

Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden‘ Sprechen

▲ *Andrea Karsten*

Ausgangspunkt

In den letzten Jahren wird in der Schreibdidaktik und Schreibforschung vermehrt auf die soziale Natur der vermeintlich ‚einsamen‘ Tätigkeit des Schreibens hingewiesen. Soziokulturelle oder dialogische Herangehensweisen verstehen Schreiben als eine kommunikative und oftmals kollaborative Tätigkeit, die in spezifischen situativen, diskursiven und soziokulturellen Zusammenhängen stattfindet (vgl. z. B. Sperling/Freedman 2002, Iglund/Ongstad 2002, Bazerman/Russell 2003, Prior 2009). Aus dieser Sicht spielen konkrete, antizipierte oder erinnerte Andere (LeserInnen, AutorInnen anderer Texte, relevante Personen aus der persönlichen Schreibgeschichte u. a.) und die Kontexte, in denen das Schreiben verankert ist (z. B. situative, diskursive, soziale, kulturelle, historische), eine wesentliche und formative Rolle für den Schreibprozess.¹

Trotz der zunehmenden Betonung der situierten und dialogischen Natur des Schreibens sind zur Beschreibung der relevanten psycholinguistischen Prozesse Modelle dominant, die die kognitive Tätigkeit von Schreibenden als monologischen Umgang mit Wissen über

¹Mit einem Verständnis des schreibenden Menschen als kontextuell situiert und dialogisch auf Andere bezogen stehen diese Herangehensweisen alle mehr oder weniger explizit in der Tradition eines historischen Paradigmas, das in den 1920er und 1930er Jahren in der Sowjetunion entstanden ist. Die Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Sprachpsychologie Lev S. Vygotskijs (1896-1934) und die Sprachtheorie Michail M. Bachtins (1895-1975) sowie Valentin N. Volosinovs (1895-1936) haben wesentlich zu diesem Paradigma in den Humanwissenschaften beigetragen (vgl. ausführlich Karsten 2014/im Druck).

Sprache und über AdressatInnen und Kontexte auffassen. Dies gilt sowohl für die klassischen kognitiven Schreibprozessmodelle (z. B. Hayes/Flower 1980, Hayes 1996, Kellogg 1996) als auch für neuere Kompetenzmodelle des Schreibens (z. B. Kruse 2007, Kellogg 2008). Zwar legen letztere ein größeres Gewicht auf die sozialen Einflussfaktoren des Schreibens und den Umgang von Schreibenden mit diesen Faktoren, doch bleibt auch in diesen Modellierungen der psycholinguistische Schreibprozess im engeren Sinne ein relativ isolierter und über weite Strecken sprachloser Vorgang.

Aus dieser Problematik heraus stellt sich die Frage, wie die inneren Prozesse von Schreibenden so untersucht und beschrieben werden können, dass der Situiertheit und Dialogizität des Schreibens Rechnung getragen wird. Sprache, nicht im Sinne eines Systems von Regeln, sondern im Sinne einer adressierenden und adressierten symbolischen Tätigkeit, kommt dabei eine wesentliche Rolle zu (vgl. Berta 2011, Karsten 2014/im Druck).

Die Studie

Die folgenden Analysen entstammen einer explorativen qualitativen Studie über psycholinguistische Prozesse beim Schreiben (Karsten 2014/im Druck). Drei Fallstudien von Schreibenden – Katharina, eine 15-jährige Schülerin, die einen Praktikumsbericht schrieb, Elli, eine 27-jährige Journalistin, die an einer Reportage arbeitete, und Martin, ein 33-jähriger Wissenschaftler, der einen wissenschaftlichen Artikel überarbeitete – gingen in die Untersuchung ein. Ziel der Studie war es, innere, nicht der direkten Beobachtung zugängliche sprachliche Prozesse, beim Schreiben sichtbar zu machen. Im Zentrum der hier vorgestellten Analysen steht ein Untersuchungsfokus der Studie, nämlich das stille Sprechen-für-sich-selbst, mit dem Schreibende ihre Tätigkeit begleiten. Die im Folgenden wiedergegebenen Analysen zum schreibbegleitenden Sprechen liefern Hinweise, dass Schreibprozesse dialogische Form haben.

Methodisches Vorgehen

Ähnlich wie Hayes/Flower (1980) für ihre bahnbrechende Studie ihre Versuchsteilnehmer beim Schreiben laut denken ließen, stützt sich die hier zugrunde liegende Untersuchung auf laute Äußerungen des

stillen Sprechens und Denkens beim Schreiben. Anders als beim Versuchsparadigma des lauten Denkens sollten die Studienteilnehmer jedoch nicht während des Schreibens laut äußern, was sie dachten, sondern erst hinterher. Es wurde auch nicht eine Schreibaufgabe vorgegeben, sondern die Schreibenden wurden bei einer alltäglichen Schreibtätigkeit in gewohnter Schreibumgebung gefilmt. Später wurden sie mit ihrem auf Video aufgezeichneten Schreiben konfrontiert und sollten dabei äußern, was während des Schreibens geschah, was sie dachten, was sie vorhatten, was gelungen und weniger gelungen war. Diese Videokonfrontationsmethode ähnelt der in pädagogischen Studien häufig eingesetzten Methode des *stimulated recall* (Calderhead 1981). Allerdings wird das laut Erinnernte nicht als direkte Spiegelung der inneren Prozesse während des Schreibens verstanden, sondern als eine an die Forscherin adressierte und damit umgestaltete Re-Konstruktion. Die Wiedergabe und Deutung der inneren Prozesse beim Schreiben für jemand anderen wirkt wie ein Prisma auf das ursprüngliche schreibbegleitende Sprechen und spiegelt es gebrochen und verzerrt wider, beispielsweise in Form von inszenierter, direkter oder indirekter Rede.

Ergebnisse zum schreibbegleitenden Sprechen

In den Transkripten der Videokonfrontationsgespräche zeigen sich viele Abschnitte, die schreibbegleitendes Sprechen widerspiegeln. Im Folgenden werden mehrere Beispiele solcher widergespiegelter Äußerungen vorgestellt. Die daraus rekonstruierten inneren Äußerungen der Schreibenden lassen sich in fünf Typen einteilen: Öffnende Fragen, Benennen von Inhalten, regulierende Fragen, Bewertungen des Geschriebenen oder der Schreibtätigkeit sowie Imperative und Aufforderungen.

Öffnende Fragen

Öffnende Frage werden vor allem dann widergespiegelt, wenn die Schreibenden von der anfänglichen Planung ihres Texts berichten. Die folgenden Beispiele aus Katharinas und Ellis Videokonfrontationen illustrieren dies.

Transkript 1²

Katharina: (--) ich hab mir also erstmal überlegt
also allgemein
was fällt mir noch (.) wichtiges ein
Andrea: =mhm
K: **was was ist mir noch in erinnerung (-)**

Transkript 2

Elli: gleich direkt an dem abend als ich nachhause gekommen bin
hatt ich das [äh] so geschrieben
A: [mhm]
mhm
E: war auch schon <<mit der schulter zuckend>>halt die> struktur
aber ((schüttelt ganz leicht den kopf))
so im ersten moment hm ((wippt rhythmisch))
hm ja wie f_könnt ichs machen

Öffnende Fragen legen noch keine konkrete Vorgehensweise fest. Sie eröffnen die Beschäftigung mit dem Schreibthema, fokussieren die Schreibenden auf die anstehende Schreibearbeit und dienen der globalen Planung des zu schreibenden Textes und der Schreibtätigkeit selbst.

Benennen von Inhalten

Ein weiterer Äußerungstyp ist das Benennen und Strukturieren von Inhalten, über die geschrieben werden soll. Im folgenden Beispiel frage ich Martin, warum er während des Schreibens mit dem Kopf nickt. Er antwortet mit einer Inszenierung dessen, was er beim Schreiben gedacht hat.

Transkript 3

A: in w wa wa warum macht dein kopf
also
Martin: okay
das ist [das]
[[(zeigt mit finger nach vorne links)]]
das ist [das]₁
[[(zeigt mit finger nach vorne mittig)]]₁
das ist [das]₂
[[(zeigt mit finger nach vorne rechts)]]₂
also (-) so ne segmentierung fast

²Die Transkription folgt den Konventionen für Minimaltranskripte nach dem GAT2-System (Selting et al. 2009). Für die Analyse relevante Stellen sind durch Fettdruck hervorgehoben. Zeitlich überlappende Turns sind mit eckigen Klammern [] markiert. Gesten und relevante Ereignisse stehen in doppelten Klammern (()), Bemerkungen zur Qualität der Äußerung stehen in spitzen Klammern «». Silben in Majuskeln sind betont. Einfache Klammern markieren Pausen unterschiedlicher Länge von sehr kurz (.) bis lang (—).

Solches Benennen dient dem genauen Erfassen oder Gewichten einer dem Text zugrunde liegenden Vorstellung – „Segmentierung“ nennt Martin diesen Vorgang selbst. Auf diese Weise strukturieren die Schreibenden, wie eine entsprechende Vorstellung im Text präsentiert werden soll. Mithilfe des Benennens werden sich die Schreibenden über das Darzustellende klar und rufen es sich in Erinnerung, um im nächsten Schritt eine ihnen passend erscheinende Form der Darstellung im Text zu finden.

Regulierende Fragen

Regulierende Fragen bilden einen dritten Typ von Äußerungen. Sie dienen der Regulation des Schreibens auf unterschiedlichen Ebenen, indem sie die Planung der nächsten Schritte in der Schreibtätigkeit regeln und überprüfungen des Geschriebenen initiieren.

Transkript 4

M: ah okay
ich brauch das kontrollexperiment
wo mach ich das hin

Transkript 5

E: dann schau ich
wo hab ich den schonmal erwähnt
A: aha
E: und dann
wie: äh **wie: hab ich das gemacht**
und (.) les es mir nochmal durch
ob da vielleicht noch was fehlt

Auf konzeptioneller Ebene prüfen die Schreibenden mit regulierenden Fragen, wie sie mit darzustellenden Inhalten in ihren Texten umgehen. Transkript 4 und Ellis erste Frage in Transkript 5 „Wo hab‘ ich den schon mal erwähnt?“ belegen dies. Auf Formulierungsebene dienen regulierende Fragen dazu, die Art und Weise der Darstellung von Inhalten im Text zu leiten und zu prüfen, wie die zweite Frage Ellis in Transkript 5 „Wie hab‘ ich das gemacht?“ verdeutlicht. Ellis dritte Frage „ob da vielleicht noch was fehlt“ und Katharinas weiter unten thematisierte Fragen in Transkript 10 zeigen schließlich eine kontrollierende Funktion regulativer Fragen.

Bewertungen des Geschriebenen oder der Schreibtätigkeit

Ein vierter Äußerungstyp des schreibbegleitenden Sprechens, der in der Videokonfrontation widergespiegelt wird, sind Bewertungen.

Transkript 6

K: und dann irgendwie gedacht hab
ja
jetzt so kannst du lassen

Transkript 7

E: also da ist mir aufgefallen **dass es so gar nicht** [(---)] geht
A: [mhm]
E: =weil **dass man das nicht versteht**
A: mhm
E: **da ist äh:: (-) der übergang viel zu schnell**

Wie die Transkripte zeigen, dienen Bewertungen der Kontrolle und Einschätzung des bisher entstandenen Texts und des Schreibprozesses. Sie können positiv ausfallen, wie in Katharinas Beispiel in Transkript 6, oder negativ, wie Ellis Beispiel in Transkript 7 belegt.

Imperative und Aufforderungen

Imperative und Aufforderungen bilden einen weiteren Äußerungstyp im schreibbegleitenden Sprechen. Sie motivieren zum Weitermachen, wie in Transkript 8, oder lenken und korrigieren die Schreibtätigkeit, wie in Transkript 9 bzw. Ellis weiter unten wiedergegebenem Transkript 11.

Transkript 8

K: das ist
(---) ähm
(---) ja
(--) so nochmal **den KOPF freimachen**
und **JETZT NEU anfangen**

Transkript 9

M: das ist es nicht (--)
das AUCH nicht
mensch
nein
A: <<lachend>hahaha>
M: <<leise>da bin ich nicht sicher>
(film läuft 6 sek)
M: **schau doch im hust nach**

Im Videokonfrontationsgespräch werden gerade die Imperative stark

inszeniert, wie die Betonungen in Katharinas und Ellis Fall (Transkript 8 und 11, zu erkennen an der Transkriptionsweise in Majuskeln) zeigen. Hier scheint die Form und die Qualität des ursprünglichen Sprechens-mit-sich-selbst besonders deutlich bis in die Wiedergabe im Rahmen der Videokonfrontation durch.

Dialogische Folgen

Die fünf beschriebenen Typen von Äußerungen zeigen die adressierte und adressierende Qualität des Sprechens beim und für das Schreiben. Wesentliche Beobachtung ist, dass diese Formen nicht isoliert auftreten, sondern dialogische Folgen von Anrede und Erwiderung bilden. Transkript 10 zeigt regulative Fragen Katharinas zu einem zweiten begonnenen Textentwurf („Ist es jetzt gut? Ist es jetzt besser als beim ersten Mal?“) sowie eine nachfolgende bestätigende Bewertung („So kannst du’s lassen.“) und daran anschließend eine Aufforderung zum Weitermachen („Und jetzt schreib den Text einfach weiter!“).

Transkript 10

K: ich glaub ähm das ist einfach dass ich mir nochmal gedacht hab
ja
ist es jetzt gut
ist es jetzt besser als beim ersten mal
A: mhm
K: und dann irgendwie gedacht hab
ja
jetzt so kannst du lassen
A: mhm
K: und jetzt schreib den text einfach weiter

In Transkript 11 von Elli folgt auf eine Bewertung („Irgendwie passt das eigentlich gar nicht...“) Ellis Inszenierung eines Imperativs an sich selbst („Weg!“). Den Imperativ wiederholt sie daraufhin noch einmal in duplizierter Form („Weg, weg!“).

als Adressatenorientierung und kommunikative Kompetenzen – sie reicht bis in die Dynamik des Schreibprozesses selbst hinein.

Eine These zur ‚Herkunft‘ schreibbegleitenden Sprechens

Woher kommt die dialogische Form schreibbegleitenden Sprechens und warum sprechen Schreibende überhaupt? Eine auf Vygotskijs entwicklungspsychologischer Theorie aufbauende Perspektive legt nahe, dass inneres problemlösendes und handlungsbegleitendes Sprechen auf soziale kognitive Praktiken zurückgehen (vgl. Vygotskij 1934/2002, Fernyhough 1996, Bertau 1999, Werani 2011). Bei diesen Praktiken handelt es sich um shared cognition, d. h. eine gemeinsame, sprachliche vollzogene kognitive Praxis mehrerer PartnerInnen. Hierbei strukturiert insbesondere bei einer asymmetrischen Verteilung von Wissen und Fertigkeiten die kenntnisreichere Person die gemeinsame Tätigkeit für die lernende Person (vgl. Resnik et al. 1991, Wertsch 1991). Die lernende Person übernimmt in späteren ähnlichen Situationen die in der sprachlichen Tätigkeit zum Ausdruck kommende Haltung der anderen Person (ihre „Stimme“, Bachtin 1929/1985, 1953-54/2004) und vollzieht den ehemals gemeinsamen Dialog für sich selbst (vgl. Vološinov 1929/1975). Auch von schreibbegleitendem Sprechen ist vor diesem Hintergrund betrachtet anzunehmen, dass es aus Praktiken der shared cognition stammt. Diese Annahme kann insbesondere das in den Analysen beobachtete dialogische Format des durch Videokonfrontation widergespiegelten schreibbegleitenden Sprechens erklären.

Implikationen für die Schreibdidaktik

Für die Schreibdidaktik bedeutet der theoretische Erklärungsansatz zur Herkunft schreibbegleitenden Sprechens, dass die gemeinsamen Praktiken im Rahmen von Schreibinterventionen aller Art in ihrer Entwicklungsrelevanz erkannt und näher untersucht werden müssen. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie legen nahe, dass nicht nur die Inhalte von Schreibberatungspraktiken, sondern auch ihre sprachlich-dialogische Gestaltung hierfür relevant sind. Denn diese scheinen die Schreibenden später zu übernehmen, wenn sie wieder ‚einsam‘ an ihren Texten arbeiten. Die hier vorgestellten Analysen liefern Hinweise darauf, dass es bei der Gestaltung des gemeinsa-

men Dialogs weniger auf Gesprächstechniken im engeren Sinne ankommt. Etwa sind Imperative (eher direktiv) offenen Fragen (eher non-direktiv) nicht per se unter- oder überlegen, sondern beide Formen erfüllen, wie gesehen, eine unterschiedliche Funktion. Entscheidend ist also vielmehr eine Feinfühligkeit der Lehrenden und Beratenden für die Bedürfnisse der Lernenden und für das Potenzial verschiedener dialogischer Formen in der gemeinsamen Schreib- und Reflexionspraxis.

Literatur

Bachtin, Michail M. (1929/1985): *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Frankfurt (Main) u. a.: Ullstein.

Bachtin, Michail M. (1953-54/2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen. In: Ehlich, Konrad/Meng, Katharina (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Heidelberg: Synchron. 447-484.

Bazerman, Charles/Russell, David R. (2003) (Hrsg.): *Writing selves/Writing societies. Research from activity perspectives*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse.

Bertau, Marie-Cécile (1999): *Spuren des Gesprächs in innerer Sprache. Versuch einer Analyse der dialogischen Anteile des lauten Denkens*. Zeitschrift für Sprache und Kognition. Jg. 18/ Nr. 1/2. 4-19.

Bertau, Marie-Cécile (2011): *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Berlin: Lehmanns Media.

Calderhead, James (1981): *Stimulated recall. A method for research on teaching*. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 51/No. 2. 211-217.

Fernyhough, Charles (1996): *The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions*. *New Ideas in Psychology*. Vol. 14/No. 1. 47-62.

Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. 1-27.

Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing

- Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum. 3-30.
- Iglund, Mari-Ann/Ongstad, Sigmund (2002): *Introducing Norwegian research on writing*. *Written Communication*. Vol. 19. No. 3. 339-344.
- Karsten, Andrea (2014): *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kellogg, Ronald T. (1996): A model of working memory in writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. 57-71.
- Kellogg, Ronald T. (2008): *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of Writing Research*. Vol. 1. No. 1. 1-26.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Bd. 5*. Duisburg: Gilles Francke. 117-143.
- Prior, Paul (2009): From speech genres to mediated multimodal genre systems. Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. In: Bazerman, Charles/Bonini, Adair/Figueiredo, Débora (Hrsg.): *Genre in a changing world*. West Lafayette: Parlor Press. 17-34.
- Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (1991) (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Vol. 10. 353-402.
- Sperling, Melanie/Freedmann, Sarah W. (2002): Research on writing. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): *Handbook on research on teaching*. Washington (DC): American Educational Research Association. 370-389.
- Vološinov, Valentin N. (1929/1975): *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt (Main) u. a.: Ullstein.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Werani, Anke (2011): *Inneres Sprechen. Ergebnisse einer Indiziensuche*. Berlin: Lehmanns Media.

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Zur Autorin



Andrea Karsten, Dr. phil. in Allgemeiner Sprachwissenschaft und M.A. in Psycholinguistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ist ausgebildete Kommunikationstrainerin und leitet neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit seit 2007 Schreibseminare und Schreibcoachings für Studierende, Promovierende und Lehrende. 2014 erscheint ihre Dissertation „Schreiben im Blickâ.

©Andrea Karsten