über das Beziehungsgeflecht für einen erfolgreichen Schreibprozess. Sie spiegeln die im Moment des Entstehens als wichtig und weniger wichtig wahrgenommenen Dinge, Menschen, Routinen u. v. m. wider. Dabei wäre, wie oben bereits angegeben, eine Kombination mit retrospektiven Interviews sinnvoll. Die entstandenen *Resource Maps* könnten zwischen verschiedenen Schreibenden in einem Workshop, in unterschiedlichen Workshops und disziplinbezogen verglichen werden. Auch könnten ein und dieselben Schreibenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Arbeitsprozess aufgefordert werden, *Maps* zu erstellen, sodass die subjektiven Einschätzungen der Schreibenden bezüglich der Veränderungen im Netzwerk sowie der Wichtigkeit von Netzwerkbestandteilen im Laufe des Schreibprozesses beschrieben und untersucht werden könnten.

7 Zu Ressourcenorientierung in der Schreibberatung siehe auch Schneider (2012).

8 Weiterführendes zum *Decoding*-Ansatz unter: <http://decodingthedisciplines.org> (Didaktiknachrichten, 2019).

Dabei ist eine Anschlussfähigkeit an Forschung zu subjektiven Theorien von Schreibenden festzustellen (z. B. Heine & Engberg, 2017), die im Grunde genommen das aus der Soziologie stammende Thomas-Theorem ernst nehmen: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas, 1928, S. 572), was bedeutet:

„The total situation will always contain more and less subjective factors, and the behavior reaction can be studied only in connection with the whole context, i. e., the situation as it exists in verifiable, objective terms, and as it has seemed to exist in terms of the interested persons.“ (ebd.)

Das heißt, wer sich für die Erklärung des Schreibhandelns von Schreibenden interessiert, kommt an ihren Selbstauskünften und -erklärungen⁹ nicht vorbei, denn diese Interpretationen bilden einen Teil der Erklärung ihrer Handlungen.

6.3 Schreibforschung

Bei diesem Artikel handelt es sich um die Vorstellung einer Aufgabe zur Selbstreflexion und zum Austausch mit anderen Schreibenden. Sie wurde entwickelt aus der Lektüre kulturwissenschaftlicher Wissenschaftspraxisforschung und der dort genutzten ANT. Die Grundidee der ANT wurde aufgenommen und es wurde versucht, diese didaktisch nutzbar zu machen. Zu überlegen wäre im Anschluss an diese schreibdidaktische Nutzbarmachung, inwiefern Theorien aus den Sozial-, Kultur- und/oder Literaturwissenschaften auch für die Erforschung des (wissenschaftlichen) Schreibens herangezogen werden können. Ich denke hier u. a. an Lern- und Handlungstheorien aus der Soziologie und Pädagogik, deren Erklärungspotenzial für verschiedene Aspekte des Schreibens wie z. B. wissenschaftlich schreiben lernen, die Auswahl von Schreibstrategien oder auch Schreiberfahrung untersucht werden könnten.¹⁰ Damit soll allerdings nicht eine deduktive Überprüfung bereits bestehender Theorien für Phänomene des Schreibens vor anderen denkbaren Vorgehensweisen präferiert werden. Dennoch steht sie m. E. als Möglichkeit gleichberechtigt neben der – von Krings (2005) detailliert beschriebenen – Vorgehensweise aus vorliegenden Daten – eher induktiv – theoretische Erklärungen zu erarbeiten.

9 D. h., bei der Frage: *Warum* tut eine Person dies oder das, wenn sie einen wissenschaftlichen Text schreibt, sind solche subjektiven Aussagen sinnvoll. Bei der Frage nach der Rekonstruktion des eigenen Schreibhandelns ist diese Erinnerung mit der eigentlichen Handlung nur bedingt identisch und fragt man nach der Wirksamkeit bestimmter Interventionen, kann die subjektive Wahrnehmung (womöglich) vernachlässigt werden (zum Thema Wirkung siehe Scharlau & Klingensieck, 2019).

10 Dabei soll nicht in Abrede gestellt werden, dass dies bereits geschieht. Arbeiten zur Subjektwerdung Schreibender (Knapik, 2018) beziehen sich auf sozialwissenschaftliche Theorien. Ebenso gibt es Arbeiten, die einen tätigkeitstheoretischen Zugang zum Schreiben wählen (u. a. Karsten, 2011). Dennoch sind einige Zugänge zum Schreiben in der Forschung für die Schreibdidaktik bisher wenig(er) repräsentiert, darunter die literaturwissenschaftliche Schreibforschung (u. a. Stingelin, 2004–2019). Hier könnten literaturwissenschaftliche Theorien zu Autorschaft (Überblicke bei Jannidis, Martínez & Winko, 2000; Detering, 2002; Schönert, 2014) Anknüpfungspunkte für die Themen Voice und Autorschaft in wissenschaftlichen Texten bieten (aus Sicht der Kulturanthropologie dazu Enghardt, 2018).

Literatur

- Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.) (2006). *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Brand, S. (2015). Wissens-Dinge: Eine Phänomenologie des Wissen organisierenden Inventars im Library Life. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 99–133). Lüneburg: meson press.
- Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (2017). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv.
- Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Kreitz, D. (2020). Methoden für die Schreibwissenschaft: Ein vergleichender Literaturüberblick systematischer Darstellungen. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr u. a. (Hg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin* (S. 49–64). Wien: Böhlau.
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (o. J.). *Methodenkartei der Uni Oldenburg*. Verfügbar unter: https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/museumsrundgang-mit-experten (Zugriff am: 15.03.2020).
- Detering, H. (Hg.) (2002). *Autorschaft: Positionen und Revisionen*. Stuttgart: Metzler.
- Didaktiknachrichten (2019). *Decoding the Disciplines*. Verfügbar unter: https://diz-bayern.de/DiNa/11_2019 (Zugriff am: 25.10.2020).
- Enghardt, B. (2018). *Akademische Autorschaft bei Nachwuchswissenschaftler*innen* (unveröffentlichte Masterarbeit). Georg-August-Universität Göttingen.
- Everke Buchanan, S. & Oberzaucher, F. (2017). Schreibberatung als Gegenstand ethnografischer Feldforschung und teilnehmender Beobachtung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 103–120). Bielefeld: wbv.
- Flusser, V. (1997). Die Geste des Schreibens. In ders., *Gesten: Versuch einer Phänomenologie* (S. 33–40). Frankfurt am Main: Fischer. Verfügbar unter: https://monoskop.org/images/2/27/Flusser_Vilem_Gesten_Versuch_einer_Phaenomenologie.pdf (Zugriff am: 15.03.2020).
- Friedrich, A. (2015). Medienwahl und Medienwechsel: Zur Organisation von Operationsketten in Aufschreibesystemen. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 135–193). Lüneburg: meson press.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heine, C. (2020 i. E.). Einflussfaktor Kontext: Modelle und Methoden in Schreib- und Übersetzungswissenschaft. In S. Reitbrecht (Hg.), *Schreiben in Kontexten*. Berlin: ESV.
- Heine, C. & Engberg, J. (2017). Das Dialog-Konsens/Struktur-Lege-Gespräch als Schreibprozessforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 85–101). Bielefeld: wbv.
- Hoffmann, A. R. (2015). Library Life? Räume kulturwissenschaftlichen Arbeitens. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 77–93). Lüneburg: meson press.

- Hollstein, B. & Pfeffer J. (2010). *Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke*. Verfügbar unter: <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> (Zugriff am: 03.04.2019).
- Hyland, K. (2016). Methods and Methodologies in Second Language Writing Research. *System*, 59, S. 116–125.
- Jannidis, F., Martínez, M. & Winko, S. (Hg.) (2000). *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Karsten, A. (2011). Chronotopes in Writing. Excerpts from a Case Study. *Tätigkeitstheorie – Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, 5, S. 87–120.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Knorr-Cetina, K. (1998). Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In W. Rammert (Hg.), *Technik und Sozialtheorie* (S. 83–120). Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Koppelt, D. & Scheurer, J. P. (2018). Das Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 43–50.
- Krentel, F., Barthel, K., Brand, S., Friedrich, A., Hoffmann, A. R., Meneghello, L., Müller, J. C. & Wilke, C. (2015). *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. Lüneburg: meson press.
- Krentel, F. (2015). Von Laboratory Life zu Library Life: Skizzierung eines experimentellen Forschungsprojekts. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 9–31). Lüneburg: meson press.
- Krings, H. P. (2005). Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta*, 50(2), S. 342–358.
- Kruse, O. & Rapp, C. (2018). Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer. *Journal der Schreibberatung*, 15, S. 51–64.
- Lange, U. (2017). Der Weg der praxisbasierten Schreibforschung: Rückwirkende Auswertung von Daten aus der eigenen Praxis. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 305–324). Bielefeld: wbv.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton/NJ: Princeton UP.
- Law, J. (2006). Notizen zur Akteur-Netzwerk-Theorie: Ordnung, Strategie und Heterogenität. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 429–446). Bielefeld: transcript.
- Meneghello, L. (2015). Wissenschaftliche Arbeit und Kreativität zwischen otium und negotium. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 199–216). Lüneburg: meson press.
- Middendorf, J. K. & Shopkow, L. (2018). *Overcoming student learning bottlenecks: Decode the critical thinking of your discipline*. Sterling/Virginia: Stylus.
- Pace, D. (2017). *The decoding the disciplines paradigm: Seven steps to increased student learning*. Bloomington: Indiana University Press.

- Porombka, S. (2012). *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook* & Co. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Scharlau, I. & Klingsieck, K. B. (2019). Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 205–223). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, J. (2012). Hilfe zur Selbsthilfe: Ressourcenorientierung in der Schreibberatung. *Journal der Schreibberatung*, 4, S. 5–15.
- Schönert, J. (2014): Author. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier u. a. (Hg.), *the living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. Verfügbar unter: <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/author> (Zugriff am: 20.10.2020).
- Stingelin, M. (Hg.) (2004–2019). *Zur Genealogie des Schreibens*. 24 Bände. Paderborn: Fink.
- Thomas W. I. (1982). The Methodology of Behavior Study. In W. I. & D. S. Thomas, *The Child in America: Behavior Problems and Programs* (S. 553–576). New York: Alfred A. Knopf.
- Wilke, C. (2015). Werkzeug der Wissenschaft: Zur Rolle des impliziten Wissens in der wissenschaftlichen Textproduktion. In F. Krentel, K. Barthel, S. Brand u. a., *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens* (S. 219–238). Lüneburg: meson press.

Autor

David Kreitz ist Schreibtrainer und -berater an der Leibniz Universität Hannover und freiberuflicher Trainer mit den Schwerpunkten wissenschaftliches und wissenschaftsjournalistisches Schreiben, Schreibdidaktik sowie Hochschuldidaktik. Er ist Mit-herausgeber von *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft* und der Buchreihe *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft*.

Writing Spaces weitergedacht: Schreibzentren als Räume der Produktivität und der Bildung

LUKAS MUSUMECI, MIRJAM SCHUBERT

Abstracts

Auf der Tagung *Writing Spaces* forderte Stephan Porombka, dass Schreibzentren Räume der Produktivität sein sollten. In dem vorliegenden Beitrag setzen wir uns aus einer bildungstheoretischen Perspektive mit dem Produktivitätsbegriff auseinander. Wir zeigen, dass Schreibzentren als Räume produktiver Bildung und bildender Produktivität verstanden werden müssen. Diesen Anspruch – so argumentieren wir – erfüllen Schreibzentren, weil sie erstens Räume wissenschaftlicher Artikulation und zweitens schreibdidaktische Kompetenzzentren sind. Aus diesen Gründen sollten sie aus der universitären Peripherie in deren Zentren gerückt und vor allem vom sich hartnäckig haltenden Image der Reparaturwerkstatt befreit werden.

At the *Writing Spaces* conference Stephan Porombka called for writing centers to be spaces of productivity. In this paper we approach the concept of productivity from the perspective of a philosophy of education (Bildungstheorie). We show that writing centers must be perceived as spaces of productive education and of educational productivity. This aspiration is fulfilled by writing centers in our eyes because they are first of all spaces of academic articulation and secondly centers of academic writing development. For this reason they must be moved out of the periphery of awareness into the hearts of universities and above all freed from the persistent image of mechanical repair shops.

Schlüsselwörter: Produktivität, Bildung, Bildungsprozess, Bildungstheorie, Potenzial von Schreibzentren, Hochschuldidaktik

Produktive Bildung – bildende Produktivität

In seinem Vortrag „Räume schreibend verschalten“ stellte Stephan Porombka auf der Tagung *Writing Spaces* im November 2019 folgende Forderung auf: „Schreibzentren sollten ein Image von Produktivität erzeugen. Sie werden verwechselt mit Funktionalität. Sie sollten aber etwas sein, das vor Produktivität explodiert.“

Wie kann man den Begriff der Produktivität im Hinblick auf das, was Schreibzentren sind und tun, sinnvoll beschreiben? Eine hilfreiche Definition liefert unseres Erachtens Erich Fromm, der „Produktivität“ versteht als „die Fähigkeit des Menschen, seine Kräfte zu gebrauchen und die in ihm liegenden Möglichkeiten zu verwirkli-

chen“ (1980, S. 57). Dies beinhaltet für Fromm, „dass der Mensch sich selbst als Verkörperung seiner Kräfte und als Handelnder erlebt, dass er sich mit seinen Kräften eins fühlt und dass sie nicht vor ihm verborgen und ihm entfremdet sind“ (1980, S. 57).

Wenden wir diese Definition auf die Arbeit von Schreibzentren an, werden sie zu Räumen, in denen (nicht nur) Studierende lernen und erfahren, wie sie ihre *Schreib*-Kräfte gebrauchen, und diese Kräfte dann auch direkt vor Ort einsetzen und umsetzen können. In einem solchen Erfahrungsraum können sie sich als selbstwirksam und handlungsfähig erleben. Fromm beschreibt „Produktivität“ als einen Prozess der Selbstermächtigung und der Subjektivierung. Dahingehend deckt sich sein Produktivitätsbegriff mit einem bildungstheoretischen Bildungsverständnis und eröffnet uns in der Folge eine bildungstheoretische Sichtweise auf Schreibzentren. Der klassische humboldtsche Bildungsbegriff beruht auf zwei zentralen Theoremen (Koller, 2005, S. 89). Das erste Theorem Humboldts beschreibt Bildung als umfassende Entdeckung und Entfaltung der im Menschen angelegten Potenziale:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt, 1851, S. 9)

Bildung in diesem Sinne ist also nicht zu verstehen als *Ausbildung*, die sich an vorgegebenen Zielen und Zwecken orientiert, sondern die ganzheitliche Entfaltung geistiger und seelischer Anlagen eines Menschen. Allerdings, so das zweite Theorem, kann die Freisetzung der Kräfte nicht aus sich selbst erfolgen. Das menschliche Ich braucht einen Gegenpart: die Welt. Entsprechend vollziehen sich Bildungsprozesse in der Wechselwirkung von Ich und Welt:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (Humboldt, 2019 [1793], S. 7)

Diese Grundzüge des klassischen Bildungsbegriffs setzen sich in postmodernen Bildungsverständnissen fort, wie sie etwa von Winfried Marotzki, Rainer Kokemohr oder Hans-Christoph Koller vertreten werden. Auch sie verstehen Bildung nicht als Output eines Bildungssystems oder als Ergebnis von Lernprozessen, sondern selbst als Prozess.¹ Während Lernprozesse zur Aneignung neuen Wissens durch Verarbeitung von Informationen führen, verändern Bildungsprozesse den Modus der Informationsverarbeitung.² Sie können in diesem Sinne als höherstufige Lernprozesse verstanden werden, die nicht nur das Wissen, sondern auch den individuellen Umgang mit Wissen und die Verarbeitung von Informationen ändern (Koller, 2007, S. 50). Bildung, so verstanden, beschreibt einen reflexiv-transformativen, nie abgeschlossenen Prozess,

1 Zu den verschiedenen Verständnissen von „Bildung“ anschaulich Jörissen (2011, S. 212–222).

2 Zur Unterscheidung von Lernprozessen und Bildungsprozessen grundlegend Marotzki (1990, S. 32 ff.).

der auf das Verhältnis von Ich und Welt einwirkt (siehe Kokemohr & Koller, 1996; Koller, 2007; Jörissen, 2011). Bisherige Muster und Strukturen der Weltdeutung werden durch komplexere Perspektiven auf das eigene Selbst, die Welt und das reflexive Verhältnis von Ich und Welt ersetzt. Voraussetzung dafür sind Fremdheitserfahrungen und die Fähigkeit zur Distanzierung.³ Während Humboldt die Frage offenlässt, was die Transformation der Ich- und Weltverhältnisse auslöst, sieht Kokemohr den Anlass zur Bildung in Krisenerfahrungen: Die bisher zur Verfügung stehenden Mittel reichen nicht mehr aus, um ein Problem zu lösen oder eine Situation erfolgreich zu bewältigen (zusammengetragen in Koller, 2005, S. 84). Eine solche Krisenerfahrung im Sinne Kokemohrs kann nach unserer Einschätzung das wissenschaftliche Schreiben an Universitäten und Hochschulen für viele Novizinnen und Novizen des Wissenschaftsbetriebs darstellen. Vorab erlernte Schreibstrategien und Verständnisse von Schreiben und Schreibprozessen reichen oftmals nicht aus, um den Anforderungen wissenschaftlicher Textproduktion gerecht zu werden.

Allerdings kann aus einer solchen krisenhaften Wahrnehmung von wissenschaftlichem Schreiben eine eingeschränkte Wahrnehmung von Schreibzentren entstehen – die für Letztere zum Problem werden kann. Porombka adressiert dies mit seiner Gegenüberstellung von Produktivität und Funktionalität ganz direkt: Schreibzentren haftet ein Image von Funktionalität an und nicht von Produktivität. Sie werden häufig gesehen als Werkstätten, in denen (vermeintlich) mangelnde wissenschaftliche Schreibfähigkeiten Studierender repariert, therapiert oder eventuelle Versäumnisse der Schulbildung ausgeglichen werden. Dieses Imageproblem teilen Schreibzentren mit anderen extracurricularen Angeboten. Als spezielle Angebote für wenige richten sie sich entweder nach unten als „Reparaturwerkstätten“ oder nach oben als Stätten der Eliteförderung. So oder so befinden sie sich in dieser Sichtweise an der Peripherie des universitären Raumes. Handelte es sich um Angebote für viele, die zum Kern universitärer Lehre gehörten, wären sie wohl ins Curriculum integriert. Diese defizitorientierte Sichtweise wertet die Arbeit von Schreibzentren und die Herausforderungen Studierender beim Erwerb ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenz ab. Sie vernachlässigt die Bedeutung von Schreiben an der Universität und die Bildungspotenziale, die durch die Konfrontation mit wissenschaftlichem Schreiben erschlossen werden.

Wenn wir auf Basis der vorgestellten Gedanken Fromms Produktivitätsbegriff mit einem postmodernen Bildungsverständnis zusammen denken, so können wir Porombkas eingangs zitiertes Postulat, dass Schreibzentren vor Produktivität explodieren sollten, dahingehend erweitern, von Schreibzentren zu fordern, Räume produktiver *Bildung* und *bildender* Produktivität zu sein.

Porombka bietet mit dem für Schreibzentren geforderten „Image der Produktivität“ ein Gegenbild zu einem funktionalen Verständnis an. Schreibzentren sollen demnach Räume sein, in denen der universitäre Anspruch der Bildung *durch* Wissen-

3 So schon Humboldts sprachtheoretischer Ansatz, der Bildungspotenzial in der Begegnung mit fremden Sprachen ausmacht. Siehe dazu Koller (2005, S. 80–83). Zu Fremdheitserfahrungen und Bildung siehe Koller (2018, S. 79–86), mit Bezug zu Bernhard Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung. Zu Bildung als Distanzleistung siehe Dörpinghaus (2015).

schaft (also der Subjektivierung aufgrund der Konfrontation mit Wissenschaft als Fremdheitserfahrung), aber auch der Bildung *zur* Wissenschaft (also der Herausbildung eines wissenschaftlichen Ichs und der Sozialisierung in eine wissenschaftliche Gemeinschaft) verwirklicht werden kann. Die Arbeit von und in Schreibzentren zielt aus dieser Perspektive direkt in den Kern eines universitären Studiums, nämlich Bildung durch und zur Wissenschaft zu ermöglichen. Diese Sichtweise verlagert die Situierung von Schreibzentren innerhalb des Bildungsgefüges der Universitäten bildlich gesprochen von der Peripherie ins Zentrum.

Das Potenzial von Schreibzentren, versteht man sie als Räume produktiver Bildung und bildender Produktivität, werden wir hier in zweierlei Hinsicht näher erläutern: Schreibzentren bieten erstens dem Schreiben als wissenschaftlicher Artikulation einen eigenen, institutionalisierten Raum und vermögen zweitens als schreibdidaktische Kompetenzzentren Schreiben und Lehre miteinander zu verknüpfen. Dabei zeigen wir schlaglichtartig auf, wie diese Potenziale heute schon genutzt werden.

Schreibzentren als Räume wissenschaftlicher Artikulation

Das Potenzial bildender Produktivität und produktiver Bildung haben Schreibzentren, so unser erstes Argument, weil sie dem Schreiben als wissenschaftlicher Artikulation einen wichtigen Raum bieten. Schreibzentren sollten den Anspruch haben, Bildung durch und zur Wissenschaft zu fördern. Um diesen Anspruch zu begründen, bietet sich Matthias Jungs umfassender Artikulationsbegriff als Ausgangspunkt an: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie [...] zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt.“ (Jung, 2005, S. 126) Schreiben ist demnach eine Deutung eigener Erfahrungen und Gedanken, die „zur Sprache“ gebracht werden. Diese Sicht auf Schreiben lässt zwei Schichten bildenden Gehalts von Schreiben erkennbar werden, und zwar erstens den Prozess der Artikulation an sich und zweitens die Artikulation, die in einem sozialen Raum gesprochen und dort mit Reaktionen anderer konfrontiert wird.

Die erste Schicht des bildenden Gehalts von Schreiben – die Artikulation an sich – bedeutet, das eigene Denken in eine neue mediale Form zu gießen. Diese Umformung – das Verschriftlichen von Gedanken – beinhaltet zwei Teilprozesse: das Äußern und das *Entäußern*, wobei die Entäußerung eine Distanzierung beinhaltet. In diesen beiden Teilprozessen liegt das bildende Potenzial der Artikulation an sich. Indem Schreibzentren explizit Denken und Schreiben zusammenführen, haben sie Teil an diesem bildenden Potenzial, Sie schaffen so einen Raum für den Artikulationsprozess und geben dem Schreiben einen *room of it's own*. Darüber hinaus lösen Schreibzentren durch ihre Tätigkeiten Schreiben aus der En-passant-Vermittlung und verschaffen ihm als Denk- und Artikulationsprozess eine prominente Stellung.

Den Raum für die Artikulation des Denkens im Schreiben schaffen Schreibzentren durch konkrete Angebote. Zum Kern dieser Angebote gehört dabei in der Regel ein Schreibberatungs- und Workshopprogramm (siehe Knorr, 2016), das Studieren-

den dabei hilft, ihre eigene akademische Schreibfähigkeit (weiter) zu entwickeln und sich auszuprobieren. Darüber hinaus gibt es Angebote, die der *Tätigkeit* des Schreibens einen eigenen Raum geben, wie beispielsweise die sogenannten *Weekly Write-ins* des Schreibzentrums der Universität Hamburg, die *Zeit zum Schreiben* des Schreibzentrums der Leuphana Universität oder spezielle *writing retreats* (siehe den Beitrag von Henkel & Pohle in diesem Band). Die Räume für das aktive Schreiben bleiben allerdings nicht auf lokale Präsenzzräume beschränkt, sondern verlagern sich mittlerweile zunehmend in den digitalen Raum (siehe dazu die Beiträge von Kruse & Rapp, Ewing & Le Vot und Kaliva & Meinhardt in diesem Band). Diese Tendenz wird durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie noch verstärkt, wie die vielfältigen digitalen Synchronangebote der Schreibinstitutionen beweisen.

Die zweite bildende Wirkungsschicht entfaltet sich in der Auseinandersetzung mit inhaltlich elaborierten Reaktionen anderer, also mit anderen Welt- und Selbstsichten, welche die eigene Welt- und Selbstsicht herausfordern und Fremdheitserfahrungen ermöglichen. Bedingung dafür ist, dass die Artikulation in einen sozialen Raum „gesprochen“ und von anderen Akteuren in diesem Raum „gehört“ wird (Jörissen, 2011, S. 225).

In der Wissenschaft bildet normalerweise die entsprechende wissenschaftliche Community den sozial-diskursiven Raum zur Artikulation. Dieser Raum kann sowohl dezentral und asynchron über Schreiben entstehen oder sich formieren, indem die Community in Teilen an Konferenzen zentral und synchron zusammenkommt und ihre Mitglieder miteinander kommunizieren. Studierende nehmen jedoch in der Regel nicht unmittelbar an diesem Diskurs teil und sind kein aktiver Teil der Fachcommunity. Sie müssen zwar die Regeln und Konventionen ihrer jeweiligen Diskursgemeinschaft beachten, partizipieren aber kaum an der Kommunikation und haben selten eine Stimme im Diskurs. Stattdessen befinden sie sich in einem Modus des „So tun, als ob“ und müssen beim Verfassen von Texten für ihr Studium eine „Fiktionsleistung“ erbringen (Pohl, 2009, S. 29; siehe auch Swantje Lahm in diesem Band).

Schreibzentren können keine Fachcommunity für die jeweiligen Fächer der Studierenden schaffen oder imitieren. Sie können aber einen sozialen Artikulations- und Kommunikationsraum anbieten, in dem Studierende sich als produktive Subjekte erfahren. In diesem Raum können Studierende ihre eigene fachliche Auseinandersetzung mit einem Thema weiter entfalten. Hier finden die von Jörissen (s. o.) beschriebenen Prozesse des Äußerns und *Entäußerns* statt, in denen Bildungspotenziale liegen. Das Bildungspotenzial, das in der Auseinandersetzung mit Reaktionen anderer auf die schriftlich geäußerten Gedanken und Ideen besteht, kann durch mündliches oder schriftliches Feedback realisiert werden. Auch für diese bildende Wirkungsschicht des Schreibens öffnen Schreibzentren aktiv einen Artikulationsraum, indem sie Feedbackgeben und -nehmen ermöglichen und auf diese Weise bewusst eine Feedbackkultur an Universitäten fördern und etablieren. Eine solche Feedbackkultur wirkt im besten Fall über den institutionellen Raum eines Schreibzentrums hinaus in andere formalisierte und informelle, frei organisierte Räume.

Der von Schreibzentren angebotene Artikulationsraum bietet zudem die Möglichkeit zur angst- und bewertungsfreien Auseinandersetzung mit Gedanken, da die Feedbackgebenden dort in der Regel nicht in der Rolle der Bewertenden oder gar Benotenden sind. Dadurch unterscheidet sich der soziale Raum, den Schreibzentren schaffen können, vom sozialen Raum der Sprechstunde oder auch dem sozialen Raum der Fachlehrveranstaltung. Der Artikulationsraum des Schreibzentrums ist zudem – auch wenn eine gewisse epistemische Asymmetrie bestehen bleibt – von der Aushandlung von Rollenasymmetrien entlastet, die Lahm im vorliegenden Band als charakteristisch für die Situation der Lehrendensprechstunde beschreibt.

Schreibzentren als schreibdidaktische Kompetenzzentren

Unser zweites Argument, warum Schreibzentren das Potenzial zur bildenden Produktivität und produktiven Bildung haben, leiten wir aus ihrem Anspruch und ihrem Vermögen her, als schreibdidaktische Kompetenzzentren Schreiben und Lehren miteinander zu verknüpfen. Lehrende bilden Studierende *durch* und *zur* Wissenschaft, indem sie diese in fachliche Denk-, Kommunikations- und Handlungsmuster einführen. Ein zentraler Denk-, Kommunikations- und Handlungsmodus von Wissenschaft ist das Schreiben. Daher ist es die Aufgabe universitärer Lehre, wissenschaftliches Schreiben zu lehren, um eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Inhalten des Faches und eine Teilhabe am fachlichen Diskurs zu ermöglichen. Zugleich bietet sich zu diesem Zweck Schreiben als Lehr- und Lernmodus an. Wird Schreiben auf diese Weise in universitärer Lehre und in der Bildung zur Wissenschaft eingesetzt, dann ist es ein zentraler Akt der Sozialisierung und gleichzeitig ein vermittelnder Sozialisierungsakt.

Schreibzentren sind Kompetenzzentren, um diese Aufgabe universitärer Lehre zu unterstützen: Sie verfügen sowohl über die didaktische Kompetenz, Schreiben zu lehren, als auch, Schreiben in die Lehre zu integrieren. Dagegen gehören spezifisch schreibdidaktische Kompetenzen meist nicht zu den Portfolios der herkömmlichen hochschuldidaktischen Institutionen. Schreibzentren bieten den Fächern und Fakultäten ihr schreibdidaktisches Wissen und ihre Kompetenz an, damit diese solche Kompetenzen und Wissensbestände nicht selber vorhalten müssen (was sie meist auch nicht können, wenn sie keine dezidierten Spezialistinnen oder Spezialisten im Fachkollegium haben). Am unmittelbarsten können Schreibzentren ihre didaktische Kompetenz einbringen, wenn sie kooperativ mit Lehrenden an den Orten arbeiten, wo Schreiben in den Fächern stattfindet, und somit Schreibenlehren integriert in das Lehren fachlicher Inhalte stattfindet. Durch Kooperation und Verknüpfung mit der Fachlehre tragen Schreibzentren zudem zur Professionalisierung der Lehre bei. Professionalität in der Lehre bezieht sich nach dem Verständnis von Peter Treppe auf zwei Ebenen: die praktische Handlungsebene und die theoretische Reflexionsebene (Treppe, 2009, S. 208–209). Schreibzentren fördern die Professionalisierung auf beiden Ebenen. Sie unterstützen Lehrende auf der Handlungsebene dabei, in unter-

schiedlichen (Schreib-)Lehr-Lern-Situationen flexibel zu handeln, und auf der Reflexionsebene dabei, begründete Entscheidungen zu treffen und das Gelingen und Misslingen von Lehr-Lern-Handeln erkenntnisbezogen zu erklären und zu bewerten. Im Gegenzug werden Lehrende zu schreibdidaktischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, wie beispielsweise beim Lehrkooperationsmodell an der Universität Hamburg (Freise & Schubert, 2020) oder beim LitKom-Projekt des Schreiblabors Bielefeld.⁴

Darüber hinaus sind Schreibzentren Orte, an denen eine Schreibdidaktik erst herausgebildet und basierend auf Erkenntnissen der Schreibforschung und der Hochschuldidaktik weiterentwickelt wird. Die Herausbildung einer Schreibdidaktik lässt sich auf zwei Arten in Beziehung setzen zum Trend, fachbezogene Hochschuldidaktiken auszubauen (siehe dazu Wildt, 2013, S. 46–47). Einerseits läuft sie quer zur Entwicklung fachbezogener Hochschuldidaktiken. Andererseits lässt sich die Schreibdidaktik an die fachbezogene Hochschuldidaktik andocken, etwa durch Konzepte wie *Writing Across the Curriculum* oder *Schreiben in der Lehre* (siehe dazu für den deutschsprachigen Raum Lahm, 2016). Wenn diese Verknüpfung geschieht, trägt die Schreibdidaktik zur Schärfung der jeweiligen fachbezogenen Hochschuldidaktiken bei.

Fazit

Dies alles zeigt: Schreibzentren tragen in sich das Potenzial, viel mehr zu sein als abgelegene Werkstätten, die Defizite in Fähigkeiten des Schreibens und Schreibenlehrens ausgleichen und beheben. Sie stellen vielmehr mit ihren didaktischen Denk- und Handlungsräumen die Produktions- und Artikulationsräume bereit, die im Zentrum universitärer Bildung stehen – oder stehen sollten. In diesen Räumen können Studierende im Sinne Fromms zu produktiv Schreibenden werden und sich in einem wissenschaftlichen Diskursraum als eigenständig Handelnde und wirksame Subjekte erfahren. Lehrende können in diesen Räumen von schreibdidaktischen Kompetenzen und Expertise profitieren und erhalten Anregungen, ein eigenes Lehrrepertoire zu entwickeln, wie sie die Lernprozesse in Lehrveranstaltungen durch den didaktischen Einsatz von Schreiben zu Bildungsprozessen erweitern können. Schreibzentren werden so zu Räumen produktiver Bildung und bildender Produktivität – Räumen, in denen Bildung durch Wissenschaft entsteht.

⁴ Siehe dazu Böhner et al. (2016) und <https://www.uni-bielefeld.de/themen/richtig-einsteigen/literale-kompetenzen> (Zugriff am: 31.10.2020).

Literatur

- Böhner, M., Cordes, N., Hedermann, D. u. a. (2016). „richtig einsteigen.“ mit literalen Kompetenzen an der Universität Bielefeld. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben: Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 39–45). Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung: Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, S. 464–480.
- Freise, F. & Schubert, M. (2021 i. E.). Den Disziplinen entgegengehen: Passgenaue schreibdidaktische Unterstützung von Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften. In R. Graßmann & S. Grimm (Hg.), *Schreiben in den Fächern*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Fromm, E. (1980). Psychoanalyse und Ethik: Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. In R. Funk (Hg.), *Gesamtausgabe Band 2: Analytische Charaktertheorie* (S. 1–158). Stuttgart: DVA.
- Humboldt, W. von (2019 [1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In G. Lauer (Hg.), *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Bildung* (S. 5–12). Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. von (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Verfügbar unter: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/humboldt_grenzen_1851 (Zugriff am: 31.10.2020).
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“: Begriffsverständnisse und -reichweiten. *MedienPädagogik*, 20, S. 211–235. doi.org/10.21240/mpaed/20.X
- Jung, M. (2005). „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In M. Schlette & M. Jung (Hg.), *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 103–142). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Knorr, D. (Hg.) (2016). *Akademisches Schreiben: Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 90–102). Opladen: Leske + Budrich.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität: Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner & O. Sanders (Hg.), *Bildung der Universität: Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 79–100). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller (Hg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49–66). Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Pohl, T. (2009). *Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen: Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers u. a. (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 206–219). Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: wbv.

Autor und Autorin

Lukas Musumeci hat in Basel Rechtswissenschaft studiert und ist seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreibzentrum der Universität Hamburg. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Juristischen Fakultät Basel und am Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg. Seine Interessengebiete umfassen Völker- und Verfassungsrecht, rechtswissenschaftliche Fachdidaktik und Hochschuldidaktik. Er wurde 2011 mit dem Lehrpreis der Universität Basel ausgezeichnet.

Mirjam Schubert studierte Germanistik, Ethnologie und Journalistik in Hamburg und Dublin. Seit 2012 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hamburg, zunächst im QPL-Projekt „Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften“, ab 2017 am Schreibzentrum der Universität Hamburg. Einer ihrer Schwerpunkte liegt auf Angeboten für die Fakultät für Geisteswissenschaften. In diesem Rahmen unterstützt sie Lehrende dabei, schreibintensive Lehrveranstaltungen zu konzipieren und durchzuführen. Sie wurde promoviert mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit über das Verhältnis von Mensch und Maschine im Werk Heinrich Hausers (Peter Lang).

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Die Reihe **Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft** bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung.

Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In **Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft** werden Wissenschaftstexte, Texte zum Theorie-Praxistransfer und Qualifikationsschriften veröffentlicht.



Nadja Sennewald

Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren
Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden

2021, ca. 224 S., 36,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6115-3
E-Book im Open Access



Carmen Kuhn

Studentische Textkompetenz im Fach Maschinenbau
Eine qualitative Interviewstudie

2019, 226 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6053-8
Als E-Book bei wbv.de



Magdalena Knappik

Schreibend werden
Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft

2018, 245 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5968-6
E-Book im Open Access

Schreiben an Universitäten findet in unterschiedlichen Räumen und Verortungen statt. Zur Analyse von Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik wurde das Raumparadigma bislang wenig genutzt. Der vorliegende Sammelband fasst die Beiträge der Tagung „Writing Spaces“ an der Universität Hamburg zusammen und wendet erstmals Raum als Konzept und Methode auf Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik an. In den Beiträgen werden unterschiedliche Schreibräume untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt: disziplinär und transdisziplinär, physisch und virtuell sowie institutionalisiert und frei organisiert.

Die Autorinnen und Autoren nutzen das Raumkonzept, um neue Perspektiven und Forderungen für die Ausgestaltung von Schreibzentren sowie schreibdidaktischer Arbeit vorzustellen. Der Raumansatz bewährt sich hier als produktives Analysewerkzeug und zeigt Potenzial für die Erkundung weiterer *writing spaces*.

Die Publikation bietet Anregungen für zukünftige Schreibzentrumsarbeit und liefert schreibdidaktische Ideen, die aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept der *writing spaces* entstanden sind.

