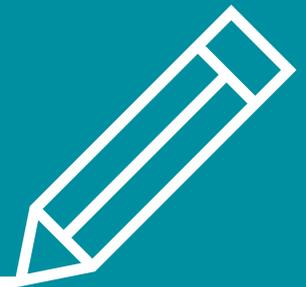


JoSch



Schreibwissenschaft als Disziplin 10 Jahre JoSch – Vergangenheit und Zukunft

Herausgeber*innen

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

JoSch



Jahresabo

Jederzeit gut informiert

Abonnieren Sie das **JoSch – Journal für Schreibwissenschaft** und verpassen Sie keine Ausgabe mehr!

Ihre Abo-Vorteile im Überblick:

- Preisvorteil gegenüber dem Einzelbezug
- Automatischer Versand zu Ihnen nach Hause
- Vollständiger Zugriff auf das Web-Archiv des JoSch und alle aktuellen Ausgaben auch in digitaler Form
- Attraktive Abo-Prämien bei Bestellung eines regulären Abonnements
 - Leder Schreibset
 - Filz Notizbuch

Franziska Liebetanz,
David Kreitz,
Leonardo Dalessandro,
Nicole Mackus (Hg.)

**JoSch – Journal für
Schreibwissenschaft**

Jahresabonnement
2 Ausgaben pro Jahr, 30,00 € (D)
zzgl. Versandkosten
ISSN: 2701-066X

Alles zum Abonnement und weitere
Informationen finden Sie auf wbv.de/josch.

JoSch

Schreibwissenschaft als Disziplin

10 Jahre JoSch – Vergangenheit und Zukunft

Herausgeber*innen

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

JoSch – Journal für Schreibberatung

II. Jg. 2020 - Ausgabe 20

Herausgebende: Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Beirat: Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke, Hans Krings, Swantje Lahm, Anika Limburg, Kirsten Schindler, Ruth Wiederkehr

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

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

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

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2020 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Titelbild: Christine Lange, Berlin

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen: Einzelausgabe 14,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 25,- €, zzgl. Versandkosten.

Preise ab 2021: Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2701-066X

Best.Nr. JOS2002

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: [10.3278/JOS2002W](https://doi.org/10.3278/JOS2002W)

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	5
Abstracts	7

10 Jahre JoSch – Vergangenheit und Zukunft

Leonardo Dalessandro, David Kreitz & Franziska Liebetanz

Die JoSch-Ausgaben hinten auf dem Gepäckträger – von einer wackeligen Angelegenheit zur etablierten Zeitschrift	10
Unsere JoSch – eure JoSch	22
Glückwünsche – Zukunftswünsche	26

Schwerpunkt: Schreibwissenschaft als Disziplin

Otto Kruse

Schreibwissenschaft ja, aber bitte als eigene Disziplin	29
---	----

Andrea Karsten, Jan Weisberg

Profession und Disziplin	34
--------------------------------	----

Dennis Hoksch, Alexander Holste, Alexander Kaib, Stefanie Pohle, Angelina Stratmann

Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und –didaktik	43
---	----

Carmen Heine

Schreiben und Übersetzen: zwei Perspektiven für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit	51
--	----

Daniela Rothe

Schreiben als Wissenserwerb und Subjektbildung	58
--	----

Özlem Alagöz-Bakan

Schreibwissenschaft macht Schule: Peer-Feedback in der DaZ-Praxis	65
---	----

Ines Spieker

Ratsuchende mit westslawischer Erstsprache in der Schreibberatung	73
---	----

Erika Unterpertinger, Brigitte Römmer-Nossek
Interdisziplinäre Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik in Österreich ... 79

Regina Moritz
Der frühe Vogel – wissenschaftliches Schreiben im akademischen
Curriculum 90

Call for Papers 97

Vorwort

Tempus fugit, die Zeit entflieht, sagt ein altes römisches Sprichwort – und wie schnell eine ganze Dekade verstreichen kann, ist uns bei der Arbeit an dieser 20. Ausgabe des JoSch nur allzu deutlich vor Augen getreten. Dem allgegenwärtigen Eindruck der Flüchtigkeit vor allem der eigenen Zeit setzt der römische Philosoph und Staatsmann Seneca entgegen:

„Nicht wenig Zeit haben wir, aber viel vergeuden wir. Unser Leben ist lang genug und zur Vollendung der größten Taten reichlich bemessen, wenn es im Ganzen gut verwendet würde.“ (De brevitae vitae)

Wir Herausgeber*innen und Redakteurinnen haben nach zehn Jahren und 20 Ausgaben Bilanz gezogen und sind davon überzeugt, dass wir unsere für das JoSch aufgewendete Zeit nicht vergeudet, sondern im Gegenteil ausgesprochen sinnvoll eingesetzt haben. Schließlich ist dieses ursprünglich von Schreibtutor*innen ins Leben gerufene Projekt mittlerweile zu einem wichtigen Eckpfeiler der deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft der Schreibdidaktik und Schreibforschung geworden.

Um diese Entwicklung zu verdeutlichen, beginnen wir diese Ausgabe mit einer Geschichte des JoSch, die wir von den ehemaligen wie aktuellen Herausgeber*innen selbst erzählen lassen. Daran anschließend haben wir allen Interessierten Platz geschaffen, um von den jeweils eigenen Erfahrungen mit der Zeitschrift zu berichten oder uns schlicht einen Geburtstagsgruß zu hinterlassen.

Schon seit der ersten Ausgabe werden im JoSch Themen aus Schreibdidaktik und Schreibforschung behandelt. Der Titel der Zeitschrift bedeutete also nie eine programmatische Engführung auf die Schreibberatung, sondern ergab sich vielmehr aus dem Entstehungskontext des Projekts. Folgerichtig nehmen wir dieses Jubiläum nun zum Anlass, das Journal der Schreibberatung in Journal für Schreibwissenschaft umzubenennen. Damit geht unsererseits der Wunsch einher, die Hefte noch weiter für grundlegende theoretische wie empirische Forschungsartikel zu öffnen, ohne unseren bisherigen praktisch-didaktischen Fokus damit aufzugeben. Ein wissenschaftlicher Beirat wird uns fortan bei der Entwicklung der Zeitschrift zur Seite stehen.

Passend zur Umbenennung und mit Blick auf die noch lebendigen Debatten im Gefolge der Konferenz in Klagenfurt 2019 haben wir mit dem Thema „Schreibwissenschaft als Disziplin“ auch dieser Ausgabe einen fachlichen Schwerpunkt verliehen. So haben wir um Beiträge gebeten, welche die Verfasstheit einer Schreibwissenschaft als eigenständige (Inter-)Disziplin in den Blick nehmen und der Frage nachgehen, welche Bedeutung, welche Untersuchungsgegenstände und welche Perspektiven ihr vor allem für die schreibdidaktische Praxis zukommen müssten.

Im ersten Artikel dieses Schwerpunkts argumentiert Otto Kruse für eine eigenständige Disziplin Schreibwissenschaft. Er zeigt deutlich, was für ein Fach die Schreibwissenschaft sein könnte und was ihr dazu – trotz aller nicht kleinzuredenden Etablierungserfolge – noch fehlt.

Daran schließen mehrere Artikel an, die spezifische Aspekte einer Schreibwissenschaft diskutieren. So machen sich Andrea Karsten und Jan Weisberg in ihrem Dialog für ein ethnographisches Herangehen in der Schreibzentrumsarbeit stark, um die Verschiedenheiten von Fachkulturen und Schreibenden zu berücksichtigen und eine auf die Praxis bezogene Schreibforschung zu fördern. Die Digitalisierung mit ihren Implikationen für Bildung und Wissenschaft ist nicht erst seit der Corona-Pandemie ein Mittelpunkt des hochschul- und schreibdidaktischen Interesses. Dennis Hokschi, Alexander Holste, Alexander Kaib, Stefanie Pohle und Angelina Stratmann haben diskutiert, inwiefern Digitalisierung das Schreiben beeinflusst und wie dieser Aspekt in Schreibdidaktik und -forschung Berücksichtigung finden sollte. Die Verwandtschaft zwischen Übersetzungswissenschaft und Schreibwissenschaft greift Carmen Heine auf und stellt in ihrem Artikel heraus, in welchen Bereichen Schnittmengen, Desiderate und wechselseitige Lernmöglichkeiten bestehen, die zunächst Verständigungs- und schließlich Verknüpfungsmöglichkeiten darstellen. Daniela Rothe wiederum stellt die Frage, was die Erziehungswissenschaft sowohl theoretisch als auch empirisch als Bezugsdisziplin der Schreibwissenschaft zu leisten vermag, wobei sie ihr Augenmerk vor allem auf Prozesse der Subjektbildung richtet. Unsere Redakteurin Özlem Alagöz-Bakan ist in ihrem Leben neben dem JoSch Lehrerin an einer Hamburger Stadtteilschule. Ihr Erfahrungsbericht thematisiert daher schulische Schreibprozesse, den Einzug der Prozessorientierung in den Deutschunterricht und diskutiert den Einsatz von Peer-Feedback bei Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen.

Die zwei folgenden Artikel zeichnen sich durch einen regionalen Schwerpunkt aus: So stellt Ines Spieker Überlegungen zur Umsetzung von Schreibberatung im westslawischen Raum vor und formuliert einige Empfehlungen für die Textarbeit mit entsprechenden Ratsuchenden. Brigitte Römmer-Nosseck und Erika Unterpertinger gewähren uns einen Einblick in die österreichische Schreibdidaktik und -forschung. Sie präsentieren Ergebnisse einer Online-Umfrage innerhalb der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS), bei der es um die Praxis, den disziplinären Hintergrund und die Forschung der österreichischen Kolleg*innen geht.

Abschließend plädiert Regina Moritz dafür, wissenschaftliches Schreiben endlich als Kernkompetenz von Wissenschaftler*innen anzusehen, die erlernt und deswegen auch gelehrt werden muss. Die diversen Funktionen wissenschaftlichen Schreibens werden hier noch einmal deutlich vor Augen geführt.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen dieser Jubiläumsausgabe des JoSch und hoffen auf viele weitere!

*Das Herausgeber*innen- und Redaktionsteam*

Abstracts

Schwerpunkt

Kruse, Otto

Schreibwissenschaft ja, aber bitte als eigene Disziplin

Der Beitrag bezieht sich auf die Diskussionen, die auf der gemeinsamen Tagung „Gibt es eine Schreibwissenschaft?“ im Juni 2019 in Klagenfurt stattgefunden hat, und blättert einige Argumente auf, die dafür sprechen, eine Schreibwissenschaft nicht als losen, interdisziplinären Verbund, sondern als selbständige Disziplin zu konzipieren. Auch wenn sich der derzeit bereits existierende lose Verbund als sehr produktiv und gestaltungsaktiv zeigt, fehlt einem Fach ohne eigene Studiengänge, Institute und wissenschaftlichen Nachwuchs doch die Legitimation für Lehre und Forschung. Der Beitrag zeigt auf, was für ein Fach eine Schreibwissenschaft sein könnte und wie es in der gegenwärtigen Hochschullandschaft zu positionieren wäre.

Karsten, Andrea/Weisberg, Jan

Profession und Disziplin. Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur)

Dieser Beitrag dokumentiert ein authentisches im Chat-Format produziertes Gespräch der beiden Autor*innen aus dem April 2020. Anlass für dieses Schreibgespräch war der aktuelle Diskurs im Feld der Schreibdidaktik an Hochschulen, in dem die Entwicklung der Profession und die Etablierung einer interdisziplinären Schreibwissenschaft als Disziplin diskutiert werden. Im Mittelpunkt des Schreibgesprächs steht das spontane gemeinsame Nachdenken über die Zukunft des Feldes der Hochschulschreibdidaktik und mögliche Wege in diese vorgestellte Zukunft. Im Dialog entsteht eine Idee, wie durch eine ethnographische Praxis im Umgang mit Schreiber*innen verschiedener Fächer ein gemeinsamer Weg entstehen kann, der zu einer Professionalisierung der Schreibdidaktik an Hochschulen und eben dadurch auch zur Etablierung einer praxisbezogenen Schreibforschung führt.

Hokschi, Dennis/Holste, Alexander/Kaib, Alexander/Pohle, Stefanie/Stratmann, Angelina

Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik. Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung

Mit der Fragestellung „Wie berücksichtigt die Schreibwissenschaft Veränderungen durch digitale Schreibprozesse und digitale Texte von Studierenden?“ kam die SIG Digitalisierung in einem virtuellen Werkstatt- und Forschungsgespräch zusammen, um Aspekte der Digitalisierung hinsichtlich Schreibforschung und -beratung zu diskutieren. Im Gespräch wurde deutlich, dass Digitalisierung wesentliche Aspekte des Schreibens (Schreibprozesse,

Textdefinition) verändert. Dabei gewinnen Informations- sowie Medienkompetenz einen hohen Stellenwert und können schreibdidaktisch gefördert werden. In diesem Sinne gibt es weiterhin einen Bedarf von Train-the-Trainer-Angeboten, welche die Besonderheiten digitalen Schreibens für die Lehre vermitteln.

Heine, Carmen

Schreiben und Übersetzen: zwei Perspektiven für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit

Als Forschungsgegenstände sind Schreiben und Übersetzen so komplex, dass viele Forschungsfragen zwangsläufig nur oder besser durch fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen der Schreib- und der Übersetzungswissenschaft in Angriff genommen werden können. Beide interdisziplinären Felder können entlang etablierter Wissenschaftstraditionen arbeiten, auf diese aufbauen und daraus eigene Perspektiven entwickeln. Zwei Textproduktionsperspektiven, die eine fächerübergreifende Zusammenarbeit nahelegen, werden in diesem Beitrag aus didaktischer und professioneller Textproduktionsicht präsentiert und diskutiert: die ontogenetische und die soziologische Perspektive. Der Beitrag zielt darauf ab, Verständigungsprozesse über Fächergrenzen hinweg anzuregen.

Rothe, Daniela

Schreiben als Wissenserwerb und Subjektbildung. Erziehungswissenschaftliche Fragen im Feld der Schreibwissenschaft

Der Artikel geht der Frage nach, was die Erziehungswissenschaft theoretisch und empirisch zur Schreibwissenschaft beitragen kann. Es wird davon ausgegangen, dass im Schreiben an der Hochschule nicht nur fachliches Wissen und Schreibkompetenzen erworben werden, sondern auch Prozesse der Subjektbildung stattfinden, in denen Studierende eine wissenschaftliche Haltung zur Welt entwickeln können. Auf dieser Grundlage werden drei Fragenkomplexe skizziert: Wie lässt sich das Schreiben bildungstheoretisch verstehen und als Schreibpraxis empirisch untersuchen? Welche Rolle spielt das Schreiben für die Reproduktion sozialer Ungleichheit im akademischen Feld? Welche Bedeutung hat das Schreiben für Prozesse der Professionalisierung innerhalb und im Anschluss an das Studium?

Alagöz-Bakan, Özlem

Schreibwissenschaft macht Schule: Peer-Feedback in der DaZ-Praxis

Dieser Erfahrungsbericht schildert aus der Perspektive einer Lehrkraft, inwiefern Befunde aus der Schreibforschung zur Optimierung von methodischen und didaktischen Überlegungen beitragen. In einer Unterrichtseinheit wurde mit DaZ-Schüler*innen die Eignung der schreibdidaktischen Methode Textlupe erprobt. Im Fokus stand die Frage, inwieweit sich diese Form von Peer-Feedback für Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen als unterstützendes Vorgehen im Rahmen der Textüberarbeitung anbietet.

Spieker, Ines

Ratsuchende mit westslawischer Erstsprache in der Schreibberatung

In Polen und Tschechien ist die Schreibwissenschaft noch Neuland. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Schreibberatung in diesen Ländern bzw. mit der Beratung von Studierenden mit westslawischer Erstsprache in Deutschland. Dazu werden Aspekte der Schreib- und Sprachkultur dargestellt und konkrete Empfehlungen zur Textarbeit mit Ratsuchenden aus dem westslawischen Raum formuliert.

Unterpertinger, Erika/Römmer-Nossek, Brigitte

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik in Österreich

Das Selbstverständnis der Schreibwissenschaft als Forschungsfeld ist Gegenstand von Verhandlung, die im Rahmen aktiver Diskussionen innerhalb der Community stattfindet. In unserem Beitrag präsentieren wir die Ergebnisse einer Online-Umfrage innerhalb der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) zur Frage, wie die österreichische Schreibcommunity sich zusammensetzt und wie sie sich im Feld der Schreibwissenschaft verortet. Es zeichnet sich ab, dass die österreichische Community disziplinär breit aufgestellt sowie in der Praxis verankert ist. Dabei sehen viele Schreibforschung als bedeutsam für das eigene Handlungsfeld an.

Moritz, Regina

Der frühe Vogel – wissenschaftliches Schreiben im akademischen Curriculum

Wissenschaftliches Schreiben als Kernkompetenz des Repertoires von Wissenschaftler*innen wird meist nicht als Teil des Curriculums an deutschen Hochschulen gelehrt. Dabei ist der Bedarf da: 2018 absolvierten knapp 400.000 Studierende einen Bachelor- oder Masterabschluss mit Qualifikationsarbeit: für viele ein mühsamer Prozess. Der Artikel beleuchtet, in welcher Vielfalt das wissenschaftliche Schreiben seine Funktionen ausübt, und leitet Argumente für den verbindlichen Erwerb dieser Qualifikation ab. Um wissenschaftliches Schreiben als wissenschaftliche Tätigkeit anzuerkennen, wird hier eine Skizze vorgelegt zum Zusammenklang von Schreibwissenschaften und wissenschaftlichem Schreiben als Teildisziplinen der akademischen Ausbildung.

Die JoSch-Ausgaben hinten auf dem Gepäckträger – von einer wackeligen Angelegenheit zur etablierten Zeitschrift

Leonardo Dalessandro, David Kreitz & Franziska Liebetanz

Blicken wir auf die Entwicklung des Journals der Schreibberatung zurück, ist es naheliegend, sich diese analog zum Aufwachsen eines Kindes vorzustellen: Bald schon nach der Geburt lernt es Laufen und Sprechen, nicht lange darauf Lesen, Schreiben und Rechnen. Kindheit und Jugend scheinen wie im Fluge zu vergehen und staunend stellt man eines Tages fest: Das einstige Kind ist längst erwachsen geworden. Mit dem Vorbeiziehen der Jahre beginnt man, sich dieser oft atemlos erlebten Zeiten zu erinnern und die wichtigsten Momente im Gedächtnis in Bilder zu bannen, die zunächst noch lebendig und farbreich erscheinen, unweigerlich aber verblassen.

Ganz ähnlich geht es uns, wenn wir uns anlässlich unseres Jubiläums eine Dekade JoSch vor Augen führen. Um unsere Erinnerungen an diese so ereignisreichen wie mühevollen letzten zehn Jahre nicht dem Vergessen anheimfallen zu lassen, möchten wir an dieser Stelle Einblicke in die Erlebnisse jener Menschen geben, die das JoSch mit ihrer Arbeit maßgeblich aufgebaut und geprägt haben. Die Geschichte der Zeitschrift zeichnen sie in ihren eigenen Worten nach:

JoSch wurde von Nora Peters, Simone Tschirpke, Patrick Kowal und Franziska Liebetanz gegründet. Liebe Nora und liebe Simone, mögt ihr kurz ein paar Sätze zu euch schreiben und erzählen, wie lange ihr bei JoSch dabei wart?

Nora: Ich arbeite seit mehr als 10 Jahren in der Schreibdidaktik an Hochschulen. Angefangen hat es zum einen mit der Ausbildung zur Schreibberaterin an der Europa-Universität-Viadrina (EUV) in Frankfurt (Oder) und zum anderen mit einem Job als studentische Schreibberaterin an der TU Berlin. Das war 2007/08. Mir hat die Arbeit von Anfang gefallen und ich habe mich immer mehr in die Themen Schreiben, Schreibvermittlung und das Wirken von Schreibberatung und Schreiben selbst eingearbeitet. Und JoSch gehörte dann irgendwann zu meiner Arbeit dazu. Es war irgendwie logisch, dass ich mitarbeite, da ich das Thema studentische Schreibberatung vorantreiben wollte. Die Zeitschrift habe ich mit euch zusammen gegründet im Jahr 2009 und 2010 haben wir das erste Heft herausgebracht. Mittlerweile arbeite ich freiberuflich. Ich berate immer noch Studierende und Promovierende zum wissenschaftlichen Schreiben. Aber ich habe meinen Fokus auf die Wirkung von Schreiben verlegt. Mein Thema ist nun Schreiben als Selbstcoaching, als Reflexionsmedium. Ich beschäftige mich mit dem persönlichen Schreiben, dem Tagebuch und habe mich auch zur Schreibtherapeutin ausbilden lassen.

Simone: Als wir JoSch vor zehn Jahren gegründet haben, war ich bereits zwei Jahre als studentische Schreibberaterin am Schreibzentrum der EUV tätig. Dort habe ich lange Zeit die Schreibgruppe für Abschlussarbeiten betreut. Ich fand es immer toll zu sehen, wie sich hier in dieser wichtigen Endphase im Studium eine Schreibgemeinschaft zusammengefunden hat, in der sich alle gegenseitig unterstützen und motivieren. Auch nach meinem Studium bin ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum und bei JoSch geblieben. Die Dankbarkeit der Schreibenden und die vielen Freiräume zum Mitgestalten der Schreibzentrumsarbeit haben mich immer sehr motiviert. Für mich tat sich dann in einem ganz anderen Bereich eine feste Stelle auf. Nach Jahren mit befristeten Verträgen musste ich die Gelegenheit einfach ergreifen. Von meinen Erfahrungen am Schreibzentrum profitiere ich auch noch in meinem jetzigen Job, sei es durch das aktive Zuhören, durch das Schreiben von Rohfassungen oder das Einholen von Rückmeldungen.

Wie wurde JoSch eigentlich gegründet? Und warum wolltet ihr eine Zeitschrift machen, die sich mit der Schreibberatung auseinandersetzt?

Nora: Der Entstehungsprozess beginnt für mich mit der ersten Peer-Tutor*innen-Konferenz 2008 in Frankfurt (Oder). Jana Zegenhagen hatte die Idee für einen Newsletter.¹ Wir wollten eine Art Sprachrohr der studentischen Schreibberater*innen. Wir entwarfen den ersten gedruckten Newsletter mit einigen Beiträgen und verteilten ihn auf der Konferenz freudestrahlend an die Anwesenden. Und dann war es eigentlich unsere Idee, dass dieser Newsletter in einem rotierenden System von verschiedenen Schreibzentren und ihren Peer-Tutor*innen herausgegeben wird. Dieser Vorschlag kippte leider bereits auf der nächsten Konferenz 2009 in Bielefeld. Irgendwie klappte es mit dieser Newsletter-Idee nicht.

Franziska: Wir wollten gerne einen Newsletter haben, der sich auch an die Hochschule richtet und Dozierenden und Professor*innen unsere Arbeit vorstellt und ihnen näherbringt, was in Schreibzentren passiert oder was das überhaupt ist. Damals war es noch möglich, die Zahl der Schreibzentren in Deutschland an einer Hand abzuzählen. Schreibzentren waren neu und unglaublich unbekannt an deutschen Hochschulen. Wir merkten aber schnell, dass unsere Erwartungen an den Newsletter zu groß waren. Trotzdem wollten wir ein Medium für die Schreibdidaktik schaffen. Wir gründeten daher eine Zeitschrift und beschäftigten uns lange damit, wer unsere Zielgruppe ist und wie wir eine qualitätsvolle Zeitschrift schaffen können.

¹ Die drei von 2008–2009 entstandenen Ausgaben des Schreibtutor*innen-Newsletters *Scribo (ergo sum)* werden auf der Webseite des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina nachgehalten. Die erste Ausgabe ist hier zu sehen: https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/_dokumente/Der_Schreibtutoren_Newsletter_September_2008.pdf (Zugriff: 31.08.2020).

Nora: Uns verband, dass wir alle Lust darauf hatten, eine Art Zeitschrift für die Schreibberatung und besonders ein Sprachrohr für die studentischen Schreibberater*innen zu haben. In unserer Zeitschrift sollten nicht nur etablierte Wissenschaftler*innen und Schreibzentrumsleiter*innen zu Wort kommen, sondern eben besonders auch die studentischen Berater*innen. Und 2008/2009 war es mir überhaupt ein Anliegen, etwas zu haben, was die Schreibberatung an deutschen Hochschulen darstellt. Denn bis dahin haben wir uns vor allem auf englischsprachige Literatur bezogen und festgestellt, dass eben nicht alles auf unser Hochschulsystem passt. Ebenso haben wir gemerkt, wie wichtig der Austausch zwischen uns studentischen Schreibberater*innen ist.

Simone: Ich glaube, die Gründung hat auch etwas mit Katrin Girgensohn und ihrer Art zu tun, ihren studentischen Schreibtutor*innen von Anfang an viel Verantwortung und Vertrauen zu schenken. Wir, die JoSch gründeten, waren ja alle von Katrin ausgebildet worden und sie hat uns immer viel alleine entwickeln lassen. Das war einfach sehr motivierend und hat uns auch das nötige Selbstbewusstsein vermittelt, unsere Stimme als Tutor*innen laut vorzubringen.

Franziska: Wir haben unsere Arbeit als studentische Schreibberater*innen geliebt. Wir waren so enthusiastisch und voller Ideen. Wir haben es sehr ernst genommen und ich würde behaupten, uns hat es sehr geprägt. Ich habe die Treffen mit Patrick, Simone und Nora sehr genossen und ich denke gerne an die Zeit zurück. Ich glaube, es ist so viel möglich, zumindest für uns war es das und kann es auch immer noch sein.

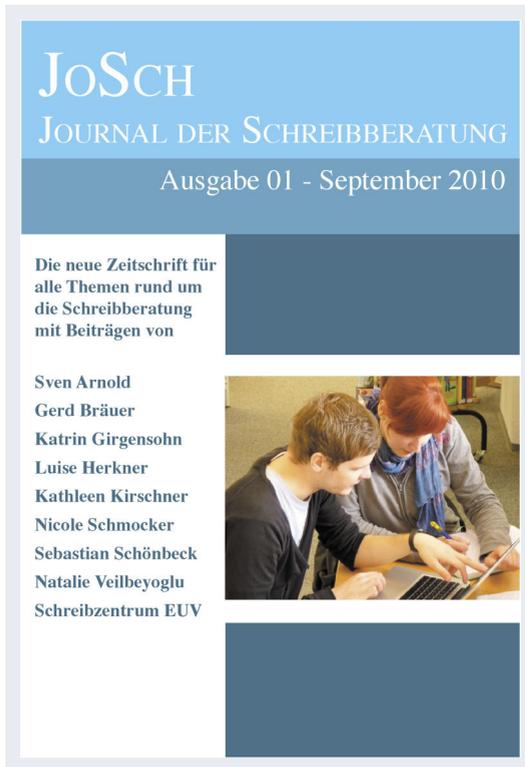
Was hat euch bei der Arbeit am JoSch besonders Spaß gemacht?

Nora: So eine Zeitschrift zu entwickeln, sich zu überlegen, wie diese aussehen soll, was wir wollen, an wen wir uns richten, wen wir an Bord haben möchten. Das waren spannende Fragen und Prozesse. Und wenn wir uns mal dieses ausgefeilte Review-System ansehen: Was haben wir uns daran abgearbeitet, ein wirklich gutes und transparentes Review-Verfahren zu erarbeiten. Es war viel Arbeit, aber immer spannend. Und es hat einfach Spaß gemacht. Ich merke gerade, dass ich tatsächlich ein wenig unsere Treffen im Hirsch vermisste. Und ein besonderer Moment war für mich, als ich unsere ISSN beantragt habe und wir diese tatsächlich erhalten haben. Damit hatten wir dann eine echte Zeitschrift, die in Bibliotheken aufgefunden werden kann.

Simone: Ich kann mich noch an das beschwingte Gefühl erinnern, als die ersten Texte für das erste JoSch eingingen. Andere glaubten also auch daran, dass wir so eine Zeitschrift gemeinsam auf die Beine stellen konnten. Denn mindestens genauso wichtig wie das Bereitstellen des Formats waren unsere großartigen Autor*innen, die das JoSch mit ihren Texten ja erst zum Leben erweckten.

Abbildung 1

Die erste Ausgabe des JoSch



Franziska: Es war wirklich sehr aufregend und es war vor allem sehr verbindend, zusammen etwas auf die Beine zu stellen, das viel Arbeit und Geld kostete – und von beidem hatten wir wirklich alle sehr wenig. Der Glaube daran, dass wir etwas Wertvolles schaffen und beitragen können, hat uns sehr motiviert. Wir kannten uns alle zu der Zeit sehr gut und ich fühlte mich sehr mit dem Team verbunden. Ich kann mich auch noch daran erinnern, wie ich mit dem Rad durch Berlin nach Friedrichshain zur Kneipe Hirsch gefahren bin. Im Sommer saßen wir oft draußen, waren ernst bei der Sache und tranken ab und an Bier. Was uns auch sehr erfreut hat, war, dass wir von der Schreibzentren-Community sehr viel Unterstützung bekommen haben.

Nora: Hierzu fällt mir aber noch ein bestimmter Vorfall ein. Eine Frau aus Österreich hatte Interesse an der Zeitschrift gezeigt, sie könne sich vorstellen,

was zu schreiben, aber sie möchte doch vorher wissen, wie hoch das Honorar ist. Da waren wir erst mal baff. Wir haben dann höflich geantwortet, dass wir kein Honorar zahlen, dass es sich um eine Fachzeitschrift handelt, bei denen es üblich ist, dass keine Honorare gezahlt werden und dass es bei uns auch nicht um Profit geht – irgendwie so. Daraufhin war die Frau erbost und schrieb uns eine unhöfliche Antwort, was uns denn einfiel, dann nach Artikeln zu fragen. Das war schon echt schräg.

Und wie sahen die Schwierigkeiten aus?

Nora: Ebenso, wie es Freuden gab, war die Gründung und das Großziehen der Zeitschrift mit wirklich vielen Herausforderungen verbunden. Erst mal war es Arbeit und wir haben das neben unserem Studium und unseren Jobs und dann später auch noch neben der Abschlussarbeit gemacht. Das war manchmal schon hart. Gerade in den Anfängen war es schwierig, ausreichend Inhalte – also Artikel – zu erhalten, Leute zum Publizieren anzuregen und natürlich auch, die Zeitschrift an die Schreibzentren zu bringen. Das haben wir ja alles selbst gemacht. Die ersten Ausgaben haben wir selbst gelayoutet und gesetzt. Hart erarbeitet. Patrick hat sich in Programme dafür eingearbeitet und ich habe mein bisschen

Leonardo Dalessandro, David Kreitz & Franziska Liebetanz

Wissen zu InDesign zusammengekratzt. Mit der Datei sind wir in einen Copyshop in Berlin gegangen und haben die Hefte drucken lassen. Die Kartons haben wir später abgeholt und dann jedes Heft eingetütet und verschickt. Zusätzlich mussten wir Rechnungen schreiben und kontrollieren, dass alles bei uns eingeht. Zu Beginn hat übrigens Simone die Hefte gehortet. Und dann gab es noch Verkäufe auf den Konferenzen, zu denen wir also mit schweren Koffern angereist sind. Also, wir haben schon echt was geleistet. Und – um das vielleicht auch noch mal zu verdeutlichen – wir haben davon nur ideell profitiert. Wir waren froh, wenn wir mit den Einnahmen den nächsten Druck finanzieren konnten.

Simone: Um JoSch verkaufen zu können, mussten wir extra eine GbR gründen. Hierdurch kamen auch unliebsame Aufgaben wie die jährliche Steuererklärung auf uns zu. Der ganze Bestellprozess mit dem Drucken und Abheften der Rechnungen etc. war auch immer sehr aufwendig.

Franziska: Nora, ich erinnere mich: Wir haben dann manchmal die Hefte mit dem Fahrrad abgeholt und hatten die JoSch-Ausgaben hinten auf dem Gepäckträger in einer riesigen Kiste.

Nora: Was ich irgendwann schwierig fand, war das unterschiedliche Interesse an JoSch und was damit verbunden war. In meiner Vorstellung sollte es in erster Linie ein Sprachrohr für die Peer-Tutor*innen sein und nicht eine weitere Fachzeitschrift für Etablierte. Natürlich würden wir aber mehr Interesse generieren, wenn wir bekannte Namen in der Zeitschrift hatten. Und das hat auch funktioniert. Doch irgendwann hatte ich auch das Gefühl, dass sich vielleicht die studentischen Schreibberater*innen nicht mehr trauten, für uns zu schreiben, neben all den größeren Namen. Ich hatte mir doch noch mehr Beiträge von Studierenden gewünscht, damit sie ihre Sichtweisen publizieren, ihre Ideen. Aber vielleicht ging es auch nur mir so. Ich weiß aber noch, dass wir dieses Thema hin und wieder hatten. Wie ging es denn euch damit?

Franziska: Ich glaube, das ist eben die Kunst: verschiedene Zielgruppen und auch verschiedene Autor*innen anzusprechen. Ich persönlich denke, dass nicht unbedingt ‚etabliertere‘ Namen junge Autor*innen davon abhalten, zu publizieren und Beiträge einzureichen. Vielmehr kann es eine Frage der Motivation und des Selbstverständnisses sein. Ich denke, wenn Schreibzentrumsleitende ihren studentischen Schreibberater*innen Freiräume lassen zu publizieren, sie motivieren und begleiten, dann kann es gut funktionieren. Es ist meiner Meinung nach wichtig zu hinterfragen, was etabliert heißt, was ‚große‘ Namen bedeuten und wer für was sprechen kann. Ich bin davon überzeugt, dass generationen- und statusübergreifendes Arbeiten gewinnbringend in jeglicher Hinsicht ist – und manchmal haben die Studierenden einen unverstellten Blick und sind näher an den Rat-suchenden.

David Kreitz, Sascha Dieter und Leonardo Dalessandro sind später zu JoSch gestoßen. Lieber David und lieber Leonardo, könnt ihr euch noch daran erinnern, wann und wie ihr zu JoSch gekommen seid?

David: Ich hatte bereits als studentischer Schreibberater gearbeitet, war dann Schreibzentrumskoordinator und Fachdozent in der Soziologie und kannte JoSch als Beiträger. Auf einer Konferenz (einer EATAW oder EWCA) habe ich dann mitgekriegt, dass die JoSch-Herausgeberinnen Unterstützung gebrauchen könnten, denn Patrick Kowal war gerade ausgestiegen. Ich bin dann zur Ausgabe 6 dazugekommen und habe schon bald die Betreuung des Reviewprozesses, aber auch – wie alle – die Schlusskorrekturen und das Versenden von Heften übernommen.

Leonardo: Daran kann ich mich noch gut erinnern! Ich kam über meinen damaligen Kollegen Sascha zum JoSch, der zur 7. Ausgabe in die Redaktion eingetreten war. Wir arbeiteten schon seit 2012 am Schreibzentrum der Goethe-Uni Frankfurt am Main zusammen – als Schreibtutoren, Writing Fellows und im Büro-Team. Gerade waren wir damit beschäftigt, einen gemeinsamen Vortrag für die EATAW-Konferenz 2015 in Tallinn vorzubereiten, der sich dem Einsatz digitaler, netzbasierter Schreibtools zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen widmete. In einem unserer Teamtreffen im Frühjahr 2015 fragte Sascha dann nach Unterstützung für die JoSch-Redaktion. Gesucht war ein neues Redaktionsmitglied für den Schwerpunkt Digitalisierung. Als ohnehin IT-affiner Mensch mit entsprechenden Arbeitsschwerpunkten – parallel zum Schreibzentrum arbeitete ich seit 2012 in der E-Learning-Abteilung des Historischen Seminars der Goethe-Uni – fühlte ich mich sofort angesprochen. Und dann ging alles recht schnell: Auf meine Bewerbung erhielt ich von Simone am 19.03.2015 eine positive Rückmeldung und nahm am 30.03.2015 an meiner ersten Redaktionskonferenz teil. Zur 10. Ausgabe, die im November 2015 veröffentlicht wurde, war ich dann schon als Redaktionsmitglied im Impressum aufgeführt. Unsere 20. Ausgabe mit dem zehnjährigen Jubiläum ist für mich also gleichermaßen mein fünfjähriges beim JoSch.

Was hat euch motiviert?

David: Ich mochte die Idee, eine Zeitschrift für die Schreibdidaktik-Community zu machen. Vielleicht um dieser Community, in der ich mich damals wie heute sehr wohlfühle, etwas zurückzugeben. Auch war es mir wichtig, dass im JoSch Schreib-Peer-Tutor*innen veröffentlichen können. Ich fand es immer schwierig, dass in vielen etablierten Wissenschaften erst nach dem Doktor in Journals publiziert wird – als wenn man vorher nicht schreiben und denken könnte.

Leonardo: Das JoSch kannte ich zum Zeitpunkt meines Einstiegs nicht nur als etabliertes Sprachrohr der deutschsprachigen Schreibdidaktik-Community, sondern auch als Autor

der 9. Ausgabe. Der Eintritt in die Redaktion einer für unser Feld so zentralen Fachzeitschrift war im Grunde schon Motivation genug. Wann hat man als Student schon so eine Möglichkeit? Es gab aber auch andere, stärker intrinsische Motivatoren: 2015 war ich schon das dritte Jahr in der Schreibdidaktik aktiv. Dank unseres großartigen Leitungsteams am Frankfurter Schreibzentrum, Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, konnten wir Schreibtutor*innen uns mit recht großen Freiheiten entfalten und wurden darin bestärkt, Verantwortung zu übernehmen. So hatte ich neben dem von Schreibberatungen und Workshops geprägten Arbeitsalltag schon an mehreren nationalen und internationalen Konferenzen mit eigenen Vorträgen teilgenommen, 2014 mit den Frankfurter Kolleg*innen selbst eine (Schreib-)Peer-Tutor*innen-Konferenz ausgerichtet und gemeinsam mit Schreibtutor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen anderer Standorte ein Projekt zur digitalen Vernetzung gestartet. Kurz gesagt: Ich nutzte die mir gebotenen Chancen, vertiefte mich immer intensiver in die Schreibdidaktik und erkannte das Arbeitsfeld als berufliche Option für die Zeit nach dem Studium. Mich beim JoSch zu engagieren und dabei zu helfen, ein so bedeutsames Projekt zu professionalisieren und voranzubringen, war in dieser Perspektive ein folgerichtiger Schritt.

Was waren die wichtigsten Wegmarken im Rahmen eurer Arbeit für JoSch? Was hat euch Freude gemacht und was war eher schwierig?

David: Am Anfang war es durchaus schwierig, in das bestehende Team hineinzukommen. Franziska, Nora und Simone hatten ja bereits alles so gestaltet, dass ein routinierter Ablauf gewährleistet war. Für Ideen und Weiterentwicklung war dann aber doch genug Platz. Ein großer Erfolg war es auch, mit wbv Media einen Verlag für JoSch zu finden, der sich auf das immer noch neue Thema Schreibdidaktik dann auch voll eingelassen hat. Die Zusammenarbeit gaben wir am 16. September 2015 im Rahmen einer Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung offiziell bekannt. Eine weitere Wegmarke war auch die Veränderung der Heftstruktur. Wir haben seit der 14. Ausgabe aus dem Jahr 2017 Themenhefte. Die Themenschwerpunkte werden von Gastherausgeber*innen betreut und nehmen den größten Teil im Heft ein, dazu kommen dann meist zwei Artikel im themenoffenen Forum. Freude macht mir jedes Mal, die fertigen Ausgaben in den Händen zu halten.

Leonardo: Wichtige Entwicklungen für das JoSch gab es gerade in den letzten Jahren viele. David hat schon den Beginn der Zusammenarbeit mit wbv Media und damit die Transition von einer gänzlich in Eigenregie herausgegebenen Fachzeitschrift hin zu einer verlagsgestützten Publikation erwähnt. Mit dieser für das JoSch vermutlich wichtigsten Wegmarke folgten weitere:

Mit einem professionellen Verlag im Rücken wuchsen unsere Möglichkeiten auch mit Blick auf die Verbreitung unserer Zeitschrift. Seit der 10. Ausgabe aus dem Jahr 2015, der ersten bei wbv Media, publizieren wir nicht länger nur in Printversion, sondern auch on-

line über das verlagseigene Publikationsportal. Umso mehr freute es uns, dass wbv Media an einem Open-Access-Zugang für das JoSch ebenso interessiert war wie wir. Während zunächst alle noch vor dem Publikationsbeginn bei wbv Media veröffentlichten Ausgaben des JoSch kostenfrei und digital aufbereitet zur Verfügung standen (also die Jahrgänge von 2010–2015/01), haben wir vor dem Hintergrund der positiven Entwicklung der Zeitschrift erreichen können, dass nur die jeweils letzten zwei Jahrgänge kostenpflichtig sind. Auf diese Weise wächst das Angebot an *open access* zur Verfügung stehenden JoSch-Artikeln kontinuierlich an.²

Abbildung 2

Seit der 10. Ausgabe wird das JoSch in Kooperation mit wbv Media publiziert



Im Gefolge dieses Professionalisierungsschubs war es für uns außerdem an der Zeit, unsere organisationalen Strukturen auszudifferenzieren, denn die Arbeit am JoSch wurde nicht weniger. Gleichzeitig mussten wir 2017 den Austritt von Nora und Sascha aus dem JoSch-Team kompensieren. Waren Redaktion und Herausgeber*innen beim JoSch zuvor noch identisch, sollte sich das mit der nächsten personellen Erweiterung ändern: Im November 2017 freuten wir uns mit dem Eintritt von Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius und Jana Scheurer über unsere ersten Redakteurinnen im Team.

Die uns Herausgeber*innen entlastende Redaktion ermöglichte uns, mehr Zeit in die inhaltliche und konzeptionelle Entwicklung der Zeitschrift zu investieren – oder zuvor aus Zeitmangel schlicht nicht umsetzbare Aufgaben anzugehen. Auf meiner persönlichen JoSch-Agenda stand schon lange die Neugestaltung un-

serer Webseite, die seit dem 19. Juli 2018 in neuem Gewand erstrahlt und nicht länger dazu verdammt ist, ein Dasein im Look der vergangenen Dekade zu fristen. Mit dieser umfassenden Aktualisierung haben wir begonnen, regelmäßig zu unserer redaktionellen Arbeit und zu Neuigkeiten aus der Community zu informieren. Das war eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen der nächsten Stufe unserer Digitalagenda: Seit dem 11. März 2020 sind wir auf Facebook und Twitter präsent, womit wir der stetig wachsenden Bedeutung sozialer Netzwerke auch für wissenschaftliche Institutionen gerecht wer-

² Alle JoSch-Ausgaben als E-Journal gibt es hier: <https://www.wbv.de/josch/ausgaben.html> (Zugriff: 31.08.2020).

den. In diesem Zusammenhang hat mich besonders gefreut, meine in der Online-Redaktion der F.A.Z. erworbenen Kenntnisse zu Social Media für das JoSch einsetzen zu können und in Jana eine in der Sache sehr engagierte Kollegin gefunden zu haben. Für die Zukunft haben wir hier jedenfalls noch einiges vor.

Mit der Umbenennung vom Journal der Schreibberatung zum Journal für Schreibwissenschaft wird mit dieser Ausgabe die nächste Wegmarke genommen. Damit explizieren wir nun auch im Titel der Zeitschrift, was sich längst *avant la lettre* zeigte: Die im JoSch verhandelten Themen decken das ganze Spektrum aus Schreibdidaktik und Schreibforschung ab. Damit verbunden nutzen wir einen weiteren Vorzug der Zusammenarbeit mit wbv Media und etablieren einen wissenschaftlichen Beirat, der uns zukünftig beratend zur Seite stehen wird.

Wenn ich mir all diese Entwicklungen vor Augen führe, freut mich beim JoSch tatsächlich am meisten, dass wir dieses Projekt fortlaufend voranbringen – mit jedem Schritt ein Stückchen weiter. Es ist schön zu sehen, dass all die über Jahre investierte Arbeit Früchte trägt. Das fordert aber auch seinen Tribut, denn wir leisten diese Arbeit ehrenamtlich: an Wochenenden, im Urlaub, nach langen Arbeitstagen und manchmal bis in die Nacht hinein. Nicht selten geben wir dem JoSch dann den Vorzug gegenüber Familie und Freund*innen. Das kann schwer sein. In solchen Momenten treibt mich persönlich an, dass die Zeitschrift letztlich allen zugutekommt, die in der Schreibdidaktik und -forschung aktiv sind.

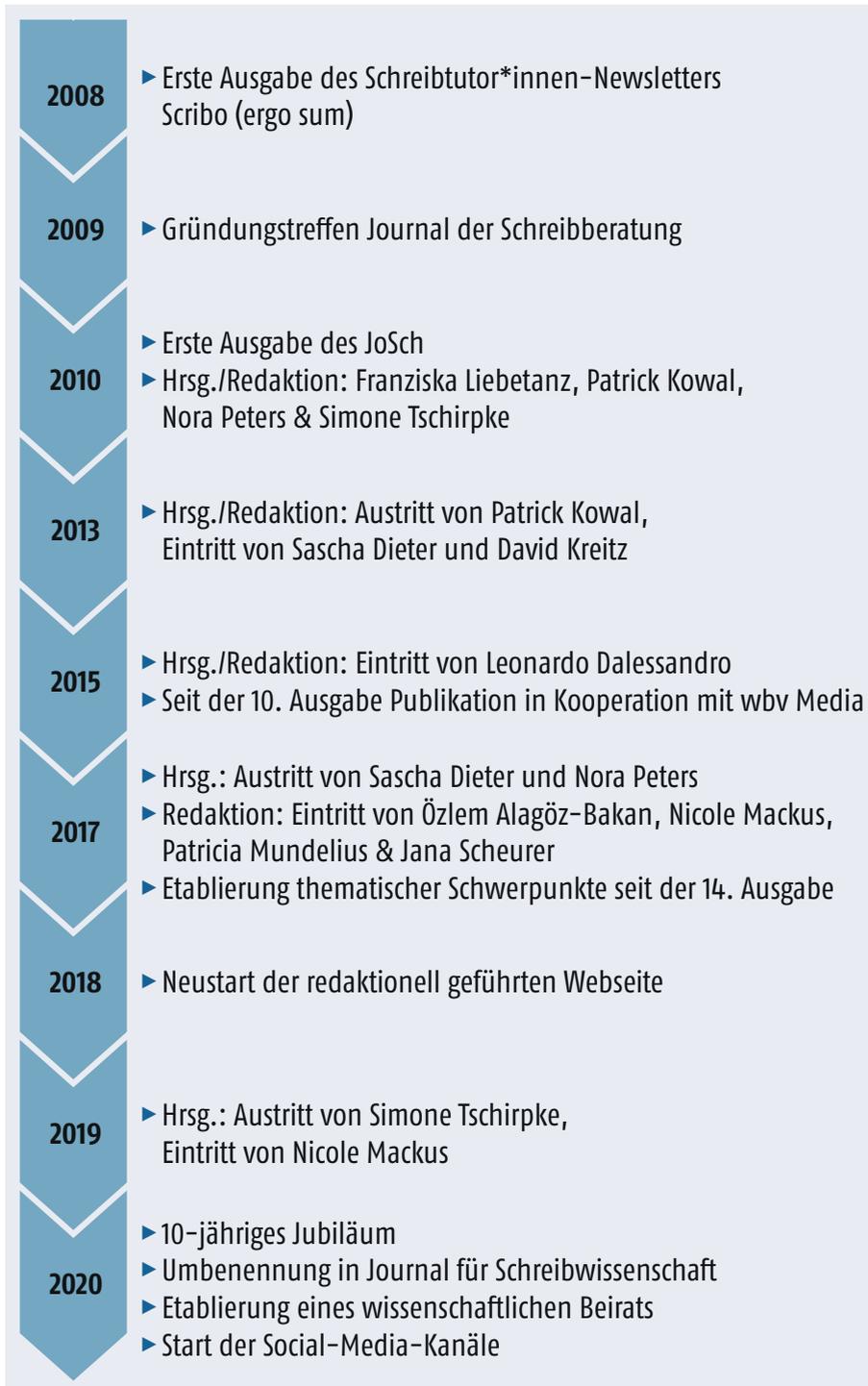
Könnt ihr eine schöne, lustige oder interessante Geschichte erzählen, die ihr verbunden mit der Tätigkeit mit JoSch erlebt habt?

David: Die Begleitung der Reviewprozesse bringt gelegentlich lustige Begebenheiten hervor, denn ich kenne ja das Matching von Reviewenden und Schreibenden im Double-Blind-Verfahren. So hat einmal eine reviewende Professorin den Text einer Schreibzentrumsleitung für die Einreichung einer noch jungen, schreibdidaktisch unerfahrenen Schreibtutorin gehalten.

Leonardo: Es ist gelegentlich schon erstaunlich, was wir als Einreichungen zu unseren Calls erhalten. Manchmal scheinen wir wohl den Nerv fachfremder Autor*innen zu treffen, die vermutlich wenig an einer schreibwissenschaftlichen Perspektive interessiert sind. Zur Ausgabe mit dem Schwerpunkt „Digitales Schreiben“ erhielten wir einen Beitrag, den man mit gewissem Wohlwollen noch als Essay verstehen könnte. Im Wesentlichen wurden darin die vom Verfasser während des Sommerurlaubs bei einem abendlichen Glas Rotwein auf der Terrasse am Tablet angefertigten Notizen reflektiert – und zwar in Verbindung zu dessen leiblicher Wahrnehmung.

Abbildung 3

Die wichtigsten Entwicklungsschritte des JoSch



Wie seht ihr die Entwicklung von JoSch heute?

David: JoSch präsentierte von Anfang an eine Mischung aus Texten zur Schreibdidaktik, Schreibberatung und Schreibforschung. Zunächst war JoSch stark geprägt von der sehr lebendigen, aktiven, schreib- und austauschfreudigen Schreib-Peer-Tutor*innen-Szene. Mittlerweile ist die Mischung der Autor*innen breiter, was mir gut gefällt und was ich beibehalten möchte. Zu Beginn waren die Hefte nach Rubriken strukturiert, die heutige Fokussierung auf Themenschwerpunkte und ein offenes Forum scheint mir gelungener.

Leonardo: Wie diese Rückschau verdeutlicht, haben wir in den letzten Jahren unsere Strukturen und Prozesse deutlich ausbauen können. Gemeinsam mit unserem Verlag, dessen bedeutsamer Anteil in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben darf, haben wir das JoSch von einem studentischen Projekt zu einer professionellen wissenschaftlichen Fachzeitschrift weiterentwickelt. Dazu hat auch die gute Kooperation mit der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung beigetragen.

Was ist euch wichtig?

David: Gute Zusammenarbeit im JoSch-Team und mit allen, die JoSch unterstützen (wbv Media, der Beirat, unsere Autor*innen und Reviewer*innen, die Gastherausgeber*innen). Anerkennung für das, was wir mit JoSch geschaffen haben: Ein Journal, das sich explizit dem Schreiben in wissenschaftlichen, akademischen und beruflichen Kontexten widmet, besonders auch die Perspektive von Schreibzentren sowie die zugrundeliegenden theoretischen und praktischen Einsichten einer prozessorientierten Schreibdidaktik herausstellt und damit zusammenhängende grundlegende und praxisorientierte Beiträge veröffentlicht.

Leonardo: David hat gerade zwei auch für mich sehr wichtige Aspekte genannt: Eine gute Zusammenarbeit mit allen Akteur*innen der Schreibwissenschaft ist die Voraussetzung dafür, dass die Zeitschrift auch weiterhin das bleiben kann, was sie geworden ist. Damit zusammenhängend will ich betonen, dass wir unsere Zeit und Kraft letztlich vor allem für das Fortkommen unserer Wissenschaftsgemeinschaft einsetzen – für unsere Autor*innen und Leser*innen also. Die Anerkennung dessen war und ist eine wichtige Triebfeder für unser Schaffen.

Schließlich sollten wir auch angesichts aller Veränderungen unseren Ursprüngen treu bleiben und weiterhin offen für studentische Partizipation sein. Gerade Schreibtutor*innen sind daher nach wie vor aufgerufen, redaktionell am JoSch mitzuarbeiten und Beiträge einzureichen.

Was wünscht ihr euch für die Zukunft?

David: Manchmal bin ich versucht zu sagen: weniger Arbeit und mehr Auflage.

Leonardo: Ich wünsche mir eine sich trotz aller Umbrüche im deutschen Hochschulwesen etablierende Schreibwissenschaft und damit eine stabile Existenzgrundlage für das JoSch.

Abschließend möchten wir uns ganz herzlich bei allen Menschen bedanken, die uns die letzten 10 Jahre mit JoSch begleitet haben: Dank gilt allen voran den Autor*innen – ohne eure Beiträge gäbe es diese Zeitschrift nicht. Außerdem den zahlreichen Reviewer*innen, die dafür sorgen, die Qualität der Artikel sicherzustellen, und natürlich allen Gastherausgeber*innen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen. Besonderer Dank gilt unseren Freund*innen und Familien, die unsere zahlreichen Abwesenheiten wegen unserer abendlichen Redaktionskonferenzen und all der Arbeit am JoSch ertragen mussten und weiterhin müssen.

Wir bedanken uns bei der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung für die gute Zusammenarbeit und jahrelange Unterstützung. Wir bedanken uns herzlich bei wbv Media, insbesondere bei Jennifer Knieper und Vanessa Leppert, für die Betreuung unserer Zeitschrift sowie bei W. Arndt Bertelsmann für das Interesse an unserem Feld.

Unser Dank gilt außerdem all den ehemaligen Redaktionsmitgliedern und Herausgeber*innen: Patrick Kowal, der JoSch mitgegründet hat, und Sascha Dieter, Nora Peters und Simone Tschirpke, die einige Jahre im Redaktions- und Herausgeber*innenteam waren. Besonders Nora und Simone haben als Mitbegründerinnen mit viel Kraft und Elan dabei mitgeholfen, JoSch zu dem zu machen, was es heute ist.

Großer Dank gilt schließlich dem aktuellen Herausgeber*innen- und Redaktionsteam: Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius und Jana Scheurer.

Und schon an dieser Stelle danken wir unserem neuen Beirat, der uns ab dieser ersten Ausgabe des Journals für Schreibwissenschaft beratend unterstützt: Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengerscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haake, Hans Krings, Swantje Lahm, Anika Limburg, Kirsten Schindler und Ruth Wiederkehr.

Unsere JoSch – eure JoSch

*In diesem Heft schauen wir auf die vergangenen zehn Jahre zurück und haben uns darauf gefreut zu erfahren, was ihr mit JoSch verbindet, welche Rolle JoSch in eurer Schreibzentrumsarbeit spielt oder wie ihr euch als Reviewer*innen und/oder Autor*innen erlebt habt. Hier ist zu lesen, was euch und uns mit dem JoSch verbindet.*

Auf dem Weg zur Schreibwissenschaft. Ein dreistimmiges Schreibgespräch

Katrin & Nadja [singen im Chor Happy Birthday und heben die Sektgläser]: „Liebes JoSch, alles Gute zum 10. Geburtstag. Und herzliche Glückwünsche zur Umbenennung in **Journal für Schreibwissenschaft**. Als Professorinnen für Schreibwissenschaft finden wir das ganz großartig!“

JoSch: „Danke, danke, lasst uns auf die Schreibwissenschaft anstoßen!“ [Gläserklingen]

Nadja: „Im September 2010 ging es los mit dir, als Journal der Schreibberatung kam deine erste Ausgabe heraus.“

JoSch: „Ja, gestartet bin ich als Fachzeitschrift für Schreibberatung. Hervorgegangen bin ich aus dem studentischen Schreibzentrumsnewsletter *Scribo*. Ich wollte vor allem studentischen Schreibberater*innen eine Plattform bieten, sich aktiv in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Außerdem wollte ich einen generationsübergreifenden Austausch anregen zwischen Studierenden, Schreibzentrumsmitarbeiter*innen, Lehrenden im Fach und so weiter.“

Katrin: „Deine Perspektive war also zunächst eine studentische?“

JoSch: „Ich wurde damals von Studierenden herausgegeben und produziert, aber es waren alle eingeladen, mitzumachen, auch Menschen, die sich freiberuflich mit Schreibdidaktik und Schreibberatung beschäftigten.“

Nadja: „Es ist schön, dass du von Anfang an gleichzeitig so offen warst und so professionell. Das mehrstufige Peer-Review-Verfahren gab es ja damals schon. 10 Jahre, wow – was hast du eigentlich vor 10 Jahren gemacht, Katrin?“

Katrin: „2010 war mein viertes Jahr als Leiterin des Schreibzentrums an der Europa-Universität Viadrina. Die Peer-Tutor*innen waren ein tolles Team, gleich mehrere gehörten zur JoSch-Redaktion. 2010 haben wir auch die bundesweit erste Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten durchgeführt, von der wir dann in der ersten JoSch-Ausgabe berichtet haben. 2010 war aber auch das Jahr, in dem wir erleben mussten, wie es ist, wenn auf einmal die Drittmittel wegbrechen und das Schreibzentrum beinahe schließen muss. Damals haben uns Schreibzentren aus der ganzen Welt mit Post an unsere Uni unter-

stützt. Dann hat Franziska Liebetanz die Leitung des Zentrums übernommen, obwohl sie gleichzeitig auch noch ihren Masterabschluss gemacht hat. Ohne sie gäbe es das Schreibzentrum heute gar nicht mehr. Was hast du 2010 gemacht, Nadja?“

Nadja: „2010 war ich gerade ein Jahr an der Universität Bielefeld – ich war dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Germanistik in einem Forschungsprojekt zur literalen Kompetenzentwicklung von BA-Studierenden beschäftigt. Parallel durfte ich – als Fachlehrende – an der „Schreiben lehren“-Ausbildung am Schreiblabor der Uni Bielefeld teilnehmen. Für mich was das gleichzeitig der Einstieg in die Schreibforschung und in die Schreibdidaktik, beides hat mich total begeistert.“

JoSch: „In die Schreibforschung bin ich auch recht früh eingestiegen. Ab der ersten Ausgabe gab es Artikel, die sich dem Forschungsdiskurs zum Schreiben aus ganz verschiedenen Perspektiven widmeten, z. B. der Rolle der intrinsischen Motivation beim Schreiben. Bald kamen Studien dazu, ich glaube, in der ersten ging es um effektive Textrückmeldungen in Peer-to-Peer-Schreibgesprächen, das war 2012.“

Katrin: „Das akademische Jahr 2011/2012 war für mich ebenfalls sehr forschungsintensiv. Ich hatte ein DFG-Stipendium und forschte in den USA zu Schreibzentren als Organisationen und zu ihrer Leitung. Nadja, damals haben wir auch gemeinsam an unserem Buch ‚Schreiben lehren, Schreiben lernen‘ geschrieben, das war quasi ein transatlantisches Schreibgespräch!“

Nadja: „Stimmt! Für mich war 2012 auch noch aus anderen Gründen ein wichtiges Jahr, damals habe ich an der Goethe Universität Frankfurt am Main die Stelle als Koordinatorin des Schreibzentrums angetreten und in Frankfurt die studentische Schreibberatung eingeführt.“

JoSch: „Für mich war der nächste große Schritt ganz offiziell als Fachzeitschrift bei einem Verlag herauszukommen. Meine zehnte Ausgabe erschien 2015 beim W. Bertelsmann Verlag (wbv). Damit professionalisierten sich die Abläufe noch mehr und Druck und Vertrieb mussten nicht mehr in oft nächtlicher Handarbeit durch die Redaktionsmitglieder erfolgen. Und wie ging es bei euch weiter?“

Nadja: „Unser Frankfurter Team war sehr enthusiastisch damit beschäftigt, das Schreibzentrum auf- und auszubauen. 2014 haben wir in Kooperation mit dem Schreibzentrum in Frankfurt an der Oder die Writing Fellow-Programme eingeführt, die 2015 dann richtig Fahrt aufgenommen haben.“

Katrin: „Ich war zu der Zeit wieder in Frankfurt (Oder) und habe dort das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen geleitet, zu dem das Schreibzentrum mittlerweile gehörte und das, wie viele solcher Einheiten in Deutschland, durch den Qualitätspakt Lehre ermöglicht wurde. Auf dem Weg zur Schreibwissenschaft war für mich 2017 ein besonderes Jahr: Ich konnte mein Habilitationsverfahren abschließen. Die Lehr-

befähigung für das Fach ‚Schreibwissenschaft‘ gab es allerdings noch nicht. Wenige Jahre später hätte das vielleicht schon ganz anders ausgesehen. 2017 ist auch der erste Band unserer neuen Schriftenreihe ‚Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft‘ bei wbv Media erschienen.“

JoSch: „Bei mir gab es dann 2018 einen weiteren großen Umbruch. Mit vier neuen Mitgliedern hat sich meine Redaktion auf acht verdoppelt, sodass die Aufgaben neu und besser verteilt werden konnten. Außerdem haben wir damit angefangen, Themenhefte herauszubringen und mit Gastherausgebenden zusammenzuarbeiten.“

Nadja: „In dem Jahr gab es bei mir auch große Umbrüche: Ich habe meine Habilitationsschrift zu Schreibprozessen von Studierenden eingereicht und im gleichen Jahr an der SRH Berlin University of Applied Sciences meine Professur angetreten. Seitdem leite ich dort den BA-Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.“

Katrin: „2019 bin ich dazu gekommen, als zweite Professorin im Studiengang. Im gleichen Jahr, in dem die erste gemeinsame Konferenz der drei deutschsprachigen Fachgesellschaften zum wissenschaftlichen Schreiben gefragt hat, ob es eine neue Disziplin namens ‚Schreibwissenschaft‘ gebe, haben Nadja und ich an der Berliner Hochschule die Denomination ‚Professorin für Schreibwissenschaft‘ erhalten.“

JoSch: „Und ich werde jetzt zum ‚Journal für Schreibwissenschaft‘! Ich würde sagen, die Schreibwissenschaft startet gerade durch!“

Katrin: „Es ist auf jeden Fall eine erstaunliche und spannende Entwicklung, die so nicht vorauszusehen war, als du, JoSch, ins Leben gerufen wurdest.“

Nadja: „Eine Entwicklung, zu der du mit deinem Engagement sehr viel beigetragen hast, liebes JoSch. Vielen Dank dafür! Und alles Gute für die nächsten zehn Jahre.“

Katrin: „Die nächsten hundert Jahre!“

JoSch: „Dankeschön und Prost!“ [Gläserklingen]

JoSch ist seit zehn Jahren reichhaltige und anregende Lektüre für die Freiburger Schreibberater*innen-Ausbildung. Einige Abschlussarbeiten unseres Weiterbildungslehrgangs haben es als Beiträge in die Zeitschrift geschafft. JoSch ist aber auch immer wieder Bezugspunkt bei unseren wöchentlichen Supervisionsgesprächen im Team: Was können wir wie in unserer Beratungspraxis verbessern? Dafür geben viele JoSch-Beiträge wertvolle Anregungen! Ein herzliches Dankeschön an alle Autor*innen an dieser Stelle!

Gerd Bräuer

JoSch hat mir einen Einstiegspunkt in die deutschsprachige Schreibberatungsszene geboten. Die Zeitschrift vermittelt laufend den *Status quo* von Schreibberatungsarbeit und ist Sprachrohr und Diskussionsplattform gleichermaßen.

Carmen Heine

JoSch leistet seit zehn Jahren einen wichtigen Beitrag zum Forschungsfeld der Schreibwissenschaft und zeichnet sich für mich vor allem durch seine Zugänglichkeit aus.

Anonym

JoSch hat für mich eine Wendung in meinem Schreiben bedeutet. Ich durfte schreiben, um gelesen zu werden. JoSch bedeutet für mich ein Wachsen meines Schreiberinnen-Ichs, JoSch bedeutet ein Wachsen meines Schreibberaterinnen-Ichs. JoSch bedeutet für mich auch Gemeinschaft. Das Heft ist eine Ressource für mich.

Birte Stark

Ohne JoSch hätten wir Berliner Schreibdidaktiker*innen unseren „Schreibypentest“ 2012 wohl nicht veröffentlicht. Wir hatten hier ein tolles Forum, um zu berichten, wie der damalige „Arbeitskreis Schreibdidaktik Berlin-Brandenburg“ 2011 für die Lange Nacht der Wissenschaften an der TU Berlin eine Art „Quiz“ entworfen hatte. Wir sind dabei mit den „Eichhörnchen“ und „Goldgräber*innen“ auf ein überwältigendes Interesse gestoßen. Also stellten wir den Test im Anhang unseres Beitrags vor. Vermutlich verdankt er seine Verbreitung aber einem Versehen der Redaktion: In der JoSch erschien die Entwurfsfassung. Die Herausgebenden haben dann schnell reagiert und die Endfassung online – sozusagen als frühen „Open Access“ – zur Verfügung gestellt. Wenig später kamen dann die ersten Anfragen zur Weiterverwendung von „Goldgräber oder Eichhörnchen?“ Wir staunen noch heute über die Karriere unseres kleinen „Spiels“. Vielen Dank, dass ihr das möglich gemacht habt!

Rosaria Chirico, Daniela Liebscher, Sven Arnold

Glückwünsche – Zukunftswünsche

Natürlich möchten wir uns auch ein wenig feiern lassen für zehn Jahre gelungenes Heftmachen. Glückwünsche, aber auch Wünsche für die Zukunft des JoSch sind hier zu lesen.

Herzlichen Glückwunsch an das gesamte Herausgeber*innen-Team zur Erfolgsgeschichte von JoSch! Wahnsinn, was ihr da gemeinsam in den letzten zehn Jahren geleistet habt! Vielen Dank für eure in vielerlei Hinsicht kreative Arbeit!

Das Team des Freiburger Schreibzentrums

Vielen Dank für das Sammeln und Aufbereiten so vieler inspirierender Beiträge, die ich sowohl für meine schreibdidaktischen Tätigkeiten und für das eigene im-Bilde-Bleiben verwende. Mögen eure Tintenfässchen immer gut gefüllt sein und eure Tastaturen auch weitere 10 Jahre zum Tippen einladen! ;)

Juliane Homann

Herzlichen Glückwunsch liebes Team! Herzlichen Glückwunsch zu zehn Jahren Kreativität und Energie. Herzlichen Glückwunsch zu dem runden Geburtstag!

Birte Stark

Liebe JoSch, schon so groß! Das Team vom Kompetenzzentrum Schreiben der Uni Paderborn feiert dich und wünscht dir alles Gute für die nächsten 10 mal 10 Jahre! Du hast immer einen Ehrenplatz in unserem Bücherregal!

Das Team des Kompetenzzentrums Schreiben, Uni Paderborn

Liebes Josch-Team, wir schicken ganz herzliche Glückwünsche zum Jubiläum!

Das Josch ist uns seit Jahren bei unserer schreibdidaktischen Arbeit immer wieder eine wertvolle Unterstützung und eine Inspirationsquelle in vielen Fragen, die sich in dem weiten Feld des akademischen Schreibens auftun. Weiter so, bitte! Mit lieben Grüßen von der FH Campus Wien, Euer Team des Zentrums für wissenschaftliches Schreiben.

Katharina Rösler, Florentina Astleithner, Rene Fischbacher

We stumbled upon writing center studies in Germany by chance. Both of us – one a comparatist and the other a political scientist by training – had research agendas in Germany before we began working in writing programs and centers in the U.S. Andrea discovered the scholarly conversation in Germany in the early 2010s, attending the 25th anniversary conference of the Schreiblabor in Bielefeld and visiting the Schreibzentrum at the European University Viadrina Frankfurt (Oder) in 2012. After observing a writing consultation, she remembers Franziska giving her a copy of an early issue of *JoSch*, describing its mission as a place to foster writing center research, particularly amidst the field’s new but growing cohort of peer tutors. Pam had an interest in the foundation of international, and especially European, institutions and was thrilled to discover that writing centers were rapidly establishing themselves in Germany, quickly determining that here was the place where these two interests converged. The two of us – Andrea and Pam – began collaborating in 2015. Our most recent collaboration stems from our admiration of the vitality of *JoSch* these past ten years. We value it as a site of creative and collaborative research and reflection that has helped establish the field of writing studies in German-speaking countries.

Indeed, the research community it has helped foster has become a kind of second home for us across the Atlantic. The Schreibzentrum Viadrina is a place to connect with colleagues and share ideas over coffee at the Mensa. Our recent bibliometric study of *JoSch* looked at author and citation patterns to test some of the claims that were beginning to emerge in genesis stories of the field. Some of our most important findings are that *JoSch* publishes more peer tutors than U.S.-based flagship journals, even if their numbers appear to be diminishing as the field grows, and that the scholarly conversation published in *JoSch* is distinct: German-language sources comprise the vast majority of sources cited in the journal, and the scholarly conversation is more multilingual than writing studies conversations in the U.S., reflective of a transnational ethos.¹ We also discovered that *JoSch* publishes a more stable “core” of authors, is mostly a female field (though males may publish in disproportionately high numbers), and it privileges the book as a genre, among other findings.² All but the gender of the field mark a notable departure from *The Writing Center Journal*, suggesting the distinctness of the research culture cultivated by *JoSch*. We are excited to see the renaming of *JoSch* in this issue – from a journal of writing consultations to a journal of writing studies – because it strikes us as reflective of the breadth and depth of the mostly German-language research it publishes. We look forward to continuing to follow its development over the next ten years! Herzlichen Glückwunsch, *JoSch*!

Andrea Scott & Pamela E. Bromley (Claremont/California)

1 Scott, Andrea/Bromley, Pamela E. (2019): What Can Citations Tell Us about the State of the Discipline Now? Author and Citation Patterns in Journal der Schreibberatung, 2010–2016. In: *JoSch -- Journal der Schreibberatung*. Vol. 17. 76–90.

2 Bromley, Pamela E./Scott, Andrea (forthcoming): The State of Writing Center Research Across the Atlantic: A Bibliometric Analysis of a German Flagship Journal, 2010–2016. In: *Praxis -- A Writing Center Journal*.

Liebes JoSch-Team, wir wünschen euch alles Gute und Liebe zum Geburtstag!

Abbildung 1

Das Team des Bochumer Schreibzentrums



Liebes JoSch-Team,

bis hierhin habt ihr bereits eine Menge erreicht und ermöglicht: regen Austausch zwischen den Schreibzentren, Verbandsart, Weiterentwicklung der Schreibwissenschaft und vieles mehr. Dass das JoSch aufgrund ehrenamtlicher Tätigkeit überhaupt erst existiert, kann gar nicht lobend genug hervorgehoben werden! +++ Happy Birthday +++

Dr. Alexander Holste (*Institut für Optionale Studien/Schreibwerkstatt, Essen & SIGdigi*)

Herzlichen Glückwunsch an das gesamte Redaktionsteam der JoSch, past and present! Wir freuen uns, den Weg der letzten 10 Jahre einen guten Teil der Strecke als Leser*innen und Beiträger*innen begleitet haben zu dürfen. Vielen Dank für den wertvollen Input für die deutschsprachige Schreibdidaktik, auf den wir in unserer täglichen Arbeit immer wieder zurückgreifen können.

Das Team des Bonner Schreiblabors –

Andreas Bissels, Dennis Hoksch, Tonia Fondermann & Marlene Stöber

Schreibwissenschaft ja, aber bitte als eigene Disziplin

Otto Kruse

Eine Schreibwissenschaft als eigene Disziplin ist derzeit in erster Linie ein Wunschtraum. Es ist der Traum von der Etablierung eines Fachs, das nicht nur seine eigenen Forschungsfelder, Methoden und Diskurse hat, sondern vor allem auch eigene Institute und Studiengänge, in denen das Wissen des Fachs vermittelt und wissenschaftlicher Nachwuchs ausgebildet wird. Wenn der Begriff „Schreibwissenschaft“ Sinn ergeben soll, dann als Wissens-, Forschungs- und Praxisfeld, das als Disziplin organisiert ist. Vieles von dem, was eine Disziplin ausmacht, haben wir: Ein umrissenes und relevantes Thema, etablierte und inzwischen auch stark nachgefragte Berufsfelder, weit gestreute, internationale Diskurse mit entsprechenden Publikationsmedien und Tagungen, nationale wie internationale Fachgemeinschaften und nicht zuletzt hoch entwickelte Forschungsmethoden.

Aber das Wichtigste fehlt: eigene Studiengänge. Ohne die ist eine Wissenschaft in den universitären Landschaften nicht als Fach vertreten und ohne sie fehlt ihr die kollegiale wie auch administrative Legitimierung für ihr Tun. Schreibwissenschaftler*innen kommen derzeit aus unterschiedlichen Fächern und müssen mit ihrer Qualifikation am Punkt null beginnen, statt auf einem schreibwissenschaftlichen Studiengang nebst Promotion und Habilitation aufbauen zu können. Ihr Hintergrund ist immer der eines anderen Faches, in dem Schreiben – wenn überhaupt – nur einen kleinen Anteil ausmacht.

Schreibwissenschaft ist aus diesem Grund auch nicht als interdisziplinäre Disziplin oder „Inter-Disziplin“ zu denken, was mir ohnehin ein Widerspruch in sich selbst zu sein scheint. Einerseits, weil etwas, das nur interdisziplinär existiert, keine Disziplin ist, und andererseits, weil ein Fach, das selbst nicht Disziplin ist, schlecht interdisziplinär arbeiten kann. Der Begriff „Inter-Disziplin“ dürfte also letztlich nur den Mangel an Eigenständigkeit beschreiben oder aber die Trivialität, dass ein Fach in andere hineinragt, was ja praktisch immer der Fall ist. Schreibwissenschaft wird, egal wie sie konstituiert ist, immer ein Fach sein, das mit vielen anderen Disziplinen verbunden ist. Aber allein aus dieser Art von Interdisziplinarität erwächst keine eigene wissenschaftliche Disziplin. Leider auch nicht aus Einrichtungen wie Schreibzentren, die zwar viele Erkenntnisse zusammentragen können, aber weder für schreibwissenschaftliche Forschung noch für Lehre ein Mandat haben. Für eine Disziplin ist die Organisation in selbständigen Instituten oder anderen wissenschaftlichen Einrichtungen essenziell.

Es ist ein etwas seltsamer Fakt, dass es einige Tausend neue Disziplinen auf der Welt gibt, viele von ihnen als Spezialisierungen auf ganz engem Gebiet konzipiert, aber Schreibwissenschaft nicht als Disziplin organisiert ist, wiewohl sie eine zentrale Kulturtechnik zum Gegenstand hätte. Einer der Gründe liegt wohl darin, dass die Textproduk-

Otto Kruse

tion bereits einmal eine etablierte Disziplin war, sogar eine, die als Leitwissenschaft galt. Das war die Rhetorik in der griechischen und römischen Antike, die zwar mehr auf das Mündliche bezogen war, die Schriftlichkeit aber einbezogen hat. Mit der Gründung der Universitäten im Mittelalter ist die Rhetorik wieder reaktiviert worden, zusammen mit Aristoteles als Schirmherr des mittelalterlichen Denkens. Jede Universität hatte ihre Professur für Beredsamkeit, die wiederum ihren Teil zur Grundausbildung beisteuerte.

Das Schicksal dieser Disziplin war, in aller Kürze, dass sie den aufkommenden neuen Formen von Wissenschaftlichkeit nicht standhielt und sowohl von den Naturwissenschaften als auch von den sich formierenden Sprachwissenschaften verdrängt wurde. Grund dafür waren Verkrustungen und Blickverengungen der Rhetorik, die mit dem, was wir heute unter Forschung oder Schreibdidaktik verstehen, nicht kompatibel waren. Und so wurde sie dann auch von der aufkommenden Forschungsuniversität im 19. Jahrhundert untergepflegt. Was stattdessen entstand, waren Sprachwissenschaften, die sich mit den Resultaten des Schreibens, den Texten oder mit Sprache ganz allgemein befassten. Der Textherstellungsprozess hingegen verschwand für 200 Jahre in der Versenkung. Anders war das in den USA, wo die Rhetorik überlebte und sich in ein Fach Rhetoric/Composition rettete, das seine Existenz lange Zeit der Tatsache verdankte, dass die USA als Einwandererland den Studierenden Sprachunterricht bieten musste und von daher jede Universität ihr First Year Composition Programm anbot. Das war lange Zeit vor allem Grammatik- und Stilunterricht, ehe sich die prozessorientierte Schreibdidaktik konstituierte und mit ihr auch eine nennenswerte Schreibforschung entstand.

In unseren Breitengraden ist die rhetorische Tradition fast völlig abgerissen und die Rhetorik fristet ein auf Mündlichkeit reduziertes Nischendasein, sieht man einmal vom Rhetorischen Seminar der Universität Tübingen ab. Immerhin gibt es ein solches Seminar, kann man argumentieren; ganz im Gegensatz zum wissenschaftlichen Schreiben, das keines hat. Wohl gibt es einige anders ausgerichtete Schreibinstitute. Das schulische Schreiben hat sich relativ fest in den germanistischen Instituten als Teil der Deutschdidaktik etabliert, wie auch an den Pädagogischen Hochschulen. Das literarische bzw. kreative Schreiben hat sich in kleinen Einrichtungen in Hildesheim, Leipzig und Berlin festgesetzt, während das Drehbuchschreiben an den Filmhochschulen beheimatet ist. Technische Redaktion lässt sich laut studieren.de an zehn Fachhochschulen als Studienfach studieren. Nur das wissenschaftliche Schreiben steht ganz und gar ohne da.

Die sich bei uns neu anbahnenden Traditionen einer Schreibwissenschaft haben sich in erster Linie aus sehr praktischen Gründen ergeben und sind eng mit der universitären Ausbildung verbunden. Dort hat das Schreiben als Form des Lehrens und Lernens eine lange Tradition, ohne dass sich aber ein entsprechender Unterricht wie in den USA entwickelt hätte. Schreibwissenschaftliche Diskurse und Schreibforschung haben sich zunächst auf europäischer Ebene wie etwa der SIG Writing in der EARLI, dann auch national z. B. in der PROWITEC organisiert, ehe sie auch in den speziell dem wissenschaftlichen Schreiben gewidmeten Fachverbänden ihren Platz fand.

Eine Schreibwissenschaft als Disziplin kann sich derzeit wohl allein auf das Arbeitsfeld „Hochschule“ beziehen und wäre somit eher ein Fach „wissenschaftliches Schreiben“ als eine universelle Schreibwissenschaft. Fächer wie das Kreative Schreiben oder die Technische Redaktion, die sich inhaltlich und organisatorisch verselbständigen haben, könnte man inhaltlich durchaus einer Schreibwissenschaft zuschlagen. Aber das halte ich nicht für sehr realistisch, zumal sie auch allein recht erfolgreich sind und unterschiedliche Märkte bedienen. Wünschenswert wäre eine umfassendere Schreibdisziplin allemal, da eine Reduktion auf Wissenschaft immer auch Einseitigkeit bedeutet.

Ein solches Fach „wissenschaftliches Schreiben“ hätte zwei Eigenschaften: Es wäre ein angewandtes und gleichzeitig ein pädagogisches Fach. Seine Heimat wäre eher die Fachhochschule als die Universität und seine Identität müsste es zunächst von anderen Disziplinen wie Linguistik, Hochschuldidaktik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik borgen, ehe es eine eigene fände, und zwar einfach deshalb, weil aus diesen Fächern die derzeitigen Akteur*innen stammen. Zwischen ihnen ist ein gewisses Spannungsfeld unvermeidlich und vermutlich sogar ein Vorteil. Ein Import des US-amerikanischen Rhetoric/Composition-Selbstverständnisses dürfte aufgrund der unterschiedlichen Studienbedingungen nicht funktionieren. Aber das wäre kein Problem, denn an Substanz würde es dem Fach nicht mangeln. Und eine neue Disziplin im Spannungsfeld von mehreren bereits existierenden Fächern anzusiedeln, wäre nicht verkehrt; das haben Fächer wie Soziale Arbeit, Umweltwissenschaften oder Gender Studies bereits vorgemacht.

Wie jedes Fach braucht eine Schreibwissenschaft eine Wissenssystematik und Teilfächer, die zum Gesamtportfolio beitragen. Hier könnten Themen vertreten sein wie Schreibprozess, Schreibentwicklung, kognitive Grundlagen des Schreibens, sprachwissenschaftliche Grundlagen, Literacy, Multimedia, didaktische und curriculare Aspekte, Schreibberatung und Tutoring, Schreibzentrumskonzepte, Mehrsprachigkeit, Writing Across the Disciplines und einiges mehr. Ich erhebe hier nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Ein weiterer Anker für eine solche Disziplin oder ein solches Studienfach, der eine Institutionalisierung nicht nur rechtfertigen würde, sondern fast zwingend notwendig macht, ist die Digitalisierung des Schreibens. Schreibtechnologie entwickelt sich in einem rasanten Tempo und es gibt bei uns keine Institution, die sich für deren Erforschung, Systematisierung, Theoretisierung und Vermittlung verantwortlich fühlen würde. Die Medienforschung konzentriert sich auf das Lesen und die IT-Forschung auf die Herstellung von Tools, beide aber halten sich vom Schreiben und seinen engen Bezügen zum wissenschaftlichen Lernen, Denken und Publizieren fern. Von dieser Warte aus ließe sich das Schreiben auch als technologisches Fach konzipieren, das sich mit den didaktischen und curricularen Folgen der neuen Schreibtechnologien befasst. Ich sehe jedenfalls niemand außer uns, der diese Aufgabe übernehmen könnte. Die Schreibtechnologie den Medienriesen Microsoft, IBM oder Google allein zu überlassen, scheint mir nicht richtig.

Kann man denn ein Themenfeld wie das Schreiben nicht schon einfach mal vorbeugend als eigene „Wissenschaft“ deklarieren, wie in Klagenfurt geschehen, und warten, ob sich dann nicht doch irgendeine Uni erbarmt und einen entsprechenden Studiengang

dazu einrichtet? Das ist schon sinnvoll und in gewissem Maße ja auch erfolgreich; wir sollten nur bedenken, dass eine Wissenschaft nicht weit kommt, solange sie keine Disziplin ist. Allein mit gutem Willen der Beteiligten und produktiven Tagungen lässt sich nicht ersetzen, was einer Disziplin fehlt. Das Wissen, das sich das Fach erarbeitet, geht immer wieder verloren, wenn die, die es geschaffen haben, sich aus Karrieregründen wieder ihren angestammten Disziplinen zuwenden. Und wenn sie statt in Schreibwissenschaften in ihren Fächern promovieren, dann müssen sie die üblichen Tribute an deren jeweilige disziplinären Selbstverständnisse zahlen. Sicherlich hat ein lockerer Forschungsverbund auch Vorteile, z. B., dass die Verkrustungen, Dogmatisierungen, Verteilungskämpfe und Disziplinierungen nicht auftreten und ein methodischer Pluralismus sich halten kann. Das aber wiegt die Nachteile einer mangelnden Institutionalisierung nicht auf.

Eigenständigkeit würde natürlich auch bedeuten, sich von der Abhängigkeit von Disziplinen zu trennen, aus denen derzeit die meisten derjenigen kommen, die sich heute als Schreibwissenschaftler*innen definieren. Das wären vor allem die Linguistik und in einem etwas geringeren Maße auch die Psychologie, die Pädagogik, der Fremdsprachenunterricht und die vielen verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fächer. Keine Disziplin ist erbaut, wenn sie ein Thema verliert. Aber wer sagt, dass eine Schreibwissenschaft sich außerhalb der germanistischen oder pädagogischen Fachbereiche als Disziplin organisieren muss? Es könnte genauso gut neben den anderen Fächern im Rahmen einer germanistischen Fakultät bestehen. Wichtig für eine Disziplin ist nicht in erster Linie, dass sie sich von anderen abgrenzt, sondern dass sie sich selbstbestimmt organisieren und fachlich entwickeln kann. Der Schwerpunkt eines schreibwissenschaftlichen Studiengangs könnte alternativ mehr im linguistischen, kognitiven, hochschuldidaktischen oder fremdsprachendidaktischen Bereich liegen – je nach Kontext, in dem ein entsprechender Studiengang und das dazugehörige Institut angesiedelt wären.

Der Prüfstein für die Existenz einer Disziplin ist natürlich das Promotionsrecht. Die Ausbildung des eigenen Nachwuchses und damit die Selbstrekrutierung zukünftiger Forschender ist ein essenzieller Baustein für die Wissenschaftlichkeit eines Faches und vor allem für die Etablierung ihrer Forschungsmethoden, Fachsystematiken und Wissensbestände. Hier ist eine Fachhochschulanbindung heute kein wirklicher Nachteil mehr, seit es mit den kooperativen Promotionen dort einfacher geworden ist.

Eine andere zentrale Frage wäre die Anbindung von Schreibzentren an solch eine wissenschaftliche Einrichtung bzw. das Verhältnis einer Schreibwissenschaft zu den Anwendungsfeldern. Derzeit ist der Praxisdruck, der von einer verbesserten Schreibausbildung ausgeht, das wichtigste Argument für eine Institutionalisierung der Schreibwissenschaft. Und wie auch immer diese zu gestalten wäre, sie müsste nicht nur selbst praxisbezogen (im Sinne einer angewandten Wissenschaft) sein, sondern auch die Handlungsgrundlagen für die Praxis und die Ausbildung der praktisch Handelnden mit in die Hand nehmen. Da gäbe es verschiedene Modelle, die in Frage kämen; man kann die Hochschuldidaktik hier als Beispiel nehmen, die sowohl als Serviceeinrichtung als auch

als wissenschaftliches Fach (oder als Kombination aus beidem) existieren kann und in der Institutionalisierung beider einige Schritte weiter ist.

Welche Hochschule auch immer den Anfang mit einem schreibwissenschaftlichen Institut, einem Studiengang in wissenschaftlichem Schreiben oder in Schreibwissenschaften machen würde, hätte immer noch den Bonus und den Reputationsgewinn, damit in Europa Vorreiter zu sein. Vielleicht wäre das ja ein Anreiz?

Autor

Otto Kruse war u. a. Professor am Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und ist jetzt emeritiert. Er hat sich in der Forschung vor allem mit Schreibdidaktik und Schreibkulturen beschäftigt. Derzeit interessiert ihn besonders die Digitalisierung des Schreibens.

Profession und Disziplin

Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur)

Andrea Karsten, Jan Weisberg

Vorbemerkung

Die Idee zum folgenden Schreibgespräch stammt aus früheren Gesprächen miteinander und mit anderen über die Frage, wie sich unser Feld der Schreibdidaktik und Schreibberatung an Hochschulen in Deutschland und die damit verbundenen großen und kleinen Forschungsbemühungen zukünftig entwickeln sollen und werden. Anlass für dieses Gespräch ist die Kontroverse, ob unser Tätigkeitsfeld eine Profession bleiben oder eine Disziplin werden sollte. Aus unserer Sicht hat sich diese Kontroverse besonders in zwei jüngeren Konferenzen verdichtet – einmal auf der HoC-Tagung „Professionalisierung von Schlüsselqualifikationsangeboten: Woher wissen wir, was wir tun?“ im Oktober 2017 in Karlsruhe und einmal auf der Tagung „Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin?“ in Klagenfurt im Mai/Juni 2019.¹ Die Kontroverse wird aus unserer Sicht freundlich, aber energisch geführt, denn für beide Seiten geht es um viel: Die einen versuchen intellektuelle Anerkennung, Reputation und Karrierechancen zu gewinnen, die anderen versuchen die außergewöhnliche intellektuelle Libertät, Solidarität und Warmherzigkeit dieses dritten Raumes im Hochschulsektor zu bewahren. In diesem Schreibgespräch denken wir über einen möglichen dritten Weg nach, der irgendwann vielleicht zu beidem führt: zu Profession und Disziplin. Der hier dokumentierte Text ist ein authentisches, schriftlich im Chat-Format produziertes Gespräch von zwei Kolleg*innen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten: der selbst gerne forschenden Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität Paderborn und dem stärker didaktisch orientierten Leiter der Schreibwerkstatt im Servicezentrum Lehre der Hochschule Hannover. Das Gespräch entstand im April 2020 im spontanen Wechselspiel. Es verhält sich zu einem wissenschaftlichen Aufsatz in etwa so wie ein Gespräch in der Kaffeepause einer Konferenz zu einem Plenarvortrag. Aus diesem Grund wurde der Text nur sanft redigiert und auf die Dokumentation der intertextuellen Bezüge weitgehend verzichtet.

¹ Zu diesen Diskurseindrücken kommt noch jeweils ein Aufsatz, den wir im Anschluss an je eine dieser Tagungen zusammen mit Kolleg*innen geschrieben haben (Kreitz/Röding/Weisberg 2019 und Girgensohn/Haacke/Karsten 2020, im Druck).

Das Schreibgespräch

ANDREA: Hallo Jan, wo fangen wir nur an? Ich glaube, ich steige einfach mit einem Perspektivenwechsel ein. Und zwar in Form einer Frage, wie ich sie gerne auch in Schreibberatungen stelle: Wenn wir mal annehmen – nur annehmen – dass wir uns als Feld der Schreibdidaktik, -beratung und -forschung irgendwann jenseits der Frage befinden, ob wir gerne eine Disziplin oder eine Profession wären oder nicht und, wenn ja, was für eine. Was glaubst du, was du zu diesem Zeitpunkt sagen würdest, was dein größter Beitrag zu diesem Feld war? Egal ob daraus dann eine Disziplin oder eine Profession oder nichts dergleichen geworden ist. Erst mal einfach: Unser Feld, aber nachdem sich diese Fragen um Disziplinwerdung und Professionalisierung gelöst haben. Was hast du dann zu diesem Feld beigetragen? Ich frage das dich, aber ich meine vielleicht gar nicht so sehr dich als Individuum, sondern dich in deiner Rolle als Schreibdidaktiker, Schreibberater und Mensch, der sich an einem Schreibzentrum in irgendeiner Form um das Schreiben von Menschen an einer Hochschule kümmert.

JAN: Hallo Andrea, schwierige Frage – aus meiner Sicht sind es mehrere Dinge, die wir in unserer Generation im Feld geleistet haben. Die erste Generation, u. a. Bräuer, Frank, Kruse, Ruhmann, hat das Feld im deutschsprachigen Raum erschlossen. Die zweite Generation, u. a. Brinkschulte, Girgensohn, Lahm, Sennewald, hat das Feld durch die Gründung weiterer Schreibzentren und mit der Konzeption von schreibdidaktischen QPL-Projekten ausgebaut und durch die Verbreiterung der konzeptionellen und methodischen Basis und die Gründung der Fachgesellschaft strukturiert und organisiert. Wir, die dritte Generation, haben, teils den Protagonist*innen der zweiten Generation folgend, die akademischen Fächer erobert. Dadurch sind wir zunächst zu einer etablierten und anerkannten Profession geworden und haben dabei ein gemeinsames fachliches Selbstverständnis entwickelt, auch über unsere Methoden der Wissensproduktion. Dieser Selbstverständigungsprozess über unsere Methoden der Wissensproduktion war notwendig, weil wir in der Zusammenarbeit mit Lehrenden und Forschenden in den akademischen Fächern deren fachspezifische literale Praktiken explizieren mussten. Durch diese Arbeit haben wir uns zunehmend professionalisiert und sind, *en passant*, auch zur Disziplin geworden.

ANDREA: Mich würde interessieren: Wie haben wir „die akademischen Felder erobert“, wie du sagst? Kannst du das ein bisschen näher beschreiben? Was hat unsere Generation, von der du schreibst, ganz konkret getan – zu diesem Zeitpunkt in der Zukunft, wenn wir vielleicht (oder auch nicht) eine Profession oder eine Disziplin geworden sind?

JAN: Zur Zeit des Endes der zweiten QPL-Phase ist immer deutlicher geworden, dass wir ein gesamtgesellschaftliches Ausbildungsproblem im Bereich der allgemeinen und – in der Folge auch – der fachlichen literalen Kompetenzen hatten. Dadurch ist die fachliche Ausbildung in den Hochschulen zunehmend unter Druck geraten. Das fachliche Wissen wird ja – wie man sehen kann, wenn man genau hinschaut – in allen akademischen Fä-

chern schriftlich erarbeitet, gespeichert und weitergegeben. Und mit diesem schriftlichen Arbeits- und Kommunikationssystem kam damals ein zunehmender Teil des Nachwuchses zunehmend schlechter zurecht. Um die fachliche Lehre zu retten (zunächst nur die Qualität, etwas später dann die Lehre selbst) haben immer mehr Fachlehrende und dann auch Studiengangsleiter*innen und schließlich ganze Kollegien mit Schreibdidaktiker*innen zusammengearbeitet und das fachliche Schreiben bewusst gefördert – zunächst durch Seminarkonzepte, dann durch Lehrmethoden, schließlich durch Anpassung der Curricula der Studiengänge. In dieser Arbeit sind aus Schreibberater*innen Feldforscher*innen geworden, die die literalen Praktiken von Fachgemeinschaften untersucht, expliziert und schließlich auch vermittelt haben. Diese forschende Didaktikentwicklung hat wechselseitige Lernprozesse bei Schreibdidaktiker*innen und Fachlehrenden ausgelöst und zu einer hohen Anerkennung der Schreibdidaktiker*innen im Hochschulsystem geführt. Diese Arbeit war sehr erfolgreich. Heute können wir sagen: Wir haben die Schriftkultur gerettet. (Oh, oh, das ist vielleicht ein bisschen dick aufgetragen, aber ich sehe das so.)

ANDREA: Das macht doch erst mal nichts. ;)

JAN: Ja, so in diese Richtung. Ich glaube, dass wir erst am Anfang des kollaborativen Lernprozesses unserer Generation stehen.

ANDREA: Ich hake an einer Stelle ein, die ich sehr spannend finde. Du schreibst, dass Schreibberater*innen zu Feldforscher*innen geworden sein werden. Das fände ich sehr gut, und vielleicht können wir darüber gleich noch ein bisschen mehr sprechen? Ich habe oft den Eindruck, dass viele Kolleg*innen kein besonders großes Interesse daran haben, Feldforscher*innen zu werden. Oder vielmehr: Dass sie nicht unbedingt auch der Meinung sind, dass die Menschen in den Fächern viel über das Schreiben zu sagen haben. Eher: Die Schreibdidaktik hat ihr Bild vom Schreiben und das gilt es, an die Frau oder den Mann zu bringen. Jetzt ist also meine Frage an dich: Zu diesem Zeitpunkt in der Zukunft – wie ist es dazu gekommen, dass ein Großteil der Kolleg*innen angefangen hat, sich für das Schreiben in verschiedenen Fächern zu interessieren und Expertise an die Menschen in den Fächern abzugeben? Ich könnte auch sagen: Wie haben wir, die diese Haltung richtig oder zumindest hilfreich oder einfach spannend finden, die anderen wohl dazu gebracht?

JAN: Na ja. Viele von uns sind in die Fächer gegangen. Manche, weil dort Schreibkurse, differenzierende Förderkonzepte und Angebote bzw. Maßnahmen zur Individualförderung benötigt und auch finanziert wurden. Andere, weil sie sich aus ihrem eigenen fachlichen Interesse heraus für die Kultur- und Fachspezifik der Schreibpraktiken interessiert haben. Da haben jedenfalls bspw. Romanist*innen Kurse für angehende Elektroingenieur*innen gegeben, die konkrete Hilfe beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten brauchten. Diese Kurse wurden von Fakultätsräten beschlossen und von Fakultäten finanziert.

Und die haben nicht für (aus ihrer Sicht: obskure) selbstreflexive prozessorientierte Methoden bezahlt, sondern für präzise und effiziente Fördermaßnahmen. Die Teilnehmer*innen wollten wissen, wie sie mit wenig Aufwand funktionale, also in der Regel verständliche und fachlich präzise Texte schreiben können: Wie sehen gute Texte in diesem Fach aus? Welche Informationen werden in der Einleitung eines kurzen Berichtes erwartet? Welche Standards müssen in diesem Fach bei der Dokumentation von Projektarbeiten erfüllt werden? Ohne die Bereitschaft, die konkreten Praktiken in einem solchen Fach genau anzuschauen und die Fachvertreter*innen zu befragen, um die Praktiken zu verstehen, kann dort niemand mehr als einen Kurs geben. Man muss das Fach durch teilnehmende Beobachtung sukzessive verstehen lernen und merkt, dass die Fachkulturen eigenartige Praktiken herausgebildet haben, die in der Regel in Bezug auf die fachlichen Zwecke hochfunktional sind.

ANDREA: Mehrere Fragen tun sich da für mich auf. Erstens frage ich mich, wieso die Elektroingenieur*innen überhaupt das Schreibzentrum kontaktiert haben, wenn ihre eigenen Praktiken hochfunktional sind. Ich will alles andere als absprechen, dass diese Praktiken funktional sind. Mich interessiert vielmehr, woher der Bedarf kommt – oder wie er erkannt wird. Und was die Leute eigentlich erwarten, wenn sie ein Schreibzentrum kontaktieren. Damit verbunden: Was glauben Leute eigentlich, wie gute Texte auszusehen haben? Woher wissen sie das bzw. wissen, wann ihre Studierenden keine guten Texte schreiben? Und was glauben sie, was wir ihnen bieten können? Und im Anschluss: Passt beides immer zusammen – Bedarf und Angebot?

Eine zweite Frage, die ich habe, ist damit ein bisschen verwandt. Wie schaffen wir es a) diese Praktiken überhaupt verstehen zu lernen? Und b) sie dann in eine noch funktionalere Variante zu „verwandeln“? Also herauszufinden, was das Schreiben in genau diesem oder jenem Fach tatsächlich noch passender, noch besser macht.

Ein bisschen viele Fragen auf einmal, ich weiß ...

JAN: Zuerst zu deiner zweiten Frage, „Wie schaffen wir es, diese Praktiken überhaupt verstehen zu lernen?“ Meine Antwort ist: Sich selbst zurücknehmen, hingucken, zuhören, nachfragen, sich auch für die Inhalte interessieren, Wertschätzung verschenken. Wichtiger als eine präzise durchreflektierte Methode ist in dieser Form der Feldforschung (und zum jetzigen Entwicklungsstand unserer Profession) die persönliche Haltung, der fremden Fachkultur mit Neugierde und Offenheit zu begegnen und sie andauernd besser verstehen zu wollen.

Und zum zweiten Teil der Frage, wie wir es schaffen, sie dann in eine noch funktionalere Variante zu „verwandeln“: Nee – zunächst kann ja der Anspruch gar nicht sein, die Praktiken der Fächer zu verbessern. Wenn man in den Praktiken Muster erkennt oder vielleicht sogar von den Mitgliedern der Fachgemeinschaft Regeln genannt bekommt, kann man diese Muster und Regeln immer wieder besprechen in dem Sinn, dass man sie sich von Mitgliedern der Fachgemeinschaft erklären lässt. Kurse oder Beratungsgespräche

können eigentlich zunächst nur so funktionieren. Man spricht über die Muster und Regeln, die man bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu sehen meint und im günstigen Fall bereits iterativ validiert hat. Wenn jemand einen konkreten Verbesserungsbedarf zu einer Textstelle oder einem Muster äußert, kann man nachfragen, was diese Person an dieser Stelle tun will (Sprachhandlung, Textfunktion). Und dann kann man sagen, was man selbst beim Lesen denkt. Und dann kann man nachfragen, welche Möglichkeiten (Varianten) die Person sieht. Und dann kann man vielleicht etwas anbieten, das man aus einem anderen Bereich kennt. Aber vorschreiben oder verbessern kann man da als fachfremder Mensch erst mal nichts. Dass ändert sich erst, wenn man einen Lehrauftrag der Fachgemeinschaft bekommt. Dann kann man im Kontext des Lehrauftrages das bereits validierte Erlernte als Gegebenes weitergeben und es den anbefohlenen Studierenden vorschreiben und verbessern. Aber bis dahin UND sofort danach: Nichts. Es ist eine Übung in Bescheidenheit.

Zu deiner ersten Frage: Der Bedarf entsteht in den Fächern, weil ein zunehmender Teil der Auszubildenden unverhältnismäßig viel Zeit und Aufmerksamkeit braucht, um die schriftlichen Arbeiten und Prüfungsleistungen zu verfassen. Diese Zeit und Aufmerksamkeit gehen von der Arbeit an den fachlichen Inhalten ab. Im Ergebnis haben die Lehrenden es mit (aus ihrer Sicht) im Vergleich zu früher schlechten Texten und schlechten Inhalten zu tun. Und dadurch gerät die gesamte Fachlehre unter Druck.

Welche Kriterien gute Texte erfüllen müssen, unterscheidet sich meiner Erfahrung nach von Fach zu Fach und oft auch von Lehrender*m zu Lehrender*m. Aber im Allgemeinen müssen Texte als fachliche Arbeits- und Kommunikationsmittel vor allem Anderen auf Adressat*innen bezogene Funktionen erfüllen. Dazu müssen Texte in der Regel verständlich sein, die fachlichen Konventionen und die Vorgaben der Lehrenden bzw. Prüfer*innen (ggf. auch der Führungskräfte) und Organisationen erfüllen und in einer geeigneten Struktur überzeugende fachliche Inhalte transportieren. Sind diese Kriterien nicht oder nur unzureichend erfüllt, bewerten Fachlehrende meiner Erfahrung nach Texte als schlecht. Die Erwartung an die Schreibdidaktiker*innen ist dann: Löst die Probleme unserer Studierenden (und damit unsere), denn wir können ihnen irgendwie nicht helfen. Und das stimmt: Viele Fachlehrende sind Expert*innen ihrer Fächer, können aber die fachlichen literalen Praktiken nicht hinreichend explizieren, beschreiben und erklären. Ihnen fehlen die Begriffe.

ANDREA: Die berühmte Berater*innen-Perspektive ist es also, die hilft ... Und ich meine jetzt eben gerade nicht eine Beratung aus Expert*innen-Sicht, sondern Beratung eher im Sinne von Prozessbegleitung, wie sie etwa auch im Coaching, in Familienberatungssettings oder in der Sozialen Arbeit durchgeführt wird (Erst kürzlich hat übrigens eine studentische Schreibberaterin aus unserem Team einen sehr schönen Text aus Peer-Perspektive zu diesem Thema geschrieben, Lebock 2020). Letztlich gehen alle Formen der Prozessbegleitung auf therapeutische Ansätze zurück, bei denen die Rat suchende Person als Expert*in für ihre eigene Situation verstanden wird. Für Schreibberater*innen und

Schreibdidaktiker*innen heißt das also: Verstehen wollen und Denkhilfe sein, ohne Ratsschläge „von außen“ oder gar „von oben“ zu geben, egal ob sie mit Studierenden, einzelnen Lehrenden oder ganzen Fächern arbeiten. Und diese Perspektive hilft dennoch – oder besser: gerade deshalb – so sehr, weil sie bei diesem Verstehen-Wollen Dinge benennt, Konkretheit und Beispiele einfordert und dadurch auch gerne „einfache“ Wahrheiten in Frage stellt.

JAN: Ja, und das ist doch eigentlich eine ethnographische Methode, oder? Ich würde beim Versuch, die sozialen und individuellen Praktiken der Personen eines Feldes zu explizieren und zu verstehen, aber die Wahrheiten im ersten Schritt nur aufnehmen. Erst wenn ich einen Veränderungsauftrag bekomme, würde ich die Wahrheiten antasten. Aber verstehen wollen. Das muss ich. Und das ist gleichzeitig eine Form von Forschung. Auch wenn viele Kolleg*innen diese Forschung gar nicht als wissenschaftliche Forschung wahrnehmen: Wir machen diese Forschungsarbeit bei unserer alltäglichen Arbeit im Feld, Tag für Tag, weil sie für das Gelingen unserer Arbeit notwendig ist. Ist das vielleicht eine *Practical Art* in eurem Sinne (Girgensohn/Haacke/Karsten 2020, im Druck)?

ANDREA: Ich würde auf jeden Fall sagen, dass das eine Form von Forschung ist. Und sie ist aus der Praxis und hoffentlich auch für die Praxis – in jedem Fall ist sie nah an der Praxis. Also mit *Practical Art* meinen Katrin Girgensohn, Stefanie Haacke und ich ja mit Bezug auf Stichweh eine Disziplin, „die nicht nur praktisch und angewandt, sondern zwangsläufig auch interdisziplinär konzipiert“ (2013: S. 3) ist. Stichweh nennt als Beispiele Soziale Arbeit, Business Economics, Erziehungswissenschaften und Gesundheitswissenschaften. Eine solche Definition würde schon gut zu unserem Feld passen, finde ich. Disziplin und Profession sind hier eng verzahnt. Wir arbeiten ja auch angewandt. Und gerade sprechen wir über eine fach- und kultursensible und im ethnographischen Sinne forschende Praxis, letztlich also auch über Interdisziplinarität (wenn auch in einem ganz besonderen Sinne).

Aber ich will sogar noch einen Schritt weitergehen, über das ethnographische Forschen im engeren Sinne hinaus. Du sagtest nämlich eben, es sei nicht unsere Aufgabe, Wahrheiten in den Fächern in Frage zu stellen. Stimmt und stimmt nicht. Ich glaube, dass jedes Verstehen-Wollen, jedes Eintreten in ein Feld „von außen“ dieses Feld verändert.

JAN: Ja, einfach durch den Kontrast, oder?

ANDREA: Jein. Durch den Kontrast und durch das Benennen von Unbenanntem, was dort passiert. Solches Benennen und In-Frage-Stellen muss aber nichts Offensives sein, es geschieht in ganz kleinen Momenten und oft ungewollt. Für meine Forschung mit Schreiber*innen habe ich eine Methode weiterentwickelt, die im arbeitspsychologischen Original „Autokonfrontation“ heißt. Menschen werden dabei bei ihrer Tätigkeit gefilmt und dann mit diesen Videoaufnahmen „konfrontiert“ (u. a. Karsten 2014). Um genau solche kleinen Kontrastierungen zu erzeugen. Und ich bin schon oft gefragt worden, ob „Video-

konfrontation“, wie ich das später genannt habe, nicht übergriffig ist. Beziehungsweise, ob der Begriff „Konfrontation“ nicht falsch ist für das, was ich da gemacht habe: Schreiber*innen beim Schreiben filmen und sie danach zu ihrer Tätigkeit auf den Videos befragen – eine Art Videoethnografie. Ja, es ist übergriffig. Jede Forschung ist das. Jedes Übertreten des Alltäglichen ist eine Intervention. Und nein, es ist nicht brutal, im Gegenteil. Trotzdem ist der Begriff „Konfrontation“ m. E. gerade richtig dafür – Gegenüberstellen.

JAN: Ich finde, dass es sehr auf die Haltung der forschenden Person ankommt.

ANDREA: Ganz genau.

JAN: Man könnte vielleicht vom „Spiegeln“ sprechen. Man muss die eigene Position klar haben, um nicht durcheinanderzukommen. Und dann ist ja auch die Frage, wie vorsichtig oder wie forsch, wie offen oder wie voreingenommen, wie überheblich oder wie selbstreflektiert man vorgeht, wie viel Raum man gibt und wie viel Raum man einnimmt: Als Forscher*in, wenn man Schreiber*innen beobachtet oder Texte analysiert, und als Schreibdidaktiker*in, wenn man mit den Mitgliedern der fremden Fachkultur über ihre Praktiken und Texte spricht.

ANDREA: Der Begriff des Spiegeln gefällt mir gut. Noch besser gefällt mir aber der Begriff der Brechung – also das verzerrte Widerspiegeln. Meiner Meinung nach fußt jede Interaktion, die zwischen Menschen passiert, genau auf diesem Prozess. Das Widerspiegeln und Brechen von Sinn passiert in der Reaktion der anderen Person auf das eigene Gesagte. Es gibt ein schönes Zitat des Sprachphilosophen Valentin N. Vološinov:

Das Zeichen [er meint Sprache als Geschehen zwischen Menschen] existiert nicht einfach als Teil der Wirklichkeit; es ist die Widerspiegelung und Brechung einer anderen Wirklichkeit, wobei es diese Wirklichkeit verzerrt oder wahrheitsgetreu wiedergeben [sic!] oder sie von einem bestimmten Gesichtspunkt wahrnehmen kann usw. (Vološinov 1929/1975: 56).

Mir ist es wichtig, dass sich Personen in unserem Feld bewusst sind, dass sie diese Widerspiegelung und Brechung leisten, sobald sie mit Ratsuchenden, Lehrenden und Studierenden über deren Schreiben sprechen. Das bedeutet viel Verantwortung – schon das bloße Sprechen über das Schreiben. Und es beinhaltet immer die Chance zu Veränderung, vor allem, wenn es mit Wertschätzung geschieht. (Das klingt ein bisschen pathetisch, aber gut, wir wollten ja unsere Wertvorstellungen ansprechen ...)

JAN: Das macht nichts. Ich finde das wichtig.

ANDREA: Diese Überlegungen zeigen mir: Wir brauchen als Feld ein Verständnis davon, was wir eigentlich tun. Ich glaube, wir kommen nicht umhin, einen Begriff – besser gesagt: viele und kontrovers zu diskutierende Begriffe – vom Schreiben zu entwickeln, aber

auch von Didaktik und von Beratung und von Forschung. Ich glaube an diesem Punkt in der Zukunft, wenn wir schon nicht mehr darüber reden, ob wir eine Disziplin oder eine Profession sind oder doch „nur“ ein Feld, da werden wir genau diese grundsätzlichen Diskurse geführt haben und unser Selbstverständnis als „Wissenschaft-oder-X“ reflektiert haben.

JAN: Ich denke, dass wir durch das „Spiegeln“ und das kollaborative Lernen in den Fächern beiläufig das gesamte Hochschulsystem nachhaltig und tiefgreifend beeinflussen werden. Und: Ja. Die Frage, ob wir eine Profession oder eine Disziplin sind, stellt sich irgendwann vermutlich nicht mehr. Wir werden beides sein. Das wäre zumindest mein Ziel. Aber ich glaube, dass wir einen längeren gemeinsamen Lern- und Selbstverständigungsprozess brauchen, um unsere Werte und Haltungen, um unsere Wärme und Freundlichkeit nicht im schnellen akademischen Aufwuchs zu verlieren. Denn sonst funktioniert unsere Arbeit irgendwann nicht mehr und es ändert sich auch nichts.

ANDREA: Da stimme ich dir zu – wir brauchen Zeit. Und wir brauchen Selbstreflexion, und zwar auch in diesem Fall im Sinne von Brechung und Widerspiegelung! Mein Ziel für uns – oder mein Wunsch – ist dann vielleicht: eine *Reflective Practical Art* zu werden.

Postskriptum

Das passiert also in schriftlichen „Kaffeepausengesprächen“ – Texte werden persönlich. Wir möchten diesen schriftlichen Dialog als eine besondere Beitragsform zu der oben skizzierten Kontroverse im Feld der Schreibdidaktik und Schreiberberatung an Hochschulen in Deutschland anbieten. Mit uns sprechen hier zwei von mittlerweile sehr vielen Kolleg*innen aus diesem Feld. Mit diesem Schreibgespräch wollen wir auch sichtbar machen, dass „hinter“ Kontroversen in akademischen Feldern viele einzelne Menschen mit persönlichen Ansichten stehen, die aber immer auch durch ihre ganz spezifischen Positionen in fachkulturellen und anderen Diskursen geprägt sind. Welche Positionen wir in der aktuellen Kontroverse genau innehaben, das haben wir in dieser ungewöhnlichen und spontanen Form des Schreibgesprächs übereinander (und vielleicht auch über uns selbst) überhaupt erst herausgefunden. Rhetorisch wäre es sicher schön gewesen, wenn wir extremere Positionen zu den oben aufgeworfenen Fragen nach Profession oder Disziplin und nach Anerkennung oder Warmherzigkeit vertreten hätten. Heimlich haben wir das vor diesem Schreibgespräch sogar vermutet, aber es hat sich überraschend nicht bestätigt. Wir finden es selbst besonders interessant zu überlegen, warum wir inhaltlich recht schnell von der Frage abgekommen sind, was unser Feld sein sollte, und bei dem gelandet sind, was wir als in diesem Feld Tätige dort möglicherweise in der Zukunft tun: forschen, beraten oder beides? Die Frage muss also nicht (nur) sein: Disziplin oder Profession? Die Frage kann auch lauten: Welche Qualität – im Sinne von Charakter, aber auch im Sinne von Werten –

soll unser Feld haben? Und wie ist der Weg in die Zukunft? Es mag banal klingen, aber wir können diesen Weg gestalten, und zwar auf eine reflektierte und gerne auch selbstkritische Art und Weise. Schön wäre es, wenn im Zentrum die Akteur*innen stünden, mit denen wir arbeiten – ob wir sie nun beforschen oder beraten oder beides.

Literatur

- Girgensohn, Katrin/Haacke, Stefanie/Karsten, Andrea (2020, im Druck): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In: Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Brinkschulte, Melanie/Dengscherz, Sabine E./Girgensohn, Katrin/Mertlitsch, Carmen (Hrsg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Karsten, Andrea (2014): *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kreitz, David/Röding, Dominik/Weisberg, Jan (2019): Professionalisierungstendenzen in der Hochschulschreibdidaktik. Erkenntnisse aus dem Schreibdidaktiksurvey 2014. In: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Christina/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* Weinheim Basel: Beltz Juventa, 32–46.
- Lebock, Sarah (2020): Wann bin ich wer? Peer-Berater*innen im Spannungsverhältnis. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. 1/2020. 59–70.
- Stichweh, Rudolf (2013): Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. Online im WWW. URL: https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/101_stw_die-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf (Zugriff: 16.07.2029).
- Vološinov, Valentin N. (1929/1975): *Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft*. Frankfurt/Main u. a.: Ullstein.

Autor*innen

Andrea Karsten, Dr., ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. In Schreibdidaktik und -forschung befasst sie sich schwerpunktmäßig mit individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden und Lehrenden.

Jan Weisberg leitet die Schreibwerkstatt im Servicezentrum Lehre der Hochschule Hannover. In dieser Funktion berät er Studierende, gibt Seminare und Fortbildungen und entwickelt gemeinsam mit Fachlehrenden Konzepte und Methoden für integrierte fachliche Schreibdidaktiken.

Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik

Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung

Dennis Hoksch, Alexander Holste, Alexander Kaib, Stefanie Pohle, Angelina Stratmann

Wie berücksichtigt die Schreibwissenschaft Veränderungen durch digitale Schreibprozesse und digitale Texte von Studierenden? Für das Jubiläum des *Journals der Schreibberatung* diskutierte die Special Interest Group (SIG) Digitalisierung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) diese Frage im März 2020 per Adobe Connect in Form eines Werkstatt- und Forschungsgesprächs. Unser Ansatz zielt darauf ab, auf die Praxis als angewandte Theorie zu blicken (Persicke/Friedrich 2016; Schmid et al. 2017). In dieser Wechselbeziehung müssen Lehr- und Lernformen im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning immer wieder reflektiert und mit einem forschenden Auge betrachtet werden (Huber 2011; Scharlau/Golombek/Klingsieck 2017).

Wir diskutieren im vorliegenden Beitrag – eine stark gekürzte und verdichtete Fassung unseres Gesprächs – wie Digitalisierungsprozesse Schreibprozesse verändern, der Textbegriff selbst durch Möglichkeiten multimodalen Schreibens und Gestaltens transformiert wird und ob dies Auswirkungen auf die Schreibdidaktik, Schreibberatung und das Schreiben in der Lehre hat. Abschließend stellen wir uns die Frage, welche Bedeutung Medien- und Informationskompetenz in Modellen wissenschaftlichen Schreibens zukommen sollte.¹

Schreibprozesse und multimodale Schreibprodukte

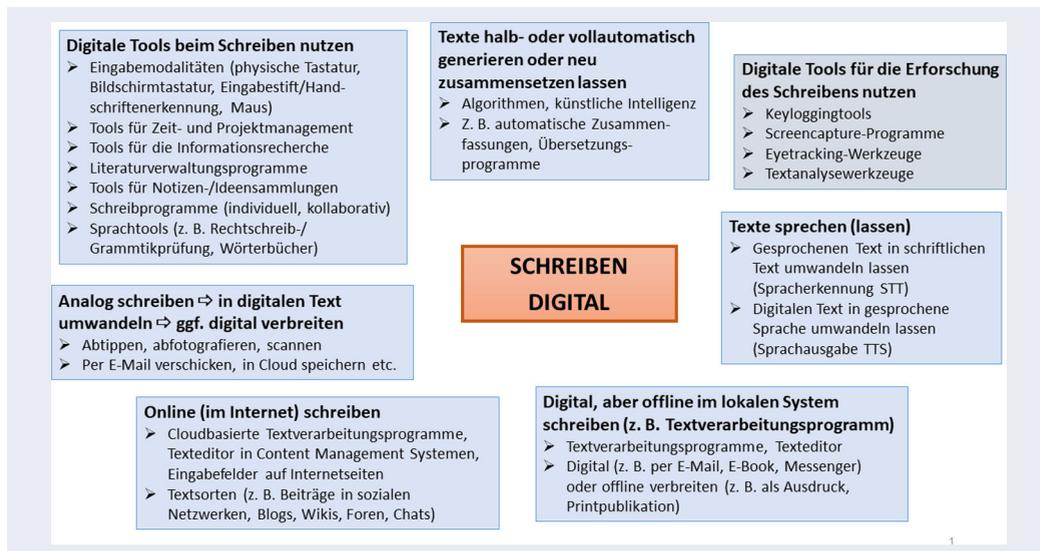
Stefanie Pohle (SP): Ich bin für ein Seminar einmal der Frage nachgegangen, was “digitales Schreiben” eigentlich bedeuten kann (s. Abb.1). Wenn wir über digitales Schreiben sprechen, müssen wir immer genau benennen: Was genau meinen wir jetzt? Das ist wichtig, denn daraus ergeben sich ganz unterschiedliche Themen, die in der Schreibberatung und der Schreibdidaktik allgemein eine Rolle spielen. In welchem Medium entstehen Texte? Wechseln sie von einem Medium in ein anderes? Schreibe ich Blogbeiträge oder Posts in sozialen Netzwerken? Nutze ich bestimmte Tools für das Literatur- oder Zeitmanagement und Werkzeuge zum kollaborativen Schreiben? Setze ich Spracherken-

¹ Die Entstehung des Beitrags als Beispiel digitaler kollaborativer Arbeit ist an folgender Stelle dokumentiert: <https://zenodo.org/record/3953433> DOI: 10.5281/zenodo.3953432.

nungssoftware ein? Jenseits der technischen Möglichkeiten einzelner Tools können wir – forschungs- und erfahrungsbasiert – Hintergründe zu den Abläufen von Schreibprozessen liefern und ebenso die erforderliche Didaktik.

Abbildung 1

Parameter digitalen Schreibens (Stefanie Pohle)



Alexander Kaib (AK): Klasse, damit lässt sich auch eine unserer Ausgangsfragen, nämlich „Wie wirkt sich Digitalisierung auf studentisches Schreiben aus?“, systematisieren. In Bezug auf die *Nutzung digitaler Tools* lässt sich bspw. feststellen, dass beim Schreiben mit Textverarbeitungsprogrammen mehr Überarbeitungen stattfinden (van der Steen/Samuelson/Thomson 2017; Nobles/Paganucci 2015).

Angelina Stratmann (AS): Wie verändern sich denn Schreibprozessmodelle, wenn bei der Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen mehr Überarbeitung möglich ist? Sprechen wir dann noch von einem Rohtext?

Alexander Holste (AH): Das ist eine gute Frage! Bei der Modellbildung werden in der Empirie parallel stattfindende Prozesse ja häufig als isolierte Phasen etc. differenziert. Das zeigen nicht nur klassische Modelle wie das von Flower und Hayes, sondern speziell für die Modellierung digitaler Schreibprozesse z. B. Heine (2010: 192 ff.): Sie modelliert die Kompilierung als isolierten technischen Textproduktionsschritt, in der die Komponenten der vorherigen Phasen (Inhalt, Navigation, Gestaltung) zusammengeführt werden.

AK: Ein weiterer Faktor aus Stefanies Übersicht (s. Abb. 1) ist *Schreiben online*. Hier zeigen Studien, dass Schreiben für digitale Plattformen wie Blogs und Wikis das Adressatenbe-

wusstsein steigern kann (Nobles/Paganucci 2015; Williams 2014). Das ist nicht erstaunlich, denn die Nutzung solcher Plattformen ist eine der besten Möglichkeiten, RAFT²-Schreibaufgaben zu erstellen (Bean 2011).

Dennis Hoksch (DH): Schreiben online bietet so auch in Form einer *legitimate peripheral participation* (Lave/Wenger 1997) die Möglichkeit, im Verlauf eines qualitativen Lernprozesses ein legitimer Teil der jeweiligen Wissens- oder Lerncommunity zu werden. Durch die Chance, nutzbare Lern- und Schreibtools etwa gemeinsam als Lehrende und Lernende auswählen zu können, entsteht echte Teilhabe. Die Lehr-Lerngemeinschaft muss sich gemeinsam mit den technischen Voraussetzungen auseinandersetzen. Man bildet so eine digitale Community.

AK: Schreiben in digitalen Umgebungen und mit digitalen Tools besitzt also das Potenzial, Schreibende auf adressatengerechte, durch Überarbeitung entstehende Texte vorzubereiten.

DH: Das Potenzial ist riesig: Die Kommunikation kann in der digitalen Lernumgebung ja auch multimedial ablaufen, sowohl asynchron und synchron, durch textuelle, auditive oder audiovisuelle Formate und Mischformen.

SP: Die Frage "Was ist Text im digitalen Kontext?" ist natürlich eine sehr sprach- und literaturwissenschaftliche, wenn nicht auch eine philosophische. Ebenso die Frage nach der Autor*innenschaft – man denke nur an die zunehmende Bedeutung von künstlicher Intelligenz. Damit werden wir uns zwangsläufig auch beim Schreiben im wissenschaftlichen Kontext in Zukunft auseinandersetzen müssen.

DH: Das Verständnis von Text ändert sich durch digitale Veröffentlichungen. Ich kann z. B. ein YouTube-Video, ein Audio-File oder interaktive Grafiken verlinken oder einbetten.

AH: Der Textbegriff ist vor dem Hintergrund dieser Erscheinungen ja ebenfalls im Wandel: Gegenstände und auch Textsorten vermischen sich in einem Text, es kann eine Vielfalt an Autor*innen geben, Texte sind als Textsortennetze verquickt, wie in Blogs nicht abgeschlossen, in der Rezeption offen usw. (Fix 2014: 20 ff.). Und der bisher ausschließlich auf Schriftsprache begrenzte Textbegriff (Adamzik 2016: 69) wird zunehmend durch einen multimodalen Textbegriff abgelöst, wie bspw. Stöckl in seiner Keynote bei der Tagung des Forums wissenschaftliches Schreiben (2016) „Schrift Bild Ton. Schreiben als multimodales Ereignis“ in Luzern einleitete: Multimodale Texte umfassen damit auch Zeichnungen, Prozess- oder Infografiken, Diagramme, Interaktives, Ton etc. Wie Forschung zu Schreibprozessen in interfachlicher Projektkommunikation zeigt, hängen die Wahl und das Zusam-

² Also Schreibaufgaben, in denen Role (or purpose), Audience, Format (or genre) und Task für Schreibende genau bestimmt sind, um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand zu fördern.

menspiel von Modalitäten (hier Schrift oder Bildarten) bei multimodalen Texten (Stöckl 2016: 21) häufig auch vom Fächerhintergrund der Schreibenden ab, sodass Konventionen und Funktionen von Sprache-Bild-Texten im interfachlichen Kontext kooperativ ausgehandelt werden müssen (Holste 2019). Kuhn (2019: 189) stellt in ihrer Untersuchung von Schreibkompetenzförderung für Maschinenbaustudent*innen auch dar, dass Multimodalität typisch für Texte dieses Studiengangs sei, und folgert, dass Multimodalität in der Schreibförderung besonders berücksichtigt werden müsse. Weil berufliche Schreibenlässe immer häufiger interfachlich angelegt sind, ist die Berücksichtigung der Kompetenz interfachlich-multimodalen Schreibens (Holste, demn.) m. E. aber für sämtliche Studiengänge relevant. Multimodalität ist vor diesem Hintergrund auch für schreibdidaktische Seminare und -beratungen wichtig.

AS: Um unseren Ansatz vom Beginn zu stärken: Eine Schreibwissenschaft ist mit Schreib- und Schreibberatungspraxis stark verknüpft. Eine Schreibwissenschaft sollte digitale Schreibpraxis und die digital bedingte Multimodalität von Texten berücksichtigen. Digitale Schreibpraxis verändert Schreibprozessmodelle, weil diese zur Erklärung digitalen Schreibens herangezogen werden.

Medien- und Informationskompetenz in der Schreibberatung

SP: Da kann man den Bogen schlagen von Schreibkompetenz im engeren Sinne hin zu digitaler Kompetenz und Medienkompetenz. Diese Kompetenzen können nicht losgelöst voneinander gedacht werden. Beide Seiten, Studierende und Lehrende, müssen diese Kompetenzen gleichermaßen erwerben. Und da ist, glaube ich, noch einiges zu tun.

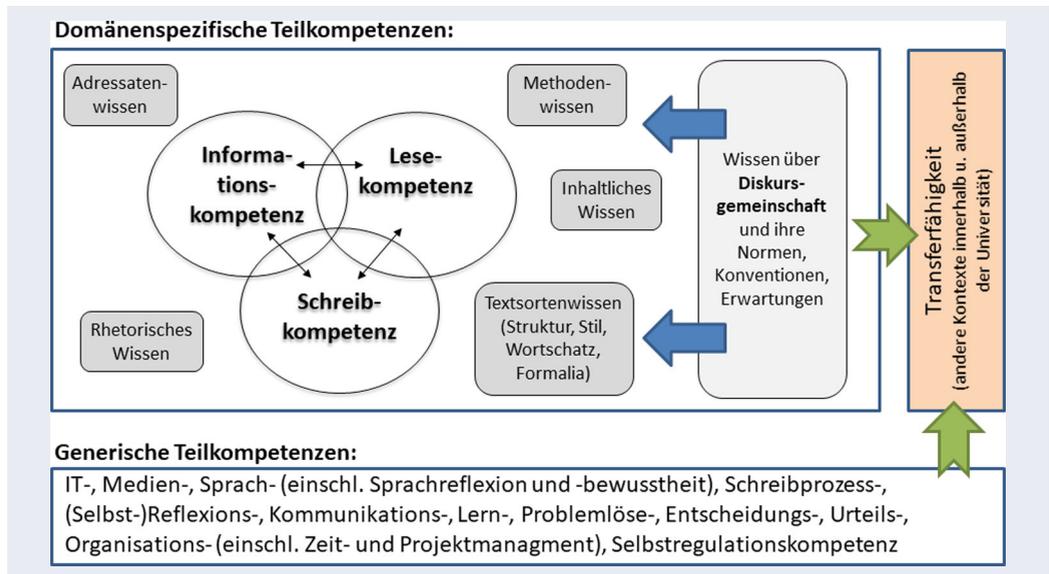
AK: Ja, und sogar vonseiten der Schreibdidaktik. Vielleicht müssen wir uns auch konsequent mit Informationskompetenz beschäftigen.

SP: Ja, genau. Für einen Konferenzbeitrag habe ich vor einigen Jahren einmal ein Diagramm erstellt, das an existierende Schreibkompetenzmodelle angelehnt ist (s. Abb. 2) und die Informationskompetenz (Klingenberg 2016) als gleichrangige domänenspezifische Teilkompetenz neben die Lese- und Schreibkompetenz stellt. Diese Kompetenzen sind im wissenschaftlichen Schreibprozess nicht losgelöst voneinander, sondern überlappen sich und bedingen sich gegenseitig. Die explizite Nennung der Informationskompetenz hatte ich in den bisherigen Modellen immer vermisst.

DH: Digitales Schreiben benötigt und schult sowohl die Informations- als auch die IT- und Medienkompetenz. Die Lehrenden, die Studierenden – alle müssen sich damit auseinandersetzen. Dafür sind Einarbeitung und Reflexion vonnöten, für welche die Schreibdidaktik interdisziplinäre Anknüpfungspunkte bieten kann.

Abbildung 2

Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreibprozess (Stefanie Pohle, basierend v. a. auf Beaufort (2005/2014) und Kruse & Chitez (2012))



AH: Zu bedenken ist auch, dass Fragen zur Bedienung von technischen Tools wie Word, Citavi etc. neben inhaltliche und formale Fragen in der Schreiberberatung treten. Diese Probleme bedeuten für einige, wenn nicht sogar für viele Studierende, einen Mehraufwand, lenken sie doch von der inhaltlichen Auseinandersetzung ab und verhindern im schlimmsten Fall den Erkenntnisgewinn.

AK: Die Brücke von der Schreib- zur Informationskompetenz würde ich so schlagen: Schreiben als das Medium des kritischen Denkens ist dafür ausgezeichnet geeignet, Informationskompetenz im Sinne des kritischen Umgangs mit Information zu fördern.

SP: Wir sollten Informationskompetenz als wichtigen Aspekt im Schreibprozess begreifen, wenn es darum geht, den eigenen Bedarf an Informationen zu formulieren, Tools für die Literatursuche zu beherrschen, Literatur auszuwählen und zu verwalten, Quellen zu bewerten und zu nutzen (Klingenberg 2016), um sich dann damit im eigenen Text auseinanderzusetzen. In vielen Ratgebern zum Schreiben wird dieser Aspekt des Forschungsprozesses zwar behandelt, in der Fachlehre jedoch – zumindest der Fächer, in die ich Einblick habe – ist er vom Schreibprozess meist entkoppelt. Oft bleibt es bei Hinweisen wie: „Besucht mal einen Researchworkshop in der Unibibliothek.“

AH: Ja, Informationskompetenz zu vermitteln, ist ja aktuell vor allem Aufgabe von Fachreferent*innen der Universitätsbibliotheken (UB), die studierte Informationswissenschaftler*innen sind. Ihr Fokus liegt m. E. in der Vermittlung auf der Bedienung von Tools und

Recherchemethoden und zielt nicht primär auf den Schreibprozess, was die Kooperation zwischen UB und Schreibzentren fruchtbar macht. Mit unseren UB-Referenten haben wir gerade etwas dazu im JoSch 19 veröffentlicht (Holste et al. 2020).

SP: Interessant! Für die Fachlehre habe ich mit der Fachreferentin für Anglistik in der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn auch über mehrere Jahre hinweg gemeinsam konzipierte Workshops durchgeführt, die sehr gut funktionierten – das haben unsere Evaluationen gezeigt. Bei ihr ist definitiv das Bewusstsein da, dass Informationskompetenz zum wissenschaftlichen Schreibprozess gehört. Solche Initiativen gibt es also, es wäre schön, wenn sie flächendeckender etabliert werden könnten.

AS: Abschließend können wir festhalten, dass die Digitalisierung von Schreibprozessen, das Bilden einer digitalen Lerncommunity, digital entstandene multimodale Texte und die steigenden Anforderungen an die Informationskompetenz es notwendig machen, auch innerhalb der Schreibdidaktik neue Ansätze zur Weiterbildung anzubieten, sei es im Umgang mit digitalen Medien oder in der Nutzung von E-Learning. Die empirische Studie zum Bildungsmonitor 2017 hat festgestellt, dass Lehrende von der Hochschulverwaltung zwar als Treiber*innen der Digitalisierung verstanden werden, aber jene eher auf Tools zurückgreifen, die vor 20 Jahren etabliert wurden. Die Studie hat außerdem gezeigt, dass die Studierenden nur das nutzen, was die Lehrenden ihnen an Lerntools anbieten (Schmid et al. 2017). Eine Schreibwissenschaft sollte auch für den Bereich des digitalen Schreibens adäquate Konzepte liefern und so fundierte schreibdidaktische Weiterbildungen für Lehrende ermöglichen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bean, John C. (2011): *Engaging Ideas. The Professors's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen (Übersetzung des englischen Originalaufsatzes von 2005 durch Anja Roueche und Nadja Sennewald). In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Najda (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB 8604). Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 153–167.
- Fix, Ulla (2014): Aktuelle Tendenzen des Textsortenwandels – Thesenpapier. In: Hauser, Stefan/Kleinberger, Ulla/Roth, Kersten Sven (Hrsg.): *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Berlin u. a.: Peter Lang. 15–48.

- Heine, Carmen (2010): *Modell zur Produktion von Online-Hilfen*. Forum für Fachsprachenforschung 90. Berlin: Frank & Timme.
- Holste, Alexander (2019): *Semiotische Effizienz interfachlicher Sprache-Bild-Textsorten. Schreibprozesse bei Pflichtenheften technischer Ausschreibungen*. Berlin: Frank & Timme. DOI 10.26530/OAPEN_1006684.
- Holste, Alexander (demn.): Interfachlichkeit & Multimodalität im Beruf. Online-Vermittlung interfachlich-multimodaler Schreibkompetenz. In: *Sprache im Beruf*. Band 4, Heft 1. o. S.
- Holste, Alexander/Gebhardt, Torben/Schmidt, Felix/Spielberg, Eike (2020): Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended-Learning vorbereiten. Schreibdidaktische Methoden in Seminaren des BMBF-Projekts TextING. In: *Journal der Schreibberatung* (Heft 19). 22–32.
- Huber, Ludwig (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: *Das Hochschulwesen*. Jg. 59. 118–124. Online im WWW. URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-4-2011.pdf> (Zugriff: 11.04.2020).
- Klingenberg, Andreas (2016): Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen. In: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*, 2. Aufl. Berlin: de Gruyter. 30–41.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Lang. 57–84.
- Kuhn, Carmen (2019): *Studentische Textkompetenz im Fach Maschinenbau. Eine qualitative Interviewstudie*. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Band 7. Bielefeld: wbv.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1997): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. 6. Aufl. New York: Cambridge University Press.
- Nobles, Susanne/Paganucci, Laura (2015): Do Digital Writing Tools Deliver? Student Perceptions of Writing Quality Using Digital Tools and Online Writing Environment. In: *Computers and Composition*. Vol. 38. Part A. 16–31.
- Persicke, Malte/Friedrich, Julius-David (2016): *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 17*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online im WWW. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf (Zugriff: 02.03.2020).
- Scharlau, Ingrid/Golombek, Christiane/Klingsieck, Katrin B. (2017): Zugänge zur Erfassung der Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass. In: *die hochschullehre*. Jg. 3. Online im WWW. URL: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_Scharlau_et_al_Methodenkompass_Schreibkompetenzen.pdf. (Zugriff: 07.06.2020).

- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2017014.
- Stöckl, Hartmut (2016): Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin: De Gruyter. 3–35.
- van der Steen, Steffie/Samuelson, Dianne/Thomson, Jennifer M. (2017): The effect of keyboard-based word processing on students with different working memory capacity during the process of academic writing. In: *Written Communication*. Vol. 34. Issue 3. 280–305. DOI: 10.1177/0741088317714232.
- Williams, Bronwyn T. (2014): From Screen to Screen: Students' Use of Popular Culture Genres in Multimodal Writing Assignments. In: *Computers and Composition*. Vol. 34. 110–121.

Autor*innen

Dennis Hoksch, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schreiblabor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Seine Schwerpunkte liegen in der Konzeption und Umsetzung digitaler Schreibdidaktik und schreibdidaktischer Train-the-Trainer-Weiterbildung in der Hochschullehre.

Alexander Holste, Dr. phil., geht einem Habilitationsvorhaben zu „Wissensvermittlung in Online-Fachkommunikation“ nach. Er berät Studierende und Lehrende zu technisch-beruflichem sowie wissenschaftlichem Schreiben (Universität Duisburg-Essen). ORCID: 0000-0001-5908-1587.

Alexander Kaib, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er entwickelt dort schreibdidaktische E-Learning-Konzepte und unterstützt Lehrende und Peer-Tutor*innen bei ihrer Umsetzung.

Stefanie Pohle, Dr. phil., Referentin bei der Max Weber Stiftung (Communication Officer in einem europäischen Open Science-Projekt). Lehrbeauftragte an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und der Alice Salomon Hochschule Berlin, freiberufliche Schreibberaterin (Deutsch/Englisch). Schwerpunkte: Schreiben in und mit digitalen Medien; wissenschaftliches, (un)kreatives, reflexives Schreiben; kontemplative Pädagogik.

Angelina Stratmann, M. A., baut die Schreibberatung an der Hochschule für Gesundheit Bochum auf. Sie unterstützt dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin die Studierenden mit Schreibberatung sowie -workshops und die Lehrenden mit Konzepten zum Schreiben in der Lehre.

Schreiben und Übersetzen: zwei Perspektiven für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit

Carmen Heine

Einleitung

Ähnlich wie die Übersetzungswissenschaft (ÜW) möchte die (Inter-)Disziplin Schreibwissenschaft (SW) als solche wahrgenommen werden, sich etablieren, selbstständig, spezialisiert und auf ihren Gegenstand, das Schreiben, fokussiert und reflektiert arbeiten können. Dieser Gegenstand ist, wie das Übersetzen, so komplex, dass viele Gemeinsamkeiten auftreten und Fragen zwangsläufig durch fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Disziplinen in Angriff genommen werden können¹. Beide Disziplinen können im Kielwasser etablierter Wissenschaftstraditionen arbeiten, auf diesen aufbauen und eigene Perspektiven entwickeln. Eine ontogenetische und eine soziologische Perspektive werden hier präsentiert. Gemeinsamkeiten dieser Perspektiven beim Schreiben und Übersetzen werden beleuchtet, um Verständigungsprozesse über die Fächergrenzen hinweg anzuregen.

Ontogenetische Perspektive

Betrachtet man Textproduktion (TP), hier Oberbegriff für Schreiben und Übersetzen (SuÜ), aus Prozesssicht, dann *kann* man sie als „Ontogenese“ verstehen. Ontogenese bedeutet „Entwicklung“, im biologischen Kontext, Entwicklung eines Einzelwesens. „Onto“ steht dabei für „das Seiende“ – was den evolutionären Stufen- oder Stadiengedanken vom Entstehen bis zur Rückbildung unterstreicht. Genesis bedeutet Geburt. Die Ontogenese-Analogie wird zur Beschreibung von Prozessstufen bei der Entwicklung eines Textes genutzt. Sie beschreibt auch die TP-Kompetenzaneignung hin zum epistemischen Schreiben und zur Professionalisierung. In Schreibdidaktik und -beratung kennt man diese, nicht zwingend chronologisch verlaufende, Individualentwicklung und begleitet die Geburtsprozesse „mäeutisch“².

Die Ontogenese-Analogie funktioniert nur, wenn man TP-Prozesse als chronologische Schritte oder Phasen ansieht. Das berühmte Schreibmodell von Hayes und Flower ist z. B. häufig als Phasenmodell missverstanden worden. Das „Model of skill systems integration in writing development“ (Bereiter 1980: 84) zeigt Stufen, ist aber kein Stufenmodell,

1 Überblicksdarstellung: Heine 2020

2 Mäeutik bedeutet Hebammenkunst. Die Bezeichnung geht auf die Fragetechnik Sokrates zurück, die Befragte dazu veranlasst, den betreffenden Sachverhalt selbst herauszufinden.

es beschreibt schreibkompetenzontogenetische Fähigkeitskomplexe. Auch das mit Stufen dargestellte „kognitive Modell für die Ontogenese der Schreibkompetenz“ von Feilke und Augst ist keines, denn Feilke erklärt Schreibentwicklung sei nicht

„als eine linear-additive Abfolge von Entwicklungsschritten aufzufassen, sondern als ein Ineinander von auf verschiedene Wissensbereiche bezogenen Differenzierungs- und Integrierungsprozessen“ (Feilke 2003: 183).

Das „Ineinander und Integrieren“ ist für das didaktische Verständnis wichtig, bleibt aber untersuchungs- und erklärungsbedürftige Hürde von SW und Schreibdidaktik. Pospiech stellt fest: Wenn beim Schreiben neue Wissensstrukturierungen entstehen, also innerhalb der Berücksichtigung von Textsortenregeln neue Ordnungen erstellt werden, dann kann dies als Anzeichen fortgeschrittener Schreibentwicklung gelten (Pospiech 2005: 26). Diese schreibdidaktisch-übergeordnete Sicht auf Textmusterbildung und Ontogenese teilt Sieber nicht:

„Obwohl eine ontogenetische Sichtweise für die genaue Kenntnis der Schreibentwicklung und darauf aufbauende didaktische Vorschläge zentral ist, kommt damit nicht in den Blick, was sich an Orientierungen des Schreibens und der Schreibprodukte nicht allein aus der je ontogenetischen Entwicklung heraus ergibt, sondern vielmehr auch Resultat gesellschaftlicher und kultureller Veränderung ist“ (Sieber 1998: 69).

Man kennt in der ÜW eine ähnliche, mit Praxis und Didaktik nicht konforme, ontogenetische (Phasen-)Sicht. Sie nimmt an, dass Übersetzende zunächst den gesamten Ausgangstext in einer Rezeptionsphase lesen, sich ein Bild vom Übersetzungsprozess machen, Entscheidungen übergeordneter Art festlegen, die sie dann auf Satzebene in Transfer- und (Re-)Produktionsphase umsetzen (Gerzymisch-Arbogast 1999: 9).

Die Wirklichkeit von TP ist in der Tat chronologisch und entfaltet sich womöglich in drei oder mehr Phasen, enthält aber zyklische, strukturelle, strategische, gesellschaftliche und kulturelle Abweichungen, die der didaktischen Vermittlung bedürfen. Ebenso wenig wie Schreiben immer in aufeinanderfolgenden Phasen bestimmter Ordnung passiert, werden aber literarische Texte oder mehrhundertseitige Bedienungsanleitungen kaum vor Einsetzen des Übersetzungsprozesses gründlich gelesen.

Die ontogenetische Perspektive ist allerdings ein Hilfsmittel der theoretisch-modellierenden TP-Prozessbeschreibung um

„Vorgänge und Tätigkeiten des Prozesses zu gruppieren, um Ihr Aufeinanderbauen und Voneinanderabhängigsein darstellbar zu machen und, um durch Phasenbildung Schnittstellen für Prozessmeilensteine und phasenabschließende Handlungen generieren zu können, ohne diese jedoch in ein allzu rigides Modellkorsett zu pressen“ (Heine 2010: 94).

Für die Schreibbegleitung sind die Kenntnis von und das Verständnis für ontogenetische Prozesse und deren zugrundeliegende Organisation wichtig. Dies betrifft die Kenntnis von Stufen und Entwicklungsschritten, Fähigkeitskomplexen und Wissensbereichen, die das Textproduzieren beeinflussen, um Aufgaben und Leistungstests integrierend der Entwicklung von Schreibenden anzupassen; außerdem das didaktische Wissen über Integration von Prozesswissen und Neuordnung von Wissen, z. B. über Textmuster und gesellschaftliche und kulturelle Situiertheit. Schreiblehrende und -beratende und Fremdsprachen- und Übersetzungsdidaktiker*innen müssen sich mit diesen ontogenetischen Zusammenhängen und den auf sie wirkenden Einflussfaktoren auseinandersetzen.

Die Auseinandersetzung ist wichtig, weil es bei erfahreneren Textproduzierenden schwierig ist, Entwicklungsschritte voneinander abzugrenzen. Analysewerkzeuge für die didaktische Introspektion erleichtern den Zugang (Heine 2020). Weil Wechselbeziehungen zwischen Wissen und TP im schreibenden Individuum kognitiv sind, kommt hinzu, dass unter realen Produktionsbedingungen epistemische Effekte im Produktionsprozessverlauf schwer zu erkennen und deren Einflüsse auf die Textprodukte schwer nachzuvollziehen sind.

Für die Begleitung didaktischer TP-Aufgaben ist die Fokusverschiebung vom Produkt zum Prozess und dessen Ontogenese relevant, um Schreibenden über Selbstwahrnehmung und ein erweitertes Handlungsbewusstsein Erkenntnisse über ihr Schreiben und/oder Übersetzen zu veranschaulichen. Ein Verständnis der eigenen Schreibkompetenzontogenese hilft, die Komplexität der Prozesse zu erfassen, was eine reflektierende Auseinandersetzung ermöglicht. Ontogenesemodelle können in der Praxis helfen, grundsätzliche Wirkzusammenhänge und beispielhafte Phänomene und Prozesse zu erklären und über metatheoretische Reflexion zugänglich zu machen. Ontogenesemodelle des Übersetzens zeigen Sprachübergang und Sprachwechselstellen. Diese sind für mehrsprachige TP zentral.

Ausgangs- und Zieltext(funktion) als Verständnis-Schnittstelle und Einflussfaktor zwischen Schreiben und Übersetzen

Die gemeinsame Betrachtung von TP-Ontogenese zeigt die Schnittstelle. Die ÜW erforscht den Übergang zwischen entstehendem Text und Ausgangsmaterial. Beim Übersetzen ist dies der Ausgangstext, ironisch als „heiliges Original“ bezeichnet. Dies zu verstehen und seinen Entstehungsprozess nachvollziehen zu können, ist eine wichtige Fähigkeit von Übersetzer*innen. Es fehlt jedoch die schreibdidaktische Wissensvermittlung über ontogenetische Prozesse des Schreibens des heiligen Originals. Wissen hierüber könnte die Übersetzungstextanalyse vereinfachen und in Übersetzungsprozesse hineinwirken. Kenntnisvermittlung dazu fehlt weitestgehend in der Ausbildung von professionellen Übersetzer*innen. Diesem Feld könnte sich die Übersetzungsdidaktik über die Kenntnisnahme von Publikationen zur Schreibkompetenzentwicklung annähern.

Beim Schreiben sind Referenztexte, Informationsmaterial oder Inspirationstexte Ausgangstextmaterial. Zwischen diesem und dem entstehenden Text gibt es interlinguale, in-

tralinguale und intersemiotische Transferprozesse. Sie sind Einflussfaktoren auf ontogenetische TP-Prozesse und auch bei mehrsprachiger TP relevant. Studierende der ÜW lernen mittels Ausgangs-, Zieltext- und Skopos-Analysen (Bestimmung der Zieltextfunktion) auf Übersetzungsstrategien basierende Zieltextentscheidungen zu treffen.

„Welche Aussagen aus dem Original übernehme ich in welcher Form?“, „Übertrage ich den zugrundeliegenden Gedanken oder fordern die Zieltextsituation und die Zieltextrezipient*innen eine inhaltliche, formale, kulturelle oder erläuternde Anpassung?“, „Wenn ich paraphrasiere oder adaptiere, übernehme ich damit eine kommunizierende oder mediiierende Rolle?“, „Welchen Effekt hat diese Entscheidung?“. Solche Übersetzenden-Fragen ergeben sich auch beim akademischen Schreiben. Die Übersetzungsdidaktik stellt mit Bezugsrahmen wie Ausgangs- und Übersetzungssituationskontext, übersetzerisches Selbstbild und Übersetzungsstrategien nützliche Instrumente zur Beantwortung zur Verfügung, die schreibdidaktisch nutzbar wären. Da Schreibberatung über das akademische Schreiben in das fachkommunikative Schreiben hineinreicht, z. B. indem Ingenieur*innen auf die Textsorten ihrer beruflichen Praxis vorbereitet und schreibberatend begleitet werden, sind Aspekte der zweck- und adressatengerechten, fachbezogenen TP und, auf der Schnittstelle zum Übersetzen, interkultureller Fachkommunikation beachtenswert. Beispiele sind Konzepte wie Fachsprachlichkeit, Terminologie, Lesbarkeit und Leserlichkeit, Brauchbarkeit, Verständlichkeit und Textoptimierungsstrategien.

Soziologische Perspektive

Zentrale Themen des soziologisch orientierten Interessenstrangs der Disziplinen sind Produktcharakteristika von Texten in ihren kulturellen Räumen, Entstehungsprozesse im textproduzierenden Individuum, Genre-Ansätze, Standards und Normen, Textsortenspezifika und Zielgruppenerwartungen. Ansätze für SuÜ untersuchen Biografien der Textproduzierenden und betrachten die Diskursgemeinschaften als sozialen Faktor und einzelne Schreibende in ihren Rollen. Im akademischen Schreiben ist der Academic Literacies-Ansatz auf soziale Praxis ausgerichtet und verbindet linguistische und ethnographische Aspekte. Dies tut auch der soziologisch ausgerichtete Strang der ÜW. Auf der Literacy-Schnittstelle zwischen den Disziplinen wird die Verwendung von sogenannten „covert“-interlingualen Übersetzungen³ in studentischen, akademischen Texten untersucht und zur Vermittlung von „translation literacy“ beim akademischen Schreiben aufgerufen. Der Gedanke, Schreibenden neben den gängigen TP-Kompetenzen auch Translationskompetenz und Wissen über kulturelle und fachkulturelle Grenzen überschreitende soziale Faktoren zu vermitteln, ist nicht auf das akademische Schreiben beschränkt. In der Fachkommunikationsdidaktik sind sprachenübergreifende Schnittstellenkompetenzen sogar die Ausgangsbasis.

3 Eine covert-Übersetzung ist eine Übersetzung, die nicht die Merkmale einer Übersetzung aufweist.

Auch beim Schreiben entwickelt sich innerhalb der pädagogisch-institutionellen Bereiche „Schreiben als soziale Praxis“: Waggershauser (2019) erweitert allerdings den situationalen Blick vom institutionellen Ansatz in den Alltag außerhalb des Lernkontextes. Der Zugang zu TP als soziale Praxis ist auch auf Schreibende, Schreibhandlungen und Beziehungen gerichtet. Knappik (2018) präsentiert einen Forschungsliteraturüberblick und Einblick in die Potenziale des Ansatzes für die Lehrerbildung.

Die soziologisch-orientierte ÜW entwickelt sich mit einem knappen Jahrzehnt Vorsprung vor der SW zu einem eigenständigen Strang und beschäftigt sich aus didaktischer Sicht u. a. mit Übersetzen auf der Basis von Beschreibungen, Erklärungen und Notizen von Übersetzenden und Dolmetschenden. Sie definiert Übersetzen als soziale Praxis im Bourdieuschen Sinne und beforcht Ausbildungseinrichtungen, Übergänge zwischen Studium und Praxis, Arbeitsbedingungen, Institutionen und Akteur*innen im Gefüge von Übersetzungsprozessen und deren soziale Rollen, ethisch-translatorische und kulturelle Fragen, (Auto-)Biografien von Übersetzer- und Dolmetscher*innen und globale und sozio-politische Aspekte von Übersetzen.

Rolle und Habitus – ein Beispiel

Anleihen für befruchtende Ansätze aus soziologischer Perspektive lassen sich aus den Thematiken und Untersuchungsgegenständen beider Fachbereiche finden. Ich möchte hier Rolle und Habitus besonders hervorheben. Ob der intensiven Beschäftigung mit den Rollen und dem Selbstverständnis von Übersetzenden hat Chestermann 2009 leicht ironisch den Vorschlag gemacht, eine Forschungsrichtung „Translator Studies“ auszurufen. Dem könnte man sich in Anbetracht der zahlreichen Studien zu Schreibenden mit einer „Schreibendenforschung“ fast anschließen. Schreibdidaktik und Übersetzungsdidaktik überschneiden *und* unterscheiden sich am Punkt der Professionalisierung. Übersetzende in der Ausbildung werden in ihre zukünftigen professionellen Rollen hineinsozialisiert. Sie lernen, sich ein Bild ihrer sozialen Rolle zu machen, ihre Fähigkeiten, einen bestimmten Text zu übersetzen, einzuschätzen, und entwickeln ein Verständnis von der Verantwortung, die sie gegenüber anderen Akteur*innen im Übersetzungssituationskontext haben (Autor*innen, Initiierende, Rezipient*innen). Die Ausbildung von Schreibberatern geht einen ähnlich reflektorisch-verantwortlichen Weg. Die Übersetzungsdidaktik lotet mit der Bewusstmachung von übersetzerischem Habitus, Verantwortung und Ethik die Schwelle zwischen der sozialen und der psychischen Welt Übersetzender aus und lehrt zunächst intuitiv-automatisiert abrufbare Kompetenzen, im Ausbildungsverlauf später bewusste Strategien und Qualitätssicherungskompetenzen. Studierende lernen in ihren Fächern, sie lernen jedoch nicht zwingend den strategischen, reflektorisch-verantwortlichen Umgang mit Fachtexten ihrer Studienfächer und deren Qualitätssicherung für Rezipient*innen in Rezeptionskontexten. Schreiben in den Fächern setzt hier an. Es kann über Bedarfserhebung und Rollenverständnisvermittlung, z. B. mit selbstreflexiver Schreibpraxis und fachkommunikativen Ansätzen, in die Professionalisierungspraxis hineinwirken. Schreibdidaktik und -beratung kann Studierende mit Blick auf ihre Rollen

als Fachtextproduzierende in ihren zukünftigen Arbeitsfeldern unterstützen. Die ÜW kann dazu interessante soziologische Erkenntnisse aus dem professionellen Tätigkeitsfeld beitragen, die Schreibberatung damit, wie man in Rollen „hineinberät“. Dieses Feld bietet sich daher m. E. für fachlichen Austausch zwischen SuÜ für Lehrende und Forschende an.

Fazit

Perspektiven wachsen aus unterschiedlichsten Quellen, beeinflussen die dynamische Entwicklung des Wissenschaftssystems und verwischen disziplinäre Grenzen. Zwei Perspektiven von TP-Wissenschaften, ihre Relevanz für die jeweils andere Fachwissenschaft und ihr Potenzial für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit wurden hier umrissen. Um Verständigungsprozesse zwischen den Disziplinen anzustoßen, wurde schreibdidaktisches Wissen über Textontogenese als wichtig für das Übersetzen und als Desiderat in der Übersetzungsausbildung herausgearbeitet. Mittels ontogenetischer und soziologischer Perspektive wurden Verständigungsfelder über die Fachgrenzen hinweg identifiziert. Für diese sind gemeinsame Bezüge und eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung der Untersuchungsgegenstände und -phänomene und Vergleichbarkeit bereits gegeben. Mit diesen Perspektiven interdisziplinäre Zusammenarbeit anzustoßen, um Synergien zu nutzen, könnte den Weg zur Transzendierung und zur Verständigung zwischen den Disziplinen ebnen.

Literatur

- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee E./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. London/New York: Routledge. 73–96.
- Chesterman, Andrew (2009): The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes*. Nr. 42. 13–22.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh. 178–192.
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (1999): Fach-Text-Übersetzen. In: Buhl, Silke/Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hrsg.): *Fach-Text-Übersetzen: Theorie. Praxis. Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen des Saarbrücker Symposiums 1996*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag. 3–20.
- Hayes, John, R./Flower, Linda, S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee, W./Steinberg, Edwin, R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Heine, Carmen (2010): *Modell zur Produktion von Online-Hilfen*. Berlin: Frank und Timme.

- Heine, Carmen (2020): Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Bd. 25. Nr. 1. 373–395.
- Knappik, Magdalena (2018): Schreiben als Soziale Praxis fassen. *ÖDaF-Mitteilungen*. Nr. 2. 33–43.
- Pospiech, Ulrike (2005): *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Theorie und Vermittlung der Sprache 39. Frankfurt am Main: Lang.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Waggershauser, Elena (2019): *Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender*. Tübingen: Stauffenburg.

Autorin

Carmen Heine, Associate Professor Dr., ist Schreib- und Übersetzungswissenschaftlerin an der Universität Aarhus. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das professionelle und das akademische Schreiben, die Schreib- und Übersetzungswissenschaft und die web-basierte Kommunikation.

Schreiben als Wissenserwerb und Subjektbildung

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Feld der Schreibwissenschaft

Daniela Rothe

Wie sehr unser Verständnis von Wissenschaft und von Bildung mit der Schriftsprache und der Praxis des Schreibens verbunden ist, hat jüngst eine Ausstellung des Deutschen Historischen Museums über Leben und Arbeit von Wilhelm und Alexander von Humboldt anschaulich gemacht (Blankenstein u. a. 2019). Schriftstücke in allen Größen und Formen – Briefe, Tabellen, Listen, Notizbücher, beschriftete Skizzen, Bücher – zeigen, wie sich eine wissenschaftliche Perspektive auf die Welt herausbildet, deren Kern schriftlich verfasstes und in Texten (an)geordnetes Wissen ist. Die Praxis wissenschaftlichen Schreibens ist dabei in zwei Richtungen produktiv: Sie bildet sowohl Wissen als auch die Person, die schreibend Inhalte erzeugt, verarbeitet, neu verknüpft und auf diese Weise eine wissenschaftliche Haltung zur Welt entwickelt. Das gilt für Wissenschaftler*innen, aber auch für Studierende. Die im angelsächsischen Raum etablierte Forschung über *writing in the disciplines* (Carter 2007, Nesi 2012) zeigt darüber hinaus, wie eng das Schreiben mit dem Einüben fachspezifischen Denkens verbunden ist. Am (fach-)wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren bzw. *academic literacy* (Lea/Street 1998, 2006; Klein 2005) zu entwickeln, ist wesentlicher Teil hochschulischer Ausbildung für wissenschaftliche, aber auch nicht-wissenschaftliche Arbeitsfelder.

Ich möchte im Folgenden zeigen, wie die Erziehungs- und Bildungswissenschaft theoretisch und empirisch zur Schreibwissenschaft beitragen kann. Dafür konzentriere ich mich auf drei Fragerichtungen, die den Hauptteil meines Textes strukturieren.

- Wie lässt sich die Praxis des Schreibens an der Hochschule bildungstheoretisch, d. h. als ein Prozess der Subjektbildung, verstehen und empirisch untersuchen?
- Wie verhält sich die hochschulische Schreibpraxis zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im akademischen Feld und was folgt daraus für die Gestaltung von Schreiblehre?
- Welche Bedeutung hat das Schreiben in der Professionalisierung für berufliche Felder innerhalb und außerhalb von Wissenschaft?

Die hier entwickelten Überlegungen basieren auf meiner Forschungsarbeit als Erziehungswissenschaftlerin und auf meinen Beobachtungen in der praktischen Schreiblehre. Sie bleiben notwendig skizzenhaft und werden an anderer Stelle systematischer ausgebaut und konkretisiert. Bevor ich den drei Fragen nachgehe, möchte ich eine Vorbemerkung zum Charakter des Forschungsfeldes machen, in dem diese angesiedelt sind.

Schreiben als transdisziplinäres Forschungsfeld

Während die Schreibwissenschaft als Fach notwendig interdisziplinär ausgerichtet ist, betrachte ich das zugehörige Forschungsfeld als transdisziplinär: Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen forschen über das Schreiben und tragen zugleich in Seminaren und der Betreuung von schriftlichen Arbeiten zur praktischen Schreiblehre bei. Schreiblehrende und Schreibberater*innen arbeiten auf fach- und schreibwissenschaftlichen Grundlagen und bringen ihre Erkenntnisse z. B. auf Tagungen oder in Publikationen in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Schreibwissenschaftliche Forschung ist aus meiner Perspektive also nicht nur interdisziplinär, sondern auch an der wissenschaftlichen Bearbeitung praktischer Probleme in der Schreiblehre und an der Mitgestaltung wissenschaftlicher Schreibpraxis orientiert. Sie hat dabei auch die Relevanz des Lesens und Schreibens als Voraussetzungen für die Teilnahme an einer demokratischen Wissensgesellschaft im Blick. Die Beteiligung von Nicht-Wissenschaftler*innen an der Erkenntnisproduktion ist dafür in besonderer Weise anregend. In diesem Sinne überschreitet schreibwissenschaftliche Forschung nicht nur die Grenzen zwischen Disziplinen, sondern auch die Grenzen zur Praxis innerhalb und außerhalb der Universität.¹ Die produktive Verschränkung dieser Perspektiven könnte sich als besonderes Kennzeichen professioneller Schreiblehre erweisen und zugleich das Risiko reduzieren, Schreiblehre als Vermittlung von Schreibkompetenzen engzuführen und so den Bildungsanspruch, der damit verbunden ist, unbemerkt aus dem Blick zu verlieren.

Schreiben im Studium. Zwischen Bildungsanspruch und Professionalisierung

Wissenschaftliches Schreiben ist eine komplexe Praxis mit fachspezifischen Besonderheiten. Schreibdidaktische Methoden tragen erheblich zur Verbesserung der Schreibkompetenzen bei. Zugleich wird in Lehrveranstaltungen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens immer noch zu stark die „richtige“ Anwendung von Regeln fokussiert und zu wenig thematisiert, dass das Schreiben selbst das zentrale Medium ist, in dem Lern- und Bildungsprozesse wie die Aneignung von Fachinhalten und die Ausbildung (fach-)wissenschaftlichen Denkens stattfinden. Bildungsanspruch und Professionalisierung stehen im Hochschulstudium nicht zwingend in einem Widerspruch, sondern bilden ein produktives Spannungsfeld für die Entwicklung von Forschungsfragen und die Gestaltung der Schreiblehre.

¹ Der hier von mir formulierte Anspruch beruht auf einem Verständnis von Forschungspraxis, wie es u. a. von Nowotny/Scott/Gibbons (2004) entwickelt und an verschiedenen Orten praktiziert wird (z. B. Dressel et al. 2014).

Prozesse der Subjektbildung in der hochschulischen Schreibpraxis

Als Kulturtechnik (Zanetti 2012) und soziale Alltagspraxis bietet das Schreiben eine entwicklungs-offene Möglichkeit, sich die Welt anzueignen und sich mit ihren Gegenständen auseinanderzusetzen. Die Hochschule ist dafür immer noch ein besonderer Schreib- und Bildungsort. Schreiben ist als kommunikative Aktivität auf andere bezogen und zugleich eine Möglichkeit der Selbstbeobachtung, der Selbstreflexion und der Selbstbildung. Schreiben als Lern- und Bildungsprozess zu verstehen, bedeutet folglich, diese drei Momente – Weltbezug, Selbstbezug und Anderen-Bezug – aufeinander zu beziehen und danach zu fragen, wie sie zusammenwirken und in längerfristigen Prozessen Denk- und Handlungsmöglichkeiten erweitern.² Das schließt alle Arten von Texten und textförmigen Aufzeichnungen ein, die im Laufe des Studierens produziert werden. Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen im Mitschreiben, beim Zuhören oder beim Lesen trägt ebenso zum Aufbau einer akademischen Wissensbasis bei wie das Verfassen von formalisierten Texten wie Hausarbeit, Essay oder Forschungsbericht. Das wechselseitige Vorstellen und Lesen von selbst geschriebenen Texten, Kommentaren, Randbemerkungen und Feedbacks sowie die Gutachten, die von Lehrenden über Abschlussarbeiten verfasst werden, lassen sich als Elemente interaktiver Schreibpraxis verstehen, auch wenn diese im hochschulischen Lehralltag oft nur rudimentär ausgeprägt sind.

Interessant sind deshalb vor allem solche bildungstheoretischen Zugänge, die nicht das lernende Subjekt überfokussieren, sondern das Schreiben als sozial situierte und interaktive Praxis verstehen, die von individuellen Gewohnheiten, implizitem Wissen, methodischen Vorgehensweisen sowie konkreten institutionellen Bedingungen, Routinen und Abläufen bestimmt ist. Neben praxistheoretischen Zugängen sind deshalb auch subjektivierungstheoretische Ansätze in der Schreibforschung sinnvoll, denn sie ermöglichen, wissenschaftliches Schreiben als Prozess der Disziplinierung und Subjektivierung (Wrana 2006; Knappik 2018) zu verstehen, in dem Textprodukte entstehen und Schreibende zugleich ihre wissenschaftliche Weltsicht entwickeln.

Geht man davon aus, dass sich solche Prozesse der Subjektbildung im Medium des Schreibens vollziehen, müssten diese auch in Texten rekonstruiert werden können, die zu Studienzwecken geschrieben werden. Hausarbeiten, Essays und Lerntagebücher könnten dafür ein interessantes und gut zugängliches Datenmaterial sein. Zugleich könnte man umgekehrt nach den Bildungseffekten fragen, die ein subjektloses Schreiben produziert. Was bedeutet es für die curricular angestrebte Entwicklung einer wissenschaftlichen Haltung zur Welt, wenn das schreibende Ich in den Texten von Studierenden nicht erkennbar ist oder nachträglich ausgelöscht wird, sodass die Denkbewegungen der Schreibenden auch für sie selbst kaum noch erkennbar sind? Von Interesse sind darüber hinaus die konkreten Schreiberfahrungen, die Studierende in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Schreibenforderungen machen und wie sie das Schreiben mit dem Lesen, dem Ge-

² Das hier zugrunde gelegte Bildungsverständnis bezieht sich auf die Arbeit von Künkler (2011), der den relationalen Charakter von Bildungsprozessen besonders hervorhebt.

sprach und der Diskussion verknüpfen. Für die Bearbeitung solcher und ähnlicher Fragen bieten sich rekonstruktive Forschungsansätze wie die Biografieforschung, die Diskursanalyse und die Ethnografie an, deren flexible methodische Instrumentarien an das Forschungsfeld des akademischen Schreibens, an die darin produzierten Texte und an die jeweils konkreten Erkenntnisinteressen angepasst werden können.

Schreiben an der Hochschule unter den Bedingungen von Ungleichheit

Die Bedingungen, unter denen Studierende schreiben, sind nicht nur unterschiedlich, sondern auch ungleich. Man kann die hochschulische Schreibdidaktik als eine Reaktion auf die gestiegene Heterogenität der Studierenden verstehen sowie als Versuch, mehr Transparenz über die impliziten Schreibforderungen des akademischen Feldes herzustellen (Street 2009). Das lässt sich durchaus als eine Form der von Bourdieu (2018 [1964]) nachdrücklich geforderten „rationalen Hochschuldidaktik“ betrachten. Die Rolle formalisierter und informeller Lern- und Bildungsprozesse für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist seit der Bildungsreform immer wieder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung gewesen. Die von Bourdieu geprägte Perspektive auf diesen Zusammenhang richtet ihren Blick besonders auf die Bedeutung des kulturellen Kapitals, zu dem auch die Fähigkeit gehört, differenziert und scheinbar mühelos über komplexe Sachverhalte zu sprechen und zu schreiben. Der akademische Erfolg bemisst sich wesentlich an schriftlichen Leistungen. Wen schreibdidaktische Zusatzangebote erreichen, ist jedoch offen, und kompensatorische Effekte sind vermutlich gering, weil sich erfahrungsgemäß eher schreibaffine Studierende von zusätzlichen Schreibangeboten angesprochen fühlen. So hat eine Untersuchung an der Universität Frankfurt gezeigt, dass Studierende, die die Angebote des Schreibzentrums nutzen, ihre Schreibkompetenzen als gut einschätzen, was in deutlichem Kontrast zu Ergebnissen einer Befragung von Lehrenden steht, die fast zur Hälfte deutliche Defizite bei den literalen Kompetenzen der Studierenden sehen (Scherer et al. 2018).

Ein an Bourdieu orientierter Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit hätte zugleich die Aufgabe, empirisch zu untersuchen, wie Mechanismen der Exklusion und Inklusion im Feld des hochschulischen Schreibens funktionieren. Auf dieser Grundlage ginge es dann nicht nur um Angebote für bestimmte Zielgruppen, sondern vor allem darum, die Schreibkultur und die Schreibpraxis an der Hochschule so zu verändern, dass die Entwicklung von Schreibfähigkeiten selbstverständlicher Teil der fachlichen Studiengänge wird und schreibdidaktische Angebote in der Breite wirksam werden können. Zugleich stellt sich die empirische Frage, unter welchen individuellen, institutionellen und sozialen Bedingungen Studierende auch dann erfolgreich sind, wenn ihre Ausgangsbedingungen im universitären Feld nicht günstig sind, und inwiefern das Schreiben dabei eine Rolle spielt.

Professionalisierung für wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Berufsfelder

In der Schreibwissenschaft ist Professionalisierung in mindestens zwei Hinsichten relevant. Zum einen geht es um diejenigen, die auf der Grundlage schreibwissenschaftlicher und anderer disziplinärer Wissensbestände als Schreibtrainer*innen, Schreibberater*innen und -tutor*innen sowie in der Schreiblehre pädagogisch tätig sind. Hier stellen sich Fragen nach der spezifischen Professionalität in der Verknüpfung unterschiedlicher disziplinärer Wissensbestände, nach kooperativen und individuellen Professionalisierungsstrategien und -profilen, aber auch nach dem institutionellen Rahmen dieser Tätigkeiten. Die in der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung (Tippelt/Helsper 2011) genutzten handlungstheoretischen, interaktionistischen und strukturtheoretischen Perspektiven bieten dafür vielfältige Anregungen. Der Kern pädagogischer Professionalität – die reflexive Vermittlung zwischen Theorie, empirischem Wissen und Praxis anstelle einer rezepthaften Wissensanwendung – scheint mir auch in der Schreiblehre von zentraler Bedeutung zu sein.

Zum anderen ist das Schreiben Bestandteil zahlreicher Berufs- und Tätigkeitsfelder, in die akademisch ausgebildete Personen unterschiedlicher Fachrichtungen einmünden. Das gilt nicht nur für Absolvent*innen von Studiengängen, in denen das Schreiben explizit Gegenstand ist, sondern auch für Disziplinen, in denen sich die Thematisierung des Schreibens auf die Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten beschränkt. In der Erziehungswissenschaft bspw. wissen wir sehr wenig darüber, wie sich die Schreibpraxis im Studium zu den Schreibanforderungen in den sehr ausdifferenzierten Berufsfeldern verhält. Das gilt vermutlich auch für andere Fächer. Weiterbildungsangebote im Bereich des beruflichen Schreibens erwecken den Eindruck, dass die Anschlüsse hier nicht selbstverständlich sind. Angesichts der Heterogenität dieser Arbeitsfelder geht es folglich nicht um die gezielte Vorbereitung auf das Schreiben in spezifischen Tätigkeitsfeldern, sondern um reflexive Schreibkompetenzen, die es ermöglichen, die Anforderungen unterschiedlicher Textgenre zu entschlüsseln und zu erfüllen.

Resümee

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft kann im Feld der Schreibwissenschaft dazu beitragen, das Schreiben als Medium längerfristiger Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen und seine interaktive, institutionelle und gesellschaftliche Einbindung zu untersuchen. Das betrifft sowohl die Schreibprozesse, die in bildungsinstitutionellen Zusammenhängen wie der Hochschule stattfinden, als auch die Rolle des Schreibens in unterschiedlichen professionellen Arbeitszusammenhängen, die an die Hochschule anschließen. Entsprechende empirische Erkenntnisse sind für die Weiterentwicklung der hochschulischen Schreiblehre und für ihre Verankerung in den Fächern von zentraler Bedeutung. Die transdisziplinäre Zusammenarbeit im schreibwissenschaftlichen Feld würde der Er-

ziehungswissenschaft zugleich ermöglichen, theoretische Diskussionen und empirische Forschungen, die in den Bereichen des Schreibens und der Literacy in den letzten Jahren begonnen wurden, fortzusetzen und systematisch weiterzuentwickeln.

Literatur

- Blankenstein, David/Gross, Raphael/Savoy, Bénédicte/Scriba, Arnulf (Hrsg.) (2019): *Wilhelm und Alexander von Humboldt*. Katalog. Berlin: DHM.
- Bourdieu, Pierre (2018 [1964]): Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik. In: Ders.: *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Berlin: Suhrkamp. 221–231.
- Carter, Michael (2007): Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. In: *College Composition and Communication*. Vol. 58, No. 3. 385–418.
- Dressel, Gert/Berger, Wilhelm/Heimerl, Katharina/Winniwarter, Verena (Hrsg.) (2014): *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden*. Bielefeld: transcript.
- Klein, Regina (2005): Schreiben als Bildungsprozess an der Hochschule – mehrperspektivische Überlegungen zur wissenschaftlichen Textproduktion. In: Ecarius, Jutta/Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich. 103–127.
- Knappik, Magdalena (2018): Schreiben als soziale Praxis fassen: Potenziale für die Schreibforschung und Lehrer_innenbildung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, Jg. 34, Nr. 2. 33–43.
- Künkler, Tobias (2011): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Lea, Mary L./Street, Brian (1998): Student Writing in Higher Education: An Academic Literacy Approach. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 23, No. 2. 157–172.
- Lea, Mary L./Street, Brian (2006): The „Academic Literacies“ Model: Theory and Applications. In: *Theory into Practice*. Vol. 45, No. 4. 368–377.
- Nesi, Hilary (2012): Writing in the Disciplines. In: Hardy, Christine/Clughen, Lisa (Eds.): *Writing in the Disciplines. Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Bradford: Emerald Group Publishing. 55–73.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*. Weilerswirst: Velbrück.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja/Golombek, Christiane/Klingsiek, Katrin B. (2018): Welche Studierende nutzen die Angebote von Schreibzentren? Erkenntnisse einer Studie zur selbsteingeschätzten Schreibkompetenz. In: *Journal der Schreibberatung*, Jg. 9, 16/2018. 77–86.
- Street, Brian (2009): „Hidden“ Features of Academic Paper Writing. In: *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*. Vol. 24, No. 1. 1–17.
- Tippelt, Rudolf/Helsper, Werner (2011): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zanetti, Sandro (Hrsg.) (2012): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorin

Daniela Rothe, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Vertretungsprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, Absolventin der Schreibtrainer*innenausbildung Training-in-Progress (T.I.P.) am writer's studio in Wien.
E-Mail: daniela.rothe@uni-due.de

Schreibwissenschaft macht Schule: Peer-Feedback in der DaZ-Praxis

Özlem Alagöz-Bakan

Einleitung¹

Wenn man von Schreibwissenschaft spricht, denken viele zumeist ausschließlich an das universitäre Schreiben. Zum Schreiben unter spezifischen Bedingungen liefert die Schreibwissenschaft praxisrelevante Erkenntnisse. Eine interdisziplinäre Metawissenschaft zum Schreiben ermöglicht es, Methoden und Strategien zu erforschen, wie Schreiben in verschiedenen Kontexten gelernt und gelehrt werden kann. Es wird oftmals vergessen, dass die Grundlagen für das universitäre Schreiben bereits in der Schule gelegt werden, spätestens wenn die erste Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe geschrieben wird. Es werden immer wieder Projekte von Hochschulen und Schreibzentren initiiert, die Studierende und Schüler*innen zusammenbringen, um die Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen auf einem akademischen Niveau gezielt zu unterstützen (Schindler 2015; Lammers 2018). Bräuer machte sich bereits früh für die Etablierung von Schreibberatung in der Schule stark (Bräuer 2005, 2006).

Nun gilt es, in die Diskussion auch die schulische Perspektive miteinzubringen und von meiner eigenen Erfahrung als Lehrkraft zu berichten, eine Peer-Feedbackkultur im schulischen Schreibunterricht zu etablieren. Viele Lehrer*innen trauen sich nicht, Peer-Feedback im Unterricht zu nutzen, da sie ihren Schüler*innen es entweder nicht zutrauen oder sie Angst haben, dass sich dadurch eine Fehlerkultur verfestigt. Als Deutschlehrerin bin ich vor dem Hintergrund der heterogenen Klassenzusammensetzung bemüht, dass auch meine schwachen Schreiber*innen das Schreiben als erlernbar erfahren und sich als kompetent Schreibende erleben. Dabei gilt es zunächst, alle Elemente eines Schreibprozesses zu durchlaufen und diese im Unterricht zu thematisieren. Insbesondere an Schulen mit einer hohen Zahl an Schüler*innen mit DaZ, gestaltet sich die (schrift-)sprachliche Kompetenzentwicklung als Herausforderung, da bestehende didaktische Konzepte bei Schüler*innen mit DaZ nicht einfach übertragen werden können (Schinder/Siebert-Ott 2014: 207 f.).

Wie schwierig sich dies für die Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung und -durchführung erweist, wird anhand einer Unterrichtserprobung mit der Methode der „Textlupe“ exemplarisch aufgezeigt. Bei der Unterrichtseinheit mit schreibschwachen DaZ-Schüler*innen stand die Frage im Vordergrund, inwieweit sich die Feedback-Methode „Text-

¹ Für Hinweise und Anregungen bedanke ich mich bei Dr. Kerstin Maupaté-Steiger und dem JoSch-Team.

lupe“ beim Peer-Feedback von Schüler*innen mit DaZ als unterstützendes Verfahren im Rahmen der Textüberarbeitung eignet bzw. an die Zielgruppe angepasst werden muss.

Schreibprozess von L1- vs. L2-Schreibenden

In frühen Schreibprozessmodellen wie demjenigen von Hayes/Flower (1981/2014) wurde trotz ihrer Phaseneinteilung in Planen, Übersetzen und Überprüfen (noch) nicht zwischen L1- und L2-Textproduktionsprozessen differenziert. Diese lassen sich jedoch nicht gleichsetzen (Gantefort/Roth 2014: 55). In der Schule ist die Vorstellung vom monolingualen Schreiben immer noch weit verbreitet, sodass Lehrkräfte von diesem Wissen über die Spezifik dieser anderen Textproduktion für ihren Unterricht profitieren könnten. Nach Grieshaber (2017: 299) beeinflusst die Erstsprache das Schreiben in der L2 in allen drei Teilphasen. So finden viele der Denkprozesse in der L1 statt, bevor diese in den Schreibprozess und damit in die Zielsprache, z. B. Deutsch, einfließen. Schreibende mit L2 haben demnach einen höheren kognitiven Mehraufwand als L1-Schreibende, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

Aus Beobachtungen mit mehrsprachigen Studierenden in der Schreibzentrumsarbeit plädieren Knorr et al. (2015) für die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Schreibprozess, indem man bspw. Raum für mehrsprachige Planungsphasen gewährt. Bei komplexen Schreibaufgaben für Schüler*innen mit DaZ ist ein kleinschrittiges Vorgehen erforderlich, indem bspw. Arbeitsschritte vorangestellt werden, die von den Schüler*innen mündlich bearbeitet werden können (Schindler/Siebert-Ott 2014: 207).

Überarbeitungsphase bei DaZ-Lernenden: „Textlupe“ zur Strukturierung von Peer-Feedback

Die Überarbeitungsphase im Modell von Hayes/Flower (1981/2014) untergliedert Breiter/Scardamalia (1987) nochmals in drei Bestandteile: *compare*, *diagnose*, *change*. Der*die Schreibende vergleicht zunächst das Geschriebene mit dem Gemeinten. Wenn Abweichungen erkennbar sind, dann wechselt diese*r wieder in den produktiven Schreibprozess und überarbeitet den Text (Fix 2008: 38). Damit dies jedoch auch wirklich zu einer verbesserten Textqualität führt, muss der*die Schreibende in der Lage sein, Diskrepanzen zwischen dem Gesagten und Formulierten zu erkennen. Im schulischen Alltag zeigt sich, dass dies vielen Schüler*innen noch schwerfällt. An dieser Stelle im Schreibprozess benötigen besonders L2-Schreibende mehr Lehrer*innen-Feedback oder Peer-Feedback. Die Schüler*innen erhalten Rückmeldung, wie der gelesene Text von Rezipient*innen wahrgenommen wird (Ruhmann/Kruse 2014: 27).

Nach Grieshaber (2017: 302) besitzen kooperative Schreibarrangements ein hohes Förderpotenzial für L2-Schreibende, wenn die Schüler*innen in den mündlichen Aus-

tausch über ihre Texte gehen können. Das setzt natürlich gewisse Sprachfertigkeiten auf beiden Seiten voraus. Im schulischen Kontext kann das Feedback sowohl seitens der Lehrkraft als auch durch Schüler*innen in Form eines Peer-Feedbacks erfolgen. Bei der Variante des Peer-Feedbacks nimmt die Lehrkraft lediglich eine moderierende Funktion ein, indem sie den Arbeitsprozess strukturiert. Dies geschieht bspw. durch die Festlegung von Rückmeldekriterien. Die Lehrkraft stellt dazu Feedbackbögen bereit und setzt z. B. die Methode „Textlupe“ ein, anhand derer sich die Schüler*innen gegenseitig Feedback geben (Fix 2008: 176; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 38). Die Textlupe stammt aus dem Methodenrepertoire der Deutschdidaktik. Als Orientierungshilfe werden drei Spalten vorgeschlagen:

Tabelle 1
Prinzip der Textlupe

	Das hat mir gut gefallen	Hier habe ich noch Fragen	Mein Vorschlag
Feedback 1	<i>Aufbau:</i> <i>Inhalt:</i> <i>Sprachrichtigkeit:</i>		
Feedback 2	...		
Feedback 3	...		

Bei der Textlupe handelt es sich um ein kooperatives Verfahren zur schrittweisen Textoptimierung, bei der in der Regel drei Leser*innen Rückmeldung geben. Zur Strukturierung der Rückmeldung und kognitiven Entlastung von L2-Schreibenden bietet sich die Textlupe als methodisches Hilfsmittel an, denn die Schüler*innen schlüpfen dabei wechselseitig in die Rollen des*der Feedbackgebenden und Feedbacknehmenden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 37). Der Rollenwechsel ermöglicht das Antizipieren, denn die eigene Erwartungshaltung kann dadurch mit dem*der Feedbackgebenden oder -nehmenden abgeglichen werden. Zum einen werden mit dieser Methode vermehrt Sozialkompetenzen wie Verantwortungsbereitschaft, Kritik- und Kooperationsfähigkeit geschult. Auch zum selbstständigen Arbeiten werden insbesondere jüngere Schüler*innen angeregt, bei denen dies noch nicht ausgeprägt ist. Zum anderen hilft diese schüler*innenaktivierende Unterrichtsform den Schüler*innen dabei, in Texten eigenaktiv Muster, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu identifizieren, eigene Texte distanziert zu betrachten und zu überarbeiten (Hochstadt et al. 2013: 96).

Mit der Textlupe gelingt es den Schüler*innen, „Textentwürfe im Hinblick auf einzelne inhaltliche, inhaltlich-strukturelle und sprachliche Aspekte“ (BSB 2011: 34) zu korrigieren, wie es der Bildungsplan fordert. Der Vorteil der Textlupe gegenüber mündlichen Feedbackverfahren liegt nach Bobsin (1996: 46) darin, dass den Schreibenden das verschriftlichte Feedback dauerhaft zu Verfügung steht, wodurch diese ihren Überarbeitungsprozess individuell steuern können, was sich besonders für L2-Schreibende als effektiv

erweist. Auch bei Verständnisfragen lässt sich flexibel eine Schreibberatung anschließen. Insbesondere bei L2-Schreibenden müssen Feedbackgebende auf Klarheit und Verständlichkeit in ihren Formulierungen achten (Grießhaber 2017: 302). Dieses strukturierte Vorgehen erlaubt den L2-Schreibenden, ihren Überarbeitungsprozess besser zu steuern, so dass dies einer mentalen Überforderung entgegenwirkt, um die Textrevision als solche für die L2-Schreibenden zu erleichtern.

Größte Herausforderung bleibt jedoch die Frage, ob die Schüler*innen qualitativ hochwertiges Feedback durch ihre Peers erhalten, welches ihnen bei der Überarbeitung ihrer Texte hilft. Zwar sind Schüler*innen nach Fix (2008: 176) grundsätzlich fähig, Probleme in anderen Texten zu erkennen, die sie in ihren eigenen Texten häufig nicht sehen. Dennoch besteht die Gefahr, dass die Schüler*innen ihre Wahrnehmung über Unstimmigkeiten in einem Text möglicherweise nicht detailliert erklären können: „[D]ie Hinweise bleiben auch hier oft auf sprachliche Oberflächenmerkmale wie Rechtschreibfehler beschränkt. Tiefer gehende Probleme können dagegen häufig nicht adäquat verbalisiert und in Handlungsvorschläge umgesetzt werden“ (Fix 2008: 176).

In der Schreibwissenschaft unterscheidet man zwischen zwei Ebenen des Textfeedbacks: den Higher Order Concerns (HOC: Struktur, Inhalt, roter Faden) und Later (auch Lower) Order Concerns (LOC: Grammatik, Orthografie, Stil, Ausdruck und Lexik) (Grieshammer 2011: 63). Fraglich bleibt, ob die Schüler*innen Textfeedback zu den LOC geben können, denn dies setzt eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Wenn man bedenkt, dass die Feedbackgebenden im schulischen Kontext selbst L2-Schreibende sein könnten, stellt das kooperative Arbeiten in einem hochgradig heterogenen schulischen Umfeld eine große Herausforderung dar, denn nach Grießhaber (2017: 302) sind L2-Schreibende auf explizite Arbeitsanweisungen im Überarbeitungsprozess angewiesen, was von Peers mit L2 möglicherweise nicht zu leisten ist. Aus Sicht der Schreibdidaktik ist dann ein kleinschrittiges Vorgehen erforderlich.

Heterogene Schülerschaft als didaktische Herausforderung

Die Methode „Textlupe“ wurde in einem Deutschkurs an einer Hamburger Stadtteilschule in Jahrgangsstufe 9 erprobt, in der alle Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch hatten. Zu Sachtexten mit dem Thema Kinderarbeit auf der Welt sollte eine Erörterung verfasst werden. Das Formulieren eines argumentativen Textes ist der erste Schritt zur Facharbeit, die in der Oberstufe als Prüfungsleistung vorgesehen ist. Die Textsorte eignete sich besonders für Peer-Feedback, da die Schüler*innen sich primär mit den Argumentationen ihrer Mitschüler*innen auseinanderzusetzen hatten.

Aufgrund der Textkomplexität waren viele Arbeitsschritte vorgeschaltet, wie z. B. das Erschließen von Sachtexten anhand der 5-Schritt-Lesetechnik (auch SQ3R-Methode)². Anschließend folgte eine mündliche Austauschphase über die Textinhalte, was der Verständnissicherung diente. Nachdem die Texte geschrieben waren, entschied ich mich für die Feedbackphase mit der Textlupe in sprachlich heterogenen Gruppen in Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse, sodass sowohl die schwachen als auch die starken Schreiber*innen von dieser Lernsituation profitieren konnten. Die Textlupe wurde von mir modifiziert, um den Fokus der Feedbackgebenden auf drei Kategorien zu schärfen: Aufbau, Inhalt und Sprachrichtigkeit (Orthografie/Interpunktion).

Aufbauend auf schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Feedback gegenüber Self-Assessment oder fehlendem Feedback auf die Textqualität (Huisman et al. 2018) zeigte sich, dass eine metakommunikative Feedbackphase im Plenum notwendig ist. Nach dem Peer-Feedback mittels Textlupe konnten Unklarheiten bezüglich der Rückmeldungen mündlich in Teams besprochen werden. Dadurch ließ sich die Überarbeitungsphase für die L2-Schreibenden ausdehnen. Diese Besprechungsphase in Form einer Kurzberatung unter den Schüler*innen wurde in den Unterricht integriert. Dazu überarbeiteten die Schüler*innen die Texte eigenständig an jeweils einem Laptop in einem Textverarbeitungsprogramm mit einer Liste von Redemitteln, wobei sie flexibel auf die Unterstützung der Lehrkraft, aber auch der Mitschüler*innen zurückgreifen konnten. Durch diese mehrteilige Überarbeitungsphase in Form von Textlupe (compare), Plenumsdiskussion und Eigenbearbeitung mit technischen Hilfsmitteln (change) wurde der Teilprozess für die L2-Schreibenden entzerrt.

Analytische Reflexion des Methodeneinsatzes aus schreibwissenschaftlicher Sicht

In der Einstiegsphase fehlte den Schüler*innen das Bewusstsein dafür, dass das Verfassen eines Textes aus mehreren Teilprozessen besteht. Auch das Prinzip des Peer-Feedbacks war ihnen fremd, was zunächst auf Widerstand auf mehreren Ebenen stieß: sowohl beim Geben und bei der Annahme von Feedback als auch beim Überarbeiten des eigenen Textes. Diese ablehnende Haltung spiegelte sich bei einigen Schüler*innen in der halbherzigen Bearbeitung des Arbeitsauftrages wider.

Aus den Feedbackbögen geht hervor, dass die Feedbackgebenden grundsätzlich verstehen, sowohl Feedback auf Textinhalte als auch zur Orthografie und Interpunktion zu geben. Teilweise blieben die Rückmeldungen oberflächlich, d. h. die Feedbackgebenden benannten zwar ihre Verständnisschwierigkeiten, allerdings nicht die Ursachen, was in den Kommentaren lediglich mit einem Fragezeichen markiert wurde. Aber auch an diesen

² Es handelt sich hierbei um eine Lesemethode, die das Erfassen von Texten erleichtern soll. Die Methode lässt sich in folgende 5 Phasen gliedern: Überblick verschaffen, Fragen zum Textabschnitt entwickeln, Abschnittsweise genau lesen, Abschnittsweise rekapitulieren und anschließend den gesamten Text rekapitulieren.

Stellen hat dann eine inhaltliche Überarbeitung stattgefunden, sodass vermutlich mündlich noch weitere Ideen oder Vorschläge dazu ausgetauscht wurden.

Bei der anschließenden Textüberarbeitung orientierten sich die L2-Schreibenden an den konkreten Überarbeitungsvorschlägen zum Inhalt, aber auch zur Orthografie und Interpunktion. Dass L2-Schreibende mehr Ressourcen von außen benötigen, zeigte sich auch an der Zuhilfenahme des Rechtschreibprogramms am Laptop, was den L2-Lernenden die Korrektur erheblich erleichterte und wodurch sie schneller zu einer Überarbeitung auf Textebene gelangten.

Abschließende Überlegungen

Am Beispiel der Textlupe zeigt sich, dass L2-Schreibende im schulischen Kontext von einem mehrgliedrigen Feedback in der Überarbeitungsphase profitieren, was sich auch mit Erkenntnissen zum wissenschaftlichen Schreiben im Hochschulkontext Schreibforschung deckt (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018: 94). Trotz anfänglicher Bedenken der L2-Lernenden gegenüber der Feedback-Methode erweist es sich als durchaus sinnvoll, kooperatives Textfeedback in sprachlich heterogenen Lerngruppen an Schulen einzuüben. Dabei bedarf es – im Vergleich zu L1-Lernenden – kleinschrittiger Überarbeitungsschleifen.

Die Schüler*innen tauschen sich über ihre individuellen Wissensstrukturen aus, sodass sie mit- und voneinander lernen. Die Gefahr liegt in der unreflektierten Übernahme von Feedback, insbesondere wenn L2-Schreibende noch sehr unsicher sind. Grundsätzlich halten sich die Feedbackgebenden jedoch mit Vorschlägen eher zurück, um vermutlich Fehler zu vermeiden. Die Feedbacknehmenden müssen in der Lage sein, die wichtigsten Informationen aus ihrem Feedback zu selektieren, um für sich relevante Vorschläge zu erkennen und umzusetzen. Daran kann die Methode der Textlupe für DaZ-Lernende im schulischen Kontext auch scheitern. Nützlich wäre in diesem Kontext eine regelmäßige fächer- und klassenstufenübergreifende Schreibberatung durch ein Schreibberatungsteam an der Schule (Bräuer 2006: 34). Aus Praxissicht braucht es bei L2-schreibenden Schüler*innen ein kleinschrittigeres Vorgehen in der Überarbeitungsphase. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von der Schreibwissenschaft sowohl Lehrkräfte als auch Schreibende profitieren, indem erstere ihre didaktischen Mittel zielgruppenspezifisch ausrichten und letztere ihre Kompetenzen in der Textbeurteilung erweitern.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. Vol. 23. No. 137. 45–49.

- Bräuer, Gerd (2006): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. *Forum Schulstiftung*. Vol. 45. No. 12. 24–37.
- Bräuer, Gerd (2006) (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körberstiftung.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981/2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB. 35–56.
- BSB = Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Deutsch. Stadtteilschule Jahrgangsstufen. 5–II. Online im WWW. URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/2372470/d7d69bc24fed2b9fea66b8e455d0bfb5/data/deutsch-sts.pdf> (Zugriff: 01.05.2020)
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann. 54–73.
- Grißhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 9. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag. 292–303.
- Grieshammer, Ella (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. [Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 3]. Frankfurt a. O.: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke.
- Huisman, Bart/ Saab, Nadira/van den Broek, Paul/van Driel, Jan (2019): *The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44. No. 6. 863–880.
- Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, Inci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans/Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12]. Münster: Waxmann. 318–338.

- Lammers, Ina (2018): Schreibbegleitung und Schreibberatung in Schule und Hochschule. In: Griefhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Verlag. 365–379.
- Ruhmann, Gabriele/Kruse, Otto. (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadia (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB. 15–43.
- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 95–215.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölzer-Eibringer/Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. 248–266.

Autorin

Özlem Alagöz-Bakan, M. Ed., ist Lehrerin an einer Hamburger Stadtteilschule. Sie studierte an der Universität Hamburg Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geschichte. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der der Schreib- und Sprachlernberatung der Schreibförderung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Ratsuchende mit westslawischer Erstsprache in der Schreibberatung

Ines Spieker

In Deutschland beobachten wir eine „zunehmende Internationalisierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen“ (Stahlberg 2014: 301) und beraten damit auch immer öfter Studierende mit einer anderen Erstsprache als dem Deutschen. Deshalb empfiehlt es sich, den Blick auszuweiten – und, speziell im Rahmen dieses Beitrags, auf die westslawischen Staaten Polen und Tschechien zu richten. Publikationen, die auf den Schreibusus von slawischen Schreiber*innen eingehen, findet man bisher nur vereinzelt (hier seien exemplarisch die Sammelbände von Cirko/Pittner 2018 und Doleschal/Gruber 2007 genannt). Begegnungen von slawischen Erstsprachler*innen und der deutschsprachigen Schreibberatung gibt es aber durchaus auch ohne die umfassende theoretische Aufarbeitung; solche Beratungen können durch die relative „Fremdheit“ aber von beiden Parteien (Ratsuchende und Beratende) als unbefriedigend wahrgenommen werden. Im vorliegenden Beitrag sollen deshalb Hinweise für die Beratung von polnischen und tschechischen Ratsuchenden gegeben werden. Dafür wird zunächst auf die Wahrnehmung der Schreibberatung im westslawischen Raum¹ eingegangen, bevor es konkret um die Beratung Studierender mit den Erstsprachen Polnisch oder Tschechisch an deutschen Hochschulen geht.

Schreibberatung im westslawischen Raum

Möchte ein Fachbereich als wissenschaftliche Disziplin auftreten, braucht er eine neutrale Terminologie in der entsprechenden Sprache. Nach intensiver Recherche und Gesprächen mit Erstsprachler*innen musste ich feststellen: Weder im Polnischen noch im Tschechischen kann ich meine Tätigkeit als Schreibberaterin griffig und unmissverständlich formulieren.² Zur Veranschaulichung seien meine tschechischsprachigen Versuche am Bohemistenseminar 2018 in Zlín genannt: „Poradenství při psaní“ („Beratung beim Schreiben“), was für Tschech*innen nach konkreten Ratschlägen zum Schreiben klingt (also eher einem Lektorat im Gespräch), oder „psací porada“, was eine „schriftliche Beratung“ (zu allen möglichen Themen) impliziert, sowie die von einigen dort Anwesenden vorgeschlagene

1 De facto gehört auch das Slowakische zum westslawischen Sprachraum und es können Ähnlichkeiten vermutet werden; da die Verfasserin aber keine konkreten Erfahrungen mit slowakischen Erstsprachler*innen gesammelt hat, soll „westslawisch“ im vorliegenden Beitrag nur Polen und Tschechien bzw. das Polnische und das Tschechische meinen.

2 Die Verfasserin des Beitrags ist polnische Herkunftssprecherin und in Deutschland geboren. Ihre Verwurzelung in beiden Sprach- und Kulturräumen hilft ihr dabei, Unterschiede in den jeweiligen Schreibgewohnheiten zu erkennen und zu formulieren. Während ihres Slawistik-Studiums ist Tschechisch als zweite westslawische Sprache hinzugekommen.

Ines Spieker

Berufsbezeichnung „písemná konzultantka“, „schriftliche Beraterin“, was für andere bloß eine Beraterin war, die schriftlich berät. Aus keiner der drei genannten Bezeichnungen geht eindeutig hervor, dass im Gespräch zum Schreiben an sich beraten wird. Wenn es aber keinen etablierten Begriff gibt, bedeutet das auch, dass das Konzept der Schreibberatung ein Nischenphänomen oder sogar unbekannt ist.

Eine Selbstbezeichnung von Schreibberater*innen kann auch das Polnische nicht anbieten. Als Pionier kann hier vielleicht die Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) angesehen werden, die Informationen zu ihrem Schreibzentrum auch in polnischer Sprache zur Verfügung stellt (Europa-Universität Viadrina 2020). Dabei wird auf der Vorstellungseite statt von „poradnictwo“ („Beratung“) von der „konsultacja“ (Beratung, Besprechung) geschrieben. Das ist insofern interessant, als Begriffe wie „Eheberatung“ oder „Sozialberatung“ üblicherweise mit „poradnictwo“ gebildet werden, diesem Begriff „poradnictwo“ („Beratung“) also indirekt etwas Defizitäres anhaftet. Wird ein entsprechendes Angebot im deutschsprachigen Raum als „Schreibberatung“ bezeichnet, könnte die Inanspruchnahme einer solchen bei polnischen Herkunftssprecher*innen dem Eingeständnis eigener Inkompetenz gleichkommen. Möchte man Studierende aus dem osteuropäischen Raum erreichen, sollten daher eher „Einzelkonsultationen“, „konsultacje“, statt „Einzelberatungen“ beworben werden.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass auch keine neutralen Ausdrücke für Methoden oder Techniken der Schreibberatung existieren. In der polnischen Sprache kann Langenscheidt online z. B. keine Übersetzung für „drauflosschreiben“ finden (Langenscheidt 2020); das Wörterbuch PONS (2020) kennt nur die polnische Wendung „wypisywać bzdury“ – also „Schwachsinn aufschreiben“. Evtl. betrachten Studierende mit westslawischer Akkulturation also ihr Schreiben selbst als defizitär, wenn es spontan ist. Die Unterteilung in „ordentliche“ und „defizitäre“ Schreibtypen ist aber schwerlich mit der Arbeitsweise der meisten Berater*innen zu vereinbaren, welche die Schreiber*innen individuell unterstützen und nicht umerziehen möchten. Mit Blick auf die Konnotation des „Drauflosschreibens“ wird aber verständlich, wieso spontane Ansätze von polnischen Schreiber*innen mit einer gewissen Skepsis aufgenommen werden.

Bedeutung von Stilsicherheit

Dieser Skepsis lässt sich, so meine Erfahrung, nicht immer sinnvoll mit Informationen zu Schreibtypen begegnen, denn die scheint eher eine unbewusste kulturelle Prägung zu sein. Bezüglich des Schreibens in Polen formuliert Henryk Zwolski (1985: 7) in seinem Ratgeber für Polnischlernende bspw.: „Die korrekte Verwendung des sprachlichen Codes gilt in der polnischen Gesellschaft als Synonym guter Bildung und hoher Intelligenz“³. Be-

³ „Poprawne posługiwanie się kodem pisanym jest w społeczeństwie polskim uważane za synonim dobrego wykształcenia i inteligencji“; Übersetzung im Fließtext durch die Verfasserin.

ata Stępień sagt in ihrer Publikation für polnische Erstsprachler*innen etwas knapper, aber inhaltlich ähnlich: „Eine Doktorarbeit verbindet im Optimalfall kluge Gedanken und Eleganz“⁴ (Stępień 2016). Auch aktuelle Debatten (etwa bei Suchecka 2016; o. N. 2020) legen nahe, dass die „korrekte Nutzung“ der polnischen Sprache mehr ist als die Produktion korrekter, sprich fehlerfreier, Texte. Mit Blick auf Stilwörterbücher für polnische Erstsprachler*innen (etwa von PWN, einem polnischen Standard – Bańko 2014) wird klar, dass es für viele Aussagen nicht mehrere „korrekte“, sondern genau *eine* „richtige“ Formulierung gibt, die dann auch verwendet werden muss. Wenn aber ein so unnachgiebiges Verständnis von gutem sprachlichem Ausdruck in Polen zur Einschätzung der Intelligenz der Schreibenden dient, wie Zwolski sagt, werden diejenigen, die sich nicht auf die (überspitzt gesagt) *eine richtige* Art ausdrücken können, Angst davor haben, für wenig intelligent gehalten zu werden. Gerade für polnische Ratsuchende kann also der Besuch der „Schreibberatung“ dem Eingeständnis der eigenen Inkompetenz gleichkommen – sie müssten nicht nur „zugeben“, dass sie die richtige Formulierung nicht gelernt haben, sondern auch, dass sie nicht wissen, wo sie diese eine richtige Formulierung finden können. Dass für die deutsche Sprache weniger restriktive Regeln gelten als im Polnischen – dass es für gewöhnlich verschiedene, aber gleichwertige Varianten gibt –, ist polnischen Ratsuchenden oft nicht bewusst. Der Besuch einer Konsultation (oder, noch schlimmer: einer Beratung) könnte in ihren Augen nicht nur zu einem Urteil über ihren aktuellen Text, sondern ihre ganze Persönlichkeit führen.

Wenn sie doch einen Termin wahrnehmen, spielt guter Stil und die „perfekte“ Wortwahl für polnische Ratsuchende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erfahrungsgemäß eine besonders große Rolle. Im Extremfall kann eine elegante, „schönere“ Ausdrucksweise sogar gegenüber einem als plump empfundenen korrekteren Ausdruck bevorzugt und auch vehement gegenüber dem/der Beratenden verteidigt werden, solange er oder sie keine präzisen Argumente gegen die „schönere“ Ausdrucksweise anbringt. Das wiederum setzt eine hohe sprachliche Reflexionsfähigkeit der beratenden Person voraus. Zu erkennen ist hier die Spannung zwischen den, wie Christina Gansel sagt, „globalen Stilprinzipien“ (Gansel 2018: 93) der Wissenschaft wie „Sachlichkeit, Objektivität, Inter-subjektivität, Klarheit, Verständlichkeit“ (Gansel 2018: 93) und den „jeweiligen“, d. h. national-kulturell-sozial geprägten, „sprachlichen Mitteln“ (Gansel 2018: 93). Anders gesagt: Gleiche Ziele (ein präziser, gut verständlicher, sinnvoll aufgebaute Text) werden je nach Schreibusus unterschiedlich verwirklicht bzw. gewichtet.

Beratung westslawischer Ratsuchender: Konkrete Erfahrungen

Die obigen Ausführungen können nur grobe Eindrücke vermitteln, denn westslawische und deutsche Gepflogenheiten im akademischen Schreiben wurden noch nicht umfas-

4 „Optymalny doktorat to mądre myśli w eleganckiej formie“; Übersetzung im Fließtext durch die Verfasserin.

send gegenübergestellt. Ähnlich wie bei anderen Schreiber*innen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, sollten auch bei Schreiber*innen aus dem westslawischen Raum generelle Hinweise für DaZ- oder DaF-Ratsuchende beachtet werden (hier z. B. Knorr 2018). Im Rahmen meiner Beratungen und Lektorate begegne ich zusätzlich typisch „slawischen“ Eigenheiten, die das Textverständnis aus deutscher Sicht auf eine bestimmte Art erschweren. Zwei dieser Phänomene, die häufig auftreten, möchte ich im Folgenden darstellen, um Kolleg*innen dafür zu sensibilisieren und den Umgang damit zu erleichtern.

Substantivketten

In Texten polnischer und tschechischer Muttersprachler*innen findet man oft lange Substantivketten. Eine Person mit der Erstsprache Tschechisch schreibt bspw. in ihrer Abschlussarbeit: „Der Zweck des Einsatzes der Analyse und der Verarbeitung der Analyse-daten in den Einstellungsverfahren ist die Entscheidung über Unterbreitung der Stelle und Abschluss des Arbeitsvertrags“. Auf Tschechisch wäre der obige Satz problemlos verständlich, während es in der deutschen Version zu teils großen Verständnisproblemen kommt. Im Gegensatz zum Deutschen flektieren die slawischen Sprachen stark; dadurch sind die Bezüge zwischen einzelnen Substantiven eindeutig. In der Beratungssituation ist einem solchen Satz meist gut mit Wortzusammensetzungen und einem stärkeren Fokus auf Verben beizukommen. Empfehlenswert ist auch, vorab zu klären, welche Aspekte oder Zusammenhänge betont werden sollen. Eine leserfreundlichere Variante wäre etwa: „Diese Analysedaten werden verarbeitet, um (gute/richtige) Personalentscheidungen zu treffen.“

Artikelverwendung

Ein zweites Spezifikum ist die ungewöhnliche Verwendung von Artikeln. Beobachtet habe ich in Texten tschechischer und polnischer Erstsprachler*innen unter anderem:

- *unnötige Artikel*: „die Sprachanalysen untersuchen“, wenn es allgemein um Sprachanalysen geht und der Artikel daher weggelassen werden müsste
- *bestimmter Artikel statt Demonstrativpronomen*: „an der Stelle muss betont werden“, wenn gemeint ist „an dieser Stelle“ (also „hier im Text“)
- *unerwünschte Betonung durch Ausschreibung von Artikeln*: „in dem Krisengebiet“ (es werden mehrere Krisengebiete im Text behandelt, der Fokus liegt jetzt auf einem), wenn gemeint ist „im Krisengebiet“ (in Krisengebieten per se oder in dem einen, das ausschließlich behandelt wird; jedenfalls ist keine Spezifizierung notwendig)

All das sind keine eindeutigen Fehler, erschweren aber – gerade, wenn sie gehäuft auftreten – das Textverständnis. Aus sprachlicher Sicht kann diese Schwierigkeit leicht erklärt werden: Im Deutschen wird Unbekanntes in der Regel mit dem unbestimmten Artikel, Bekanntes mit dem bestimmten Artikel markiert. Polnisch und Tschechisch sind aber artikellose Sprachen, die häufig über die Wortstellung oder die explizite Nennung des Subjekts auf den Neuheitswert aufmerksam machen. Aus diesem Grund werden Artikel, die

im Deutschen prinzipiell (aber eben nicht bei jeder Aussageabsicht) obligatorisch sind, häufig nicht präzise genug oder unpassend genutzt (genauer in Witzlack-Makarevich/Wulff 2017: 136, 143). In der Beratung hilft es, nachzufragen, welche Zusammenhänge genau dargestellt oder betont werden sollen. Zur Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz der Ratsuchenden trägt die Erklärung bei, wieso die gewünschte Botschaft nicht eindeutig aus dem Text hervorgeht. Das wiederum erfordert sprachliche Reflexion vonseiten der Beratenden. Häufig helfen Vergleiche der Satzaussagen (ohne/mit bestimmtem/unbestimmtem Artikel), um das Problem genauer zu fassen.

Mehrwert der Beobachtungen für die Schreibberatung

In der Schreibberatung soll Schreibenden dabei geholfen werden, ihre Gedanken und Überlegungen präzise und verständlich zu formulieren. Sogar Phänomene, die objektiv gesehen nicht falsch sind, können zu Verständnisproblemen führen. Sobald Berater*innen verstehen, welche sprachlichen und kulturellen Hintergründe die Ratsuchenden prägen, können sie solche Phänomene leichter erkennen, verbalisieren und bestenfalls auch erklären. In diesem Beitrag wurde speziell auf das im westslawischen Raum unklare Konzept der Schreibberatung verwiesen und der hohe Stellenwert eines ästhetischen Stils für polnische Ratsuchende angedeutet. Von praktischem Nutzen kann die Darstellung zweier gängiger sprachlicher Schwierigkeiten sein, auf die bei der Beratung von Ratsuchenden mit westslawischer Erstsprache geachtet werden sollte. Diese konkreten Beobachtungen auf Wort- und Satzebene werden in Zukunft optimalerweise um Beobachtungen syntaktischer, struktureller und kultureller Gewohnheiten ergänzt.

Als polnische Herkunftssprecherin ist es mir ein Anliegen, den auf die deutsche Sprache spezialisierten Berater*innen Strategien an die Hand zu geben, mit denen sie slawischsprachige Ratsuchende kompetent und bedarfsgerecht beraten können. Mittel- und langfristig könnten solche Erfahrungen in deutschen Schreibzentren zu einer intensiveren Zusammenarbeit europäischer Hochschulen im Rahmen der Schreibberatung und -wissenschaft sowie zur Etablierung der Schreibberatung in der Slavia beitragen.

Literatur

- o.N. (o.J.): *Style językowe*. [Sprachstile.] Online im WWW. URL: <https://www.bryk.pl/wpracowania/jezyk-polski/materialy-do-matury/16348-style-jezykowe.html> (Zugriff: 13.06.2020).
- Bańko, Mirosław (2014): *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*. [Wörterbuch des guten Stils, also Worte, die sich mögen.] Warszawa: PWN.
- Cirko, Lesław/Pittner, Karin (Hrsg.) (2018): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang.

- Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hrsg.) (2007): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams / Academic Writing in Languages other than English*. Frankfurt a. M: Peter Lang.
- Europa-Universität Viadrina (2020): *Centrum Pisania. [Schreibzentrum]*. Online im WWW. URL: <https://www.europa-uni.de/pl/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/index.html> (Zugriff: 13.06.2020).
- Gansel, Christina (2018): Wissenschaftliches Schreiben im russischdeutschen Sprachtransfer: Kompetenzen, Metakommunikation, Konventionen und Traditionen. In: Cirko, Lesław/Pittner, Karin (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang. 73–100.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Langenscheidt (2020): s. v. „drauflosschreiben“. Online im WWW. URL: https://de.langenscheidt.com/deutsch-polnisch/search?term=drauflosschreiben&q_cat=%2Fdeutsch-polnisch%2F (Zugriff: 19.04.2020).
- PONS (2020): s. v. „drauflosschreiben“. Online im WWW. URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-polnisch/drauflosschreiben> (Zugriff: 19.04.2020).
- Stahlberg, Nadine (2014): Interkulturelle Kompetenzen in der Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 301–320.
- Stępień, Beata (2016): *Zasady pisania tekstów naukowych. [Grundlagen des Schreibens wissenschaftlicher Texte.]* Warszawa: PWN.
- Suchecka, Justyna (2020): *Przydawka na języku. [Das Attribut auf der Zunge tragen]* Interview mit Krzysztof Biedrzycki. Online im WWW. URL: <https://wyborcza.pl/7,75968,21085492,przydawka-na-jezyku.html> (Zugriff: 13.06.2020)
- Witzlack-Makarevich, Kai/Wulff, Nadja (2017): Migrationssprachen – Überblick und Vergleich. Polnisch. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 130–147.
- Zwolski, Henryk (1985): *Piszemy po polsku. Podręcznik dla obcokrajowców. [Wir schreiben auf Polnisch. Handbuch für Ausländer.]* Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Instytut badań polonijnych.

Autorin

Ines Spieker, M. A., hat ihr Slawistikstudium mit den Sprachen Polnisch und Tschechisch 2018 abgeschlossen. Aktuell ist sie als Dozentin an der iubh Nürnberg tätig und beschäftigt sich privat vor allem mit strukturellen Unterschieden zwischen deutschen und polnischen Texten.

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik in Österreich

Erika Unterpertinger, Brigitte Römmer-Nossek¹

Einleitung

Schreibwissenschaft als Forschungsfeld besteht aus den Bereichen der praktisch orientierten Schreibdidaktik und der Schreibforschung, die sich theoretisch und empirisch mit Phänomenen des (wissenschaftlichen) Schreibens auseinandersetzt. Das Selbstverständnis des Forschungsfeldes ist dabei keineswegs einheitlich, sondern Gegenstand von Verhandlung, wie die Diskussionen um Interdisziplinarität, Disziplinenzugehörigkeit und -werdung sowie institutionelle Verankerung gezeigt haben, die bei der trinationalen Tagung „Schreibwissenschaft“ in Klagenfurt 2019² strukturiert geführt wurden (Huemer et al., im Druck).

Als Vorstandsmitglieder der 2009 an der Universität Klagenfurt gegründeten Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS), die die Auseinandersetzung mit Schreibdidaktik und -forschung in Österreich durch Tagungen, Stellungnahmen und Arbeits- und Interessensgruppen zu verschiedenen Themen fördert, begleiten uns dieselben Diskussionen in jeder unserer Tätigkeiten. Die Frage, wie die österreichische Schreibcommunity sich zusammensetzt und wie sie sich im Feld der Schreibwissenschaft verortet, war der Anlass für eine Bestandsaufnahme des Feldes in Österreich mit einer Online-Umfrage, deren Ergebnisse wir hier präsentieren. Unsere Umfrage schließt an die Ergebnisse der 2019 unter den Mitgliedern der österreichischen GewissS durchgeführten und in Dengerscherz, Mertlitsch und Wetschanow (Huemer et al., im Druck) präsentierten Umfrage an. Durch den Vergleich mit den Ergebnissen von Dengerscherz, Mertlitsch und Wetschanow möchten wir die Perspektive der Mitglieder der GewissS auf die Gesellschaft und auf die Schreibwissenschaft weiter erfassen und erweitern.

Unser Ziel ist es, ein Bild der Schreibcommunity in Österreich zu skizzieren und damit zur Sichtbarkeit der österreichischen Vertreter*innen der Schreibwissenschaft beizutragen. Im Rahmen der Bestandsaufnahme ging es uns einerseits darum, zu erfragen, wo sich die Vertreter*innen der österreichischen Schreibcommunity zwischen Schreibforschung und -didaktik verorten, andererseits identifizieren wir ihre Ausbildung, Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsformen sowie erfragen Themen, die nach Einschätzung der Be-

¹ im Namen des Vorstandes der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

² Zur Konferenz s. die Konferenz-Homepage (<https://conference.aau.at/event/169/>, Zugriff: 15.06.2020) sowie das Konferenz-Padlet (<https://padlet.com/schreibcenter/schreibwissenschaft2019>, Zugriff: 16.06.2020)

fragten zukunftssträchtig sind, um auch unsere Bemühungen danach zu orientieren, was unsere Community beschäftigt.

Schreibdidaktik und Schreibforschung in Österreich

Die Schreibdidaktik begann sich in Österreich etwa ab Mitte der 1990er Jahre zu etablieren: Den Anfang machten Ursula Doleschal und Helmut Gruber mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Schreibforschung-Schreibpraxis“ im Rahmen der Österreichischen Linguistiktagung im Oktober 1997 in Innsbruck. Im selben Jahr führten sie eine Umfrage zur Erhebung des Bedarfs an Studien und der Entwicklung von Lehrprogrammen zum wissenschaftlichen Schreiben an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) und unter den Mitgliedern des österreichischen Verbandes für Angewandte Linguistik (VERBAL) durch. Die hohe Zustimmungsrate zu bzw. der Bedarf an Schreibtrainingsprogrammen für Studierende, die in der Umfrage deutlich wurde, mündete in ein ÖNB-Projekt 1999–2000 (Doleschal et al. 2000). Helmut Gruber leitete ab 1999 Schreibseminare im Rahmen der Jungassistent*innenausbildung an der WU. Weitere Meilensteine in dieser Entwicklung sind 2002 die Gründung des writers' studio in Wien durch Judith Wolfsberger, das als erste private Institution in Österreich eine Schreibtrainer*innenausbildung angeboten hat, sowie die Gründung des SchreibCenters der Alpen-Adria-Universität (AAU) Klagenfurt im Jahr 2003.

Die Gründung universitärer Schreibzentren ist ohne eine (wissenschaftliche) Thematisierung des Schreibens in den Fächern nicht möglich. In Österreich begann diese Beschäftigung Ende der Neunzigerjahre. Die Grundlage der österreichischen Schreibforschung schufen einerseits Helmut Gruber mit seinem Team (Gruber 1999; Gruber et al. 2006; Gruber 2006), andererseits die Arbeiten von Nicolini (2001), Aschemann (2005), Kissling (2006) und Mertlitsch und Struger (2007), ebenso wie Ortner's „Schreiben und Denken“ (2000).

Mit Ausnahme des Schreibzentrums der Universität Klagenfurt wurden die meisten Schreibzentren an österreichischen Hochschulen ab den 2010er Jahren gegründet: Der Schreibzentrumsbereich der FH Vorarlberg wurde etwa ab 2011 aufgebaut, das Schreibzentrum der FH Wien der Wirtschaftskammer Wien 2012 gegründet, das Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz 2014 und das Schreibzentrum der Universität Innsbruck befindet sich derzeit im Aufbau. An der Universität Wien sind die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben seit 2013 in die Angebote des Centers for Teaching and Learning integriert. An vielen tertiären Bildungseinrichtungen, insbesondere an solchen ohne Schreibzentren oder sonstige institutionalisierte Angebote, sind freie Schreibtrainer*innen tätig. In dieser Rolle sind sie häufig die ersten Botschafter*innen von Schreibdidaktik und -forschung, kennen Angebote in unterschiedlichen Institutionen und werden gelegentlich in Entwicklungsprojekte eingebunden. Schreibzentren wie andere Einrichtungen sind vorrangig darauf ausgerichtet, Schreibende schreibdidaktisch zu unterstüt-

zen: Die zunehmende Institutionalisierung der Schreibdidaktik führt dazu, dass Erkenntnisse *über* das Schreiben und damit Schreibforschung an Bedeutung gewinnen. Auch wenn Schreibzentren und ähnliche Einrichtungen nur in seltenen Fällen einen Forschungsauftrag haben, sind sie Orte, an denen zunehmend Schreibforschung stattfindet.

Die Umfrage

In den letzten Jahren ist die Anzahl schreibdidaktischer Angebote an und außerhalb österreichischer Hochschulen rasant gewachsen. Auch die Mitgliederzahlen der GewissS sind ohne die ausschließlich in der SIG Österreichische Peer-Tutor*innen (ÖPT) organisierten Peer-Tutor*innen in den letzten fünf Jahren von ca. 30 Personen auf 103 gestiegen. Die über die SIG ÖPT organisierten aktiven Peer-Tutor*innen zählen 171 Personen. Nicht alle Peer-Tutor*innen sind offizielle Mitglieder der GewissS, die 2019 gegründete SIG ÖPT vertritt dennoch ihre Anliegen in der GewissS. Als Akteur*innen im Feld der österreichischen Schreibwissenschaft, die die Zukunft der Schreibcommunity mitgestalten, wurden sie gemeinsam mit den aktiven Mitgliedern der GewissS zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen.

Der Fragebogen wurde im Online-Tool LimeSurvey erstellt und im April 2020 an die Liste der aktiven Mitglieder der GewissS (103) sowie über die SIG ÖPT (Österreichische Peer Tutor*in) an aktive Peer-Tutor*innen (171) ausgeschickt. Er besteht aus neun Items aus sieben offenen und zwei geschlossenen Fragen. Fünf der Items beziehen sich auf die fachliche und institutionelle Ausbildung und Selbstverortung der Teilnehmenden. Im Zentrum steht in den anderen vier Items die Wahrnehmung der Schreibwissenschaft: So wird danach gefragt, wie sich die Befragten in Schreibdidaktik und -forschung verorten, welche Bedeutung die Schreibwissenschaft für die eigene wissenschaftliche und/oder berufliche Praxis hat, welche Institutionen und Personen als Akteur*innen des Feldes wahrgenommen werden und welche Themen ihrer Einschätzung nach an Bedeutung gewinnen werden.

Es sind 41 vollständig ausgefüllte Antworten eingegangen, was einer Rücklaufquote von 15 % entspricht. Aufgrund der Selbstbeschreibung der Tätigkeiten gehen wir davon aus, dass ca. drei Viertel der Rückmeldungen von ordentlichen GewissS-Mitgliedern stammen. Die quantitativ ausgewerteten Ergebnisse der Umfrage geben wir auf ganze Prozente gerundet wieder, da diese durch die relativ geringe Rücklaufquote kaum repräsentativen Charakter haben, aber bezüglich der Größenordnungen dennoch Orientierung bieten, da die Mitglieder der GewissS und die Peer-Tutor*innen in ganz Österreich verteilt sind und damit ein breiter, wenn auch explorativer Einblick in mögliche Tendenzen in der österreichischen Schreibwissenschaft gegeben werden kann.

Unsere Umfrage schließt zum Teil an die Umfrage von Dengerscherz, Mertlitsch und Wetschanow (Huemer et al., im Druck) an, die ihre Umfrage im Frühling 2019 an die Mitglieder der GewissS ausgeschickt haben. Zu diesem Zeitpunkt hatte die GewissS 90 Mit-

glieder, von denen 37 auf die Umfrage geantwortet haben. Die Umfrage hatte drei Schwerpunkte: „den fachlichen Hintergrund und die eigene Schreibtätigkeit der Mitglieder, ihre Tätigkeiten in der Schreibwissenschaft (inhaltlich und hinsichtlich der Rahmenbedingungen) und die Etablierung der Schreibwissenschaft als Disziplin“ (Dengscherz, Mertlitsch, Wetschanow, im Druck.). Wir schließen mit unserer Umfrage an die Umfrage an, legen allerdings einen stärkeren Fokus auf die Wahrnehmung der Schreibwissenschaft durch die Mitglieder der GewissS (103) inklusive der in der SIG ÖPT organisierten Peer-Tutor*innen (171).

Die österreichische Schreibcommunity

In diesem Teil präsentieren wir die Ergebnisse der Abfragen zum Bildungsniveau, der fachlichen und schreibdidaktischen Qualifizierung sowie der institutionellen Verankerung der Befragten.

Bildungsniveau

Die Teilnehmer*innen der Umfrage haben zu einem großen Teil (88%, n = 36) einen Hochschulabschluss. Befragte ohne Hochschulabschluss (12%, n = 5) sind, wie die Korrelation mit dem Tätigkeitsfeld zeigt, unter den Peer-Tutor*innen (z. B. Schreibmentor*innen) zu finden. Dies ist damit zu erklären, dass sie die Ausbildung zum*r studentischen Schreibberater*in etwa im Rahmen von Freifächern oder Erweiterungscurricula im Zuge des Bachelorstudiums absolvieren. Der Gruppe der Peer-Tutor*innen sind auch die meisten Bachelorabschlüsse (24%, n = 10) zuzuordnen. Ein gutes Drittel (34%, n = 14) der Befragten hat einen Master- oder Diplomabschluss, ein Viertel (n = 10) ist promoviert und zwei Personen (5%) sind habilitiert. Dies weist darauf hin, dass die Vertreter*innen der österreichischen Schreibwissenschaft tendenziell mindestens einen Hochschulabschluss haben.

Fachliche Hintergründe

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen eine große Bandbreite aller Fächer. Einen Großteil machen dabei Personen mit geisteswissenschaftlichem Hintergrund aus (80%, n = 33). Mehr als die Hälfte der Befragten (50%, n = 26) hat entweder eine Fächerkombination oder mehrere Fächer studiert, darunter sechs Personen (15%) Lehramt. Drei dieser Personen haben eine Fächerkombination mit einem geistes- und einem naturwissenschaftlichen Fach studiert. Acht Personen haben ein geisteswissenschaftliches Fach kombiniert mit Theologie (n = 1), Fächern der Natur- (n = 3) oder Sozialwissenschaften (n = 2) oder Psychologie (n = 2) studiert. Im Ranking des fachlichen Hintergrundes steht an zweiter Stelle ein sozialwissenschaftlicher Hintergrund mit 12% (n = 5). Zwei Personen haben einen rein naturwissenschaftlichen Hintergrund (5%), eine Person hat Psychologie studiert (3%).

Ähnlich wie in den Ergebnissen von Dengersch et al. (im Druck) überwiegt ein fachlicher Hintergrund mit sprach(en)spezifischen Studienrichtungen in unserer Umfrage: 73% der Befragten (n = 30) nennen einen fachlichen Hintergrund mit sprach(en)spezifischen Studienrichtungen, also philologische Fächer, Übersetzungswissenschaften, DaF/Z oder Sprachwissenschaften. Unter den Philologien sind Germanistik (13) und Anglistik (7) am häufigsten genannt, es kommen jedoch auch Slawistik (4) und Romanistik (4) vor. Die übrigen 27% der Befragten nennen unter anderem Fächer wie Erziehungs- und Politikwissenschaften, Kultur- und Sozialanthropologie oder Humanbiologie.

Die Ergebnisse bilden den interdisziplinären Charakter der Schreibwissenschaft ab, der auch im Rahmen der Tagung „Schreibwissenschaft“ (Huemer et al., im Druck) diskutiert wurde. Ein Gros der Befragten unserer Umfrage hat einen geisteswissenschaftlichen Hintergrund, wobei ein Bezug zu Sprache(n) hergestellt wurde. Neben dem fachlichen Hintergrund wurde danach gefragt, welcher Disziplin man sich zuordnet. Dies deckt sich größtenteils mit dem fachlichen Hintergrund. Zusätzlich nennen fünf Befragte Themen, die sich direkt auf die Schreibwissenschaft beziehen lassen: Diese Spezifizierungen in Bezug auf den eigenen Zugang gehen von „Schreibdidaktik“ und „Qualitätsmanagement in der Schreibdidaktik“ über „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliches Schreiben, Fachsprachen“ bis hin zur „VWA“ (vorwissenschaftlichen Arbeit). Dies weist darauf hin, dass wenige (12%) sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben und seinem Umfeld auch im Sinne einer disziplinären Zuordnung identifizieren.

Schreibdidaktische Qualifizierung

Die Frage danach, wie und wo sie ihre schreibdidaktische Qualifizierung erlangt haben, konnten Befragte mit einer Mehrfachauswahl (Ausbildung zum*r studentischen Schreibberater*in, Universitärer Lehrgang, Privater Lehrgang, Sonstiges mit Kommentar) beantworten. Bis auf eine*n Teilnehmer*in, der*die drei Optionen ausgewählt hat, haben sich alle auf eine Auswahl beschränkt, weshalb die folgenden Zahlen sich auf die Gesamtzahl n = 44 beziehen.

52% der Befragten (n = 23) haben ihre Qualifizierung im Rahmen einer Ausbildung zum*r studentischen Schreibberater*in erworben. Peer-Tutor*innen werden von den Universitäten, an denen sie eingesetzt werden, in Rahmen von Lehrveranstaltungen und Workshops qualifiziert, zeitweise auch im Verbund (z. B. Lehrgang der Universitäten Graz und Klagenfurt 2014–2016), oder im Rahmen eines Erweiterungscurriculums zur Ausbildung von Schreibmentor*innen (Universität Wien, AAU Klagenfurt). Auch in Klagenfurt werden Schreibtutor*innen durch ein Erweiterungscurriculum und in Zukunft ein Erweiterungsstudium qualifiziert (Doleschal 2012).

Darüber hinaus ist die Qualifizierungslandschaft heterogen. Sieben Personen (16%) geben an, sie hätten sich autodidaktisch im Kontext von Forschung und Lehre sowie außerhalb von Österreich qualifiziert. Eine Person erklärt im Kommentar: „Als ich angefangen habe, gab es dafür keine bzw. nur die zum stud. Schreibberater_in und das war nicht das, was ich brauchte bzw. was im Job gefragt war.“ Es liegt nahe, dass es sich bei diesen

Personen um Vertreter*innen aus der Gruppe der Pionier*innen der österreichischen Schreibwissenschaft handelt, die den Aufbau lokaler Qualifizierungsmaßnahmen mitgetragen haben. Genannt wurden in Bezug auf universitäre Ausbildungen die Schreibberater*innen-Ausbildung der PH Freiburg (5%, n = 2), Otto Kruse (2%, n = 1) und das Hochschulzertifikat Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management der Europa-Universität Viadrina (2%, n = 1). Bei den privaten Lehrgängen wurde vornehmlich die TIP-Ausbildung des writers' studio genannt (18%, n = 8).

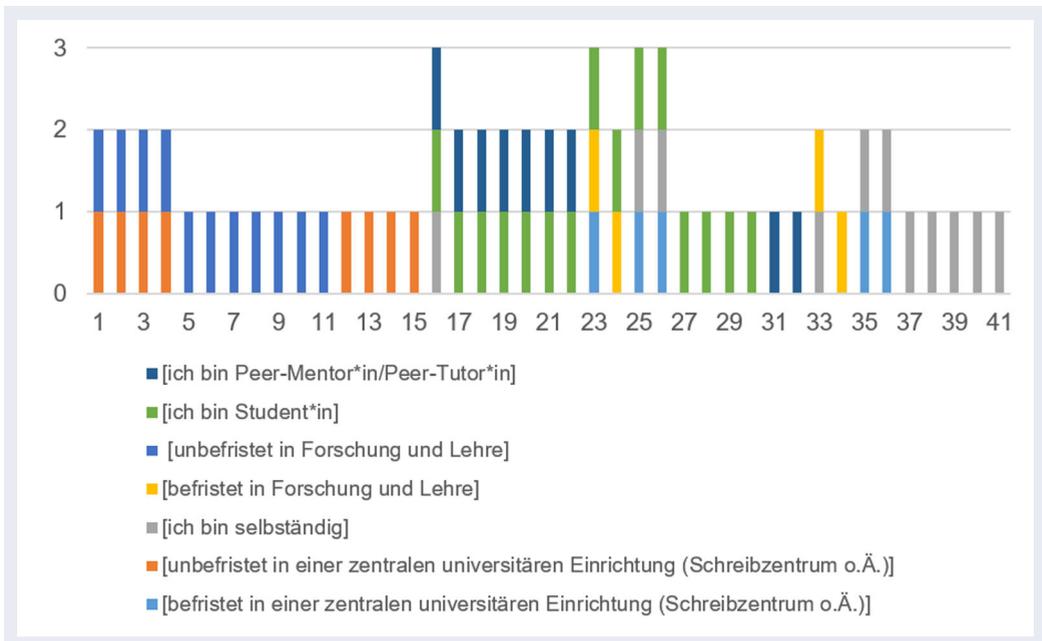
Unsere Ergebnisse unterscheiden sich von jenen von Dengerschz, Mertlitsch und Wetschanow (Huemer et al., im Druck): Bei der 2019 durchgeführten Umfrage hat knapp die Hälfte der Befragten (19 von 40) angegeben, über eine spezifische Ausbildung zum Schreiben zu verfügen. In unserer Umfrage haben 34 von 41 Personen angegeben, über eine solche Ausbildung zu verfügen. Wir erklären dies an der unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppe der Befragten. Da im Rahmen der Umfrage von Dengerschz et al. die SIG der ÖPT noch nicht gegründet worden war, konnten diese nicht großflächig zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen werden.

Institutionelle Verankerung

Die Frage nach ihrer institutionellen Verankerung ist als geschlossene Frage mit Mehrfachauswahl gestaltet. Abbildung 1 zeigt die Antworten aufgeschlüsselt nach Fällen.

Abbildung 1

Antworten auf die Frage „Wie sind Sie institutionell verankert?“, aufgeschlüsselt nach Fall (x-Achse, n = 63)



Die Antworten auf diese Frage zeigen fünf Personengruppen, die als Akteur*innen in der Schreibwissenschaft tätig werden, wobei diese sich überschneidende Tätigkeiten ausüben (können):

- Wissenschaftler*innen in Forschung und Lehre (24 %, n = 15),
- Mitarbeiter*innen an zentralen universitären Einrichtungen wie Schreibzentren und anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen (21 %, n = 13),
- selbständige Trainer*innen (17 %, n = 11),
- Peer-Tutor*innen (14 %, n = 9)
- und Studierende (24 %, n = 15).

Peer-Tutor*innen arbeiten als studentische Schreibberater*innen im Peer-Kontext und sind als solche immer zugleich auch Studierende, weshalb wir diese beiden Kategorien zusammenfassen. Vier Studierende sind zugleich befristet in Forschung und Lehre und befristet an zentralen universitären Einrichtungen (n = 2) bzw. befristet an einer zentralen universitären Einrichtung und selbständig (n = 2). 18 von 41 Antworten geben eine mehrfache institutionelle Anbindung an, wie aus der Abbildung ersichtlich wird. Damit sind 44 % der Befragten mehrfach beschäftigt, unter anderem alle, die in einem befristeten Verhältnis an einer zentralen universitären Einrichtung arbeiten. Etwa ein Drittel (37 %, n = 15) arbeitet in einem unbefristeten Verhältnis, elf Personen sind selbständig. Damit befinden sich rund zwei Drittel der Befragten in prekären Verhältnissen. Dies ergab auch die Umfrage von Dengerscherz, Mertlitsch und Wetschanow (Huemer et al., im Druck): 18 von 40 Teilnehmenden gaben an, teilweise bis ganz privat in der Freizeit Schreibwissenschaft zu betreiben.

Wo positionieren sich die Vertreter*innen der österreichischen Schreibcommunity zwischen Schreibforschung und -didaktik?

In der Frage nach der Positionierung haben wir zwischen der an Forschung orientierten Schreibwissenschaft und der praktisch orientierten Schreibdidaktik unterschieden. Die Befragten waren gebeten, sich im Feld der Schreibwissenschaft zwischen Theorie und Praxis zu verorten und in diesem Sinne wurden beide Begriffe im Rahmen der Antworten verstanden.

Auffallend an den Antworten auf diese offene Frage ist, dass sich 31 Befragte (76 %) entweder ganz (49 %, n = 20) oder teilweise (27 %, n = 11) in der schreibdidaktischen Praxis verorten, niemand jedoch erklärt, sich rein im theoretischen Feld anzusiedeln. Dies ist damit zu erklären, dass die österreichische Schreibwissenschaft sich stark aus der schreibdidaktischen Praxis speist: So steht etwa in den universitären und außeruniversitären Institutionen die Begleitung von Schreibenden bzw. Schreiblehrenden häufig im Vordergrund – von den Befragten genannt werden etwa Workshops oder schreibdidaktische Trainings als gängige Formate. Der Schreibforschung messen die Befragten, die sich in

beiden Feldern verorten, dennoch Bedeutung zu. Dies zeigt sich auch in den Antworten auf die offene Frage, welche Bedeutung Schreibwissenschaft für die eigene berufliche und/oder wissenschaftliche Praxis der Befragten habe. So fallen die Antworten zu 88% (n = 36) positiv aus, drei Personen enthalten sich, zwei Personen erklären, die Schreibwissenschaft habe für sie „eher wenig“ oder „nur am Rand [B]edeutung“. Die meisten erklären, die Schreibwissenschaft bilde eine wichtige Grundlage für ihr professionelles Handeln. Ein*e Teilnehmer*in erklärt etwa „die Schreibwissenschaft ist ein Bestandteil meiner [schreibdidaktischen] Praxis“.

Die Schreibwissenschaft, so geht aus den Antworten hervor, hat für die Befragten Bedeutung für das eigene Schreiben, zweitens für ihre berufliche Praxis, drittens für die wissenschaftliche Tätigkeit, die in manchen Fällen mit der Praxis verschwimmt. So erklärt ein*e andere*r Teilnehmer*in: „Die Schreibwissenschaft ist sowohl für meine berufliche als auch wissenschaftliche Praxis von essenzieller Bedeutung. Da ich in der universitären Lehre tätig bin, muss ich in jeder LV, die ich anbiete, das wissenschaftliche Schreiben vermitteln bzw. in das Fach integrieren.“

Auf der Ebene des eigenen Schreibens wird die Bedeutung der Schreibwissenschaft vor allem in Bezug auf die Übertragung schreibwissenschaftlicher Erkenntnisse auf das eigene Schreiben betont. Die Reflexion sei nützlich, um dadurch „die eigene Professionalität wachsen zu lassen und auch, um mit der eigenen Erfahrung andere zu unterstützen“, wie ein*e Befragte*r erklärt. Auf Ebene der beruflichen Praxis beschreiben einige Teilnehmer*innen, dass sie die Ergebnisse schreibwissenschaftlicher Untersuchungen „zur Vorbereitung, zur Nachlese, im Unterricht als Basis meiner Lehre und auch als Empfehlung“ sowie „als Weiterbildungsmöglichkeit“ nutzen. Als Disziplin wird insbesondere betont, die Schreibwissenschaft schaffe „eine wissenschaftliche Basis für das Themenfeld Wissenschaftliches Schreiben (und überlässt es nicht der Ratgebersektion)“. Zugleich betont ein*e andere*r Teilnehmer*in, dass es „wichtig und hilfreich“ sei, „mit der Schreibwissenschaft ein Handlungsfeld, eine Disziplin zu haben, in der man sich verorten kann und die man durch entsprechende Kooperationen etc. mitgestalten kann“.

Wahrnehmung von Akteur*innen

Die Teilnehmer*innen wurden danach befragt, welche Institutionen und Akteur*innen sie in der Schreibwissenschaft wahrnehmen. Es zeigt sich ein sehr umfassendes Bild. Vorrangig wahrgenommen werden universitär verankerte Einrichtungen (von 23%), Interessensvertretungen (von 16%), darunter vorrangig die drei deutschsprachigen Verbände GewissS, gefsus und FwS, aber auch internationale Verbände wie die EWCA und die EATAW; Hochschulen (13%), private Einrichtungen wie das Writers' Studio (8%) sowie Einzelpersonen wie Katrin Girgensohn, Otto Kruse, Swantje Lahm, Gerd Bräuer oder Nadja Sennewald. Es werden auch Zeitschriften wie das Journal der Schreiberberatung (JoSch), Konferenzen und Peer-Tutor*innen genannt.

Themen für die Zukunft

Die Antworten auf die Frage, welche Themen die Befragten als zukunftsträchtig empfinden, haben wir thematisch codiert und in zwei Coding-Runden in sieben Kategorien zusammengefasst. Gelegentlich haben wir ein Statement mehreren Themen zugeordnet. So wurde z. B. die Angabe „Methoden der Schreibprozess- und Schreibproduktforschung“ sowohl mit „Schreibprozessforschung (Was ist Schreiben & Schreibprozess)“ als auch mit „Schreibprodukt (Genre, Standards, WID)“ codiert.

Die Reihenfolge ergibt sich aus der Anzahl der insgesamt 89 genannten Zukunftsthemen, die wir in Klammern anfügen.

1. Institutionalisierung (25)
2. Schreibdidaktik (14)
3. Schreibprodukt (14)
4. Schreibprozessforschung (13)
5. Digitalisierung (13)
6. Fokus auf Schreibende (6)
7. Mehrsprachigkeit (4)

Die Institutionalisierung von Schreibforschung und -didaktik ist für viele im Feld ein relevantes Zukunftsthema. Mit acht Rückmeldungen widmete sich ca. ein Drittel der Statements der Verankerung der Schreibforschung als Fach bzw. der Etablierung einer universitären Ausbildung. Ein weiteres Drittel sah die Notwendigkeit einer Entwicklung des Forschungsfeldes, sowohl in Bezug auf die Interdisziplinarität (oder Disziplinwerdung) und Entwicklung der Methodologie als auch in Bezug auf Abgrenzung oder Vernetzung. Das verbleibende Drittel der Rückmeldungen fokussierte auf konkrete Themen, die eine Schreibforschung abdecken sollte, und erwünschte Wirkungen in Zusammenhang mit einer verstärkten Außenwahrnehmung des Feldes.

Die Zukunftsthemen im Bereich der Schreibdidaktik decken alle Felder didaktischen Handelns im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen Zielgruppen ab, im Kontext der vorwissenschaftlichen Arbeit in der Schule bis zur Ausbildung von Schreibdidaktiker*innen.

Themen im Bereich Digitalisierung werden (mit 13) vergleichsweise häufig genannt; es fehlt oft eine weitere Erläuterung. Da unsere Umfrage während des Lockdowns aufgrund der Covid-19-Krise in Europa ausgeschiedt wurde, erklären wir uns die Häufigkeit des Themas „Digitalisierung“ unter anderem durch die Krise, die gezeigt hat, wie wichtig Digitalisierung für den Bildungssektor ist. Die Frage nach der Auswirkung von Schreibumgebungen und -medien ist nicht neu, erhält aber durch die Krise ebenso wie das Thema Digitalisierung eine neue Dringlichkeit, genauso die Frage der Wirkung und Möglichkeiten digitaler didaktischer Settings. Hier gibt es eine Schnittmenge mit der Kategorie Schreibprozessforschung, in der die Themen Schreibmedium und -setting, multimodales Schreiben und seine soziale Situiertheit vorkommen. Weitere Themen waren Schreibende in ihrer individuellen emotionalen Verfasstheit, ihre Gewohnheiten und Res-

sources, das Thema Mehrsprachigkeit, das Schreibprodukt als Ziel der Mühen wissenschaftlich Schreibender und Genres ebenso wie das Begleiten der Entwicklung von Standards.

Fazit: Ein österreichischer Blick auf die Schreibwissenschaft

Unsere Umfrage weist darauf hin, dass sich schreibwissenschaftliches Interesse stark aus der schreibdidaktischen Praxis heraus ergibt, auch wenn der Rücklauf zu klein für repräsentative Aussagen ist. Wir lesen aus unseren Ergebnissen dennoch einige Tendenzen für die österreichische Schreibwissenschaft heraus.

Die Grenzen zwischen Schreibforschung und Schreibdidaktik werden als fließend wahrgenommen, nachdem die meisten Befragten der Schreibforschung Bedeutung für ihre eigene Praxis zuweisen. Es wird darin zum Teil auch deutlich, dass die Nähe von Schreibdidaktik und -forschung durchaus gewünscht ist. Ein*e Teilnehmer*in erklärt etwa: „Ich sehe hier aber keinen wirklichen Widerspruch zwischen den Disziplinen, sondern auch große Überlappungsbereiche. Schreibdidaktik verstehe ich dabei ebenfalls nicht nur auf Lehr-Lernsituationen bezogenes Handeln, sondern auch die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen zum Schreiben.“

Die schreibwissenschaftliche Forschung ist in ihrer Interdisziplinarität für viele der Teilnehmer*innen dabei ein wichtiger Referenzpunkt für das eigene Schreiben, zur Vorbereitung und Nachlese für die eigene schreibdidaktische Praxis und im wissenschaftlichen Bereich die Basis, um „eine wissenschaftliche Basis für das Themenfeld Wissenschaftliches Schreiben“ jenseits der Ratgebersektion zu schaffen. Zugleich bietet die Schreibwissenschaft ein interdisziplinäres Feld zur Verortung der eigenen Forschung – fünf Personen verorten sich etwa ganz explizit in der Disziplin der Schreibwissenschaft. Darauf lässt nicht zuletzt die Beschreibung der disziplinären Hintergründe der Befragten schließen: Das Feld ist interdisziplinär orientiert, es treffen sich geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Hintergründe.

Unsere Befragung zeigt, wenn auch nicht repräsentativ, dass die Diskussionen, die im Rahmen der DACH-Tagung „Schreibwissenschaft“ angestoßen wurden, auch über die Tagung hinaus geführt werden (müssen) und beschäftigen. Die vorliegende Umfrage ist die erste ihrer Art für den österreichischen Raum: In einem zweiten Schritt möchten wir sie ausbauen und etwa mit dem Forschungsdesign von Dengerscherz, Mertlitsch und Wetschanow (Huemer et al., im Druck) kombinieren und wiederholen, um mit einem größeren Rücklauf unsere explorativen Ergebnisse zu prüfen. Im Rahmen dessen wäre es auch interessant, auf die Grundlagen der Schreibwissenschaft in Österreich, die wir im Rahmen des Überblicks skizziert haben, weiter einzugehen.

Literatur

- Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005): *Erfolgsprojekt Diplomarbeit / Magisterarbeit: Ein Leit-faden für DiplomandInnen*. 2. Aufl. Graz: Wissenschaftsladen Graz.
- Doleschal, Ursula (2012): The SchreibCenter at the Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt, Austria. In: Thaiss et al. (eds): *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins (CO): The WAC Clearinghouse. 69–78. Online im WWW. URL: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/> (Zugriff: 12.05.2020)
- Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut/Herzberger, Patricia/Wetschanow, Karin (2000): *Wissenschaftliches Schreiben im Akademischen Kontext*. Wien: Unveröffentlichter. Projektbericht (Projekt gefördert durch den Jubiläumsfonds d. österreichischen Nationalbank, Projektnr. 7921)
- Gruber, Helmut (1999): *Wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext*. Projektendbericht. Wien. (gem. mit P. Herzberger, K. Wetschanow)
- Gruber, Helmut (2006): Ein linguistisch orientiertes Schreibtraining für junge WirtschaftswissenschaftlerInnen. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium*. Innsbruck: Studienverlag. 113–125.
- Gruber, Helmut/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Reisigl, Martin/Muntigl, Peter/Czinglar, Christine (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Wien: Lit-Verlag.
- Huemer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine E./Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hrsg.) (im Druck): *Schreibwissen-schaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Kissling, Walter (2006): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mertlitsch, Carmen/Struger, Jürgen (2007). Außeruniversitäres Schreib-Coaching von Diplomandinnen und Dissertantinnen. In: Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt Am Main; Wien [u. a.]: Peter Lang. 193–215
- Nicolini, Maria (2001): *Sprache Wissenschaft Wirklichkeit – zum Sprachgebrauch in inter- und transdisziplinärer Forschung*. Wien: Bundesmin. f. Bildung, Wiss. u. Kultur.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Autorinnen

Brigitte Römmer-Nossek, Dr., Teamleitung Wissenschaftliches Arbeiten und Peer Learning - Angebote für Studierende am CTL der Universität Wien. Präsidentin im Vorstand der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS).

Erika Unterpertinger, MA, dissertiert zu Strategien in den frühen Phasen von Schreibprozessen. Mitarbeiterin im Team Wissenschaftliches Arbeiten und Peer Learning am CTL der Universität Wien. Stv. Kassierin im Vorstand der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

Erika Unterpertinger, Brigitte Römmer-Nossek

Der frühe Vogel – wissenschaftliches Schreiben im akademischen Curriculum

Schreibwissenschaft als Teildisziplin in der universitären Ausbildung

Regina Moritz

An der deutschen Alma Mater beschäftigten sich im Jahr 2018 173.779 Promovierende mit ihren Doktorarbeiten (Destatis 2019); knappe 400.000 Kandidat*innen absolvierten Bachelor- und Masterabschlüsse (Destatis 2019b), oft nach zähem Kampf mit Abschlussarbeiten. Einige der Absolvierenden trugen zum Fortkommen der Wissenschaft bei, einige auch zum Unterhalt freier Lektorate. Schreibende, die sich extern Schreibhilfe holen, offenbaren vor allem Hilfebedarf. Wenn „Wissenschaftliches Schreiben [...] ein Problemlöseprozess [ist], in dem man sich schreibend mit einer Problemstellung, einer Forschungsfrage [...] auseinandersetzt“ (Klein 2006b:1), dann zeigt der Bedarf, dass das Problem reeller ist als der passende Löseprozess bekannt. Der Grund: Wissenschaftliches Schreiben hat im Sinne einer Schreibwissenschaft im akademischen Ausbildungskanon auf keiner Stufe den Stellenwert inne, der ihm zukommen müsste. Dieser Artikel stellt die komplexen Anforderungen an Schreibende und die Funktionen des wissenschaftlichen Schreibens als wissenschaftliche Tätigkeit vor. Daraus leitet sich ein Plädoyer ab für eine Implementation wissenschaftlichen Schreibens unter Einbindung der Schreibwissenschaft als Teildisziplin in das akademische Curriculum, und zwar bereits in grundständigen Studiengängen.

Kein Teil des Curriculums

Deutschland ist heterogen, was das wissenschaftliche Schreiben in der universitären Ausbildung angeht. Kurse zu wissenschaftlichem Arbeiten und Propädeutik thematisieren höchstens Randgebiete der fachspezifischen Anforderungen an die wissenschaftliche „Schreibe“. Obwohl schriftliche Arbeiten „beurteilungs- und prüfungsrelevante Nachweise ihres Studienverlaufs“ sind (Klein 2006a: 2), ist für die wenigsten Studierenden deutscher Hochschulen das wissenschaftliche Schreiben im Curriculum verankert. Meist werden diese Angebote als Service-Leistung von den Schreibzentren und Schreibwerkstätten der Hochschulen angeboten, in denen auch Schreibwissenschaft als Schreibberatung und Schreibdidaktik betrieben wird. Hier sitzt die Expertise und wird doch nicht von allen abgerufen: Die Angebote sind nicht allgemein bekannt und die Kapazitäten wären gar nicht da. Zwar ist die deutsche Hochschullandschaft mit Schreibzentren ausgestattet, aber nicht flächendeckend (Wort.Ort 2020), und die Schreibzentren sitzen oft in den Fakultäten, sind also für Studierende anderer Fakultäten nicht sicht- oder nutzbar. Realität ist, dass

„die Studierenden erhebliche methodische, technische und formale Schwierigkeiten beim Anfertigen der genannten Arbeiten [haben]“ (Rossig/Prätsch 2006: 2). Warum aber ist wissenschaftliches Schreiben nicht integraler Bestandteil des akademischen Curriculums? Studierende müssen es einfach so können – oder sich irgendwie aneignen. Leider gehört diese Einstellung häufig noch zum *Modus Operandi* einzelner Lehrstühle: „Trotz dieses zentralen Stellenwertes wird wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule [...] meist als Basisqualifikation vorausgesetzt.“ (Klein 2006a: 2).

Was gehört dazu?

Dabei stellen sich den Schreibenden unendlich viele praktische Fragen. Wie formuliere ich eine Fragestellung? Wie kommen die Ergebnisse aufs Papier? Wann ist eine Abbildung sinnvoll? Wie zitiere ich richtig? Bei den vielen unterschiedlichen Arten von Texten muss erst ein Überblick erlangt werden und das Eintauchen in diese Welt kann sich anfühlen wie eine neue Fremdsprache: Exposés, Monografien, Journalbeiträge, Reviews, dazu evtl. Forschungsanträge. Die einzelnen Fächer verlangen unterschiedliche Formate: Während Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften schon im allerersten Semester schriftliche Arbeiten abverlangt werden, schreiben angehende Naturwissenschaftler*innen eher Versuchsprotokolle. Referate und dazugehörige Handouts müssen aber von Beginn laufen (Studienwahl 2019).

Weiter beansprucht das beim Schreiben integrale Lesen wissenschaftlicher Texte die Erinnerungsfähigkeit und die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen. Die einzelnen Texte sind „ein (möglicher) Baustein eines übergeordneten Projekts, das ein eingeschränktes Bündel an Fragen umfasst“ (Hoebel 2013: 2), und so wird das Gelesene stets auf Relevanz für die übergeordnete Forschungsfrage geprüft. Hoebel machte in einem Seminar zum Lesen wissenschaftlicher Texte die Erfahrung, dass sich die Studierenden dafür jeweils eine eigene Strategie zusammenstrickten, da offenbar „vorausgesetzt wurde, dass sie lesen können“ (2013: 3): Studierende scheinen beim wissenschaftlichen Lesen im Laufe der Zeit eine Flickenteppich-Coping-Strategie zu entwickeln. Diese Erfahrung ist auch beim wissenschaftlichen Schreiben zu machen.

Betrachtet man wissenschaftliches Schreiben als „fiktives Gespräch in einer Wissenschaftsgemeinschaft“ (Klein 2006b: 5), so sind auch die Kommunikation und ihre Regeln wichtig. Der Sprachphilosoph Herbert P. Grice hat in seinem epochalen Beitrag „Logic and Conversation“ ein grundsätzliches Kooperationsprinzip für Konversationen aufgestellt, welches sich auf die Schreib-Kommunikation übertragen lässt; er leitet daraus neun Grundregeln ab. Allein anhand der ersten beiden, „Make your contribution as informative as is required“ und „Do not make your contribution more informative than is required“ (Grice 1980: 45), wird klar, wie wichtig solche zum Teil diffizil abzugrenzenden kommunikativen Fähigkeiten im wissenschaftlichen Diskurs sind.

Dazu kommen Selbst- und Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, da Schreibende es bewerkstelligen müssen, dass aus einem weißen Blatt ein paar Seiten *Paper* werden oder 50 Seiten Bachelorarbeit. Der Text geht in Feedback-Runden, die einiges verlangen: Kritikfähigkeit, eine realistische Einschätzung, Verteidigung und kritische Hinterfragung der eigenen Leistung – kurzum die Kompetenz, Feedback anzunehmen und umzusetzen.

Nicht zuletzt ist ein wichtiger Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens auch das Einüben guter wissenschaftlicher Praxis, nicht nur vor dem Hintergrund von Plagiarismus, sondern auch, was Barrierefreiheit und geschlechtergerechte Sprache anbelangt. Auch hier braucht es erworbenes Wissen und ein stetes Maß an Aufmerksamkeit.

Diese Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben sind summiert zu komplex, um sie als Basisqualifikation seitens der Studierenden einzufordern. Eine frühe Implementation in das Studium ist angezeigt, damit wissenschaftliches Schreiben seine Funktionen ausüben kann.

Funktionen

Wissenschaftliches Schreiben übernimmt viele Funktionen. Denn Wissenschaft ohne Sprache ist ein Papiertiger; bedauerlich im Sinne wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts. Für die Sicherung von Erkenntnisgewinn in der Wissenschaft zeichnet in Deutschland die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) verantwortlich. Diese hat 1998 in ihre Denkschrift zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis auch das wissenschaftliche Schreiben eingebunden und nennt in der ersten Empfehlung „wissenschaftliche Veröffentlichungen“ explizit (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013: 15). Schließlich ist das wissenschaftliche Schreiben ein Mittel, um seine Erkenntnisse anderen mitzuteilen, damit diese „verstanden werden und eine Wirkung erzielen“ (Klein 2006c: 4). Und „gerade die Art von Wissenschaft, die großen Einfluss auf die Gesellschaft hat [...], [ist] noch laufende Forschung mit ungewissem Ausgang“ (Weitze/Heckl 2016: 173), z. B. Teilveröffentlichungen eines großen Verbundprojektes. Das Transparentmachen von Zwischenständen unterstützt die Wissenschaftskommunikation und generiert öffentliches Verständnis für Forschung und potenzielle Implikationen für den eigenen Alltag: ein gesellschaftlicher Auftrag.

In der Leitlinie 13 der Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (2019: 8) wird entsprechend dieser Vorstellung von Partizipation die „Herstellung von öffentlichem Zugang zu Forschungsergebnissen“ festgehalten und zwar in dem Sinne, dass „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler [grundsätzlich] alle Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs ein[bringen]“. Das heißt: Wer nicht über seine Forschung schreibt, und zwar für alle, hält sich nicht an die Regeln. Zudem folgt die Schreibstrategie der meisten Disziplinen dem Grundsatz der „writer responsibility“. Bei mir als schreibender Person liegt die Verantwortung dafür, dass meine Rezipient*innen meinen Text auch verstehen; schließlich ist ein schwer verständlicher Text

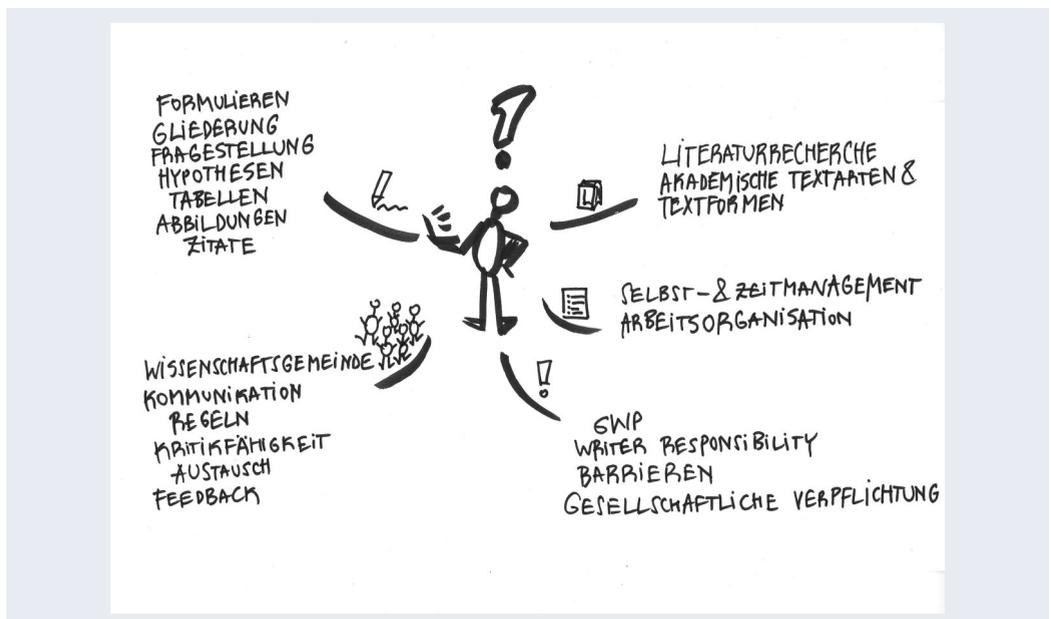
stets das Problem des Absenders (vgl. Klein 2006c: 4; Weitze/Heckl 2016: 56). Nicht zuletzt weist Hoebel völlig richtig darauf hin, dass das Lesen wissenschaftlicher Texte „weniger Genuss als vielmehr ein zentrales Instrument wissenschaftlicher Erziehung“ ist (2013: 1). Ich habe es in der Hand, den Text verständlich zu gestalten.

Gute Gründe für das Schreibenlernen

Ganz offensichtlich wird für das wissenschaftliche Schreiben eine große Vielfalt an Kompetenzen verlangt (s. Abb.1). Diese Anforderungen an Schreibende sind komplex und können schnell zu einem Gefühl der Überforderung führen. Bereits 1980 beschrieben Linda Flower und John Hayes, wie die übergeordnete Aufgabe des Schreibprozesses, mehrere Unteraufgaben gleichzeitig zu bedienen, dem Jonglieren gleicht und verglichen dessen Limitationen in ihrer Komplexität mit denen des Schreibens (*juggling constraints*, Flower/Hayes 1980: 31). Werden diese Kompetenzen nicht frühzeitig eingeübt, resultiert oft eine lange Zeit des Einarbeitens; wenn die Technik nicht „sitzt“, wird diese Einarbeitungsphase immer wieder länger als nötig dauern und der Schreibprozess verzögert sich: „Erfahrungen haben [...] gezeigt, [...] dass fehlende Schreibkompetenzen häufig die Ursache hinausgeschobener Abgabetermine und Lernkrisen sind“ (Klein 2006a: 2). So kommen manche Daten gar nicht oder überaltert in Umlauf. Gute Wissenschaft bleibt unerkannt: für die Forschenden auch persönlich eine Niederlage.

Abbildung 1

Anforderungen an wissenschaftlich Schreibende



Es gibt also viele Gründe, Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben frühzeitig curricular zu erwerben. Sicher gibt es Naturtalente, die am Wochenende einen Drittmittelantrag schreiben, aber ebenso sicher sind diese selten. Schreiben ist „letztlich ‚nur‘ ein Handwerk, das Tricks, Kniffe, und Abkürzungen bereit hält [...]! Jeder kann es [...] lernen – und sollte damit so früh wie möglich beginnen.“ (Hoebel 2013: 4).

Wissenschaftliche Tätigkeit

Das Handwerk des wissenschaftlichen Schreiben ist Schlüsseltätigkeit und -kompetenz im Hochschulalltag. Es wird jedoch in letzterem kaum von der Stirnseite des Begriffs aus betrachtet, also von der Wissenschaft her. Schreibwissenschaft als Forschungsfeld und akademische Disziplin wird mit dem Schreibprozess des*der Wissenschaftlers*in in der Praxis selten verbunden, ist aber integraler Teil aller Wissenschaften, weil sie die Funktionen der jeweiligen wissenschaftlichen Schreibprozesse untersucht. Daher ist eine übergreifende sprachwissenschaftliche Grundausbildung in der akademischen Ausbildung sinnvoll, da sich das wissenschaftliche Schreiben strengen Regeln unterwirft, aufgebaut auf oft historisch verinnerlichten Konventionen, die aus verschiedenen ideologischen Ausrichtungen ebenso entspringen wie aus unterschiedlich entwickelten Arten der Erkenntnisgewinnung (Kruse 1997: 147, 149). Gehen Schreibwissenschaft und wissenschaftliches Schreiben eine Liaison ein, kann das wissenschaftliche Schreiben als wissenschaftliche Tätigkeit wahrgenommen werden. Wissenschaftliches Schreiben muss als Teil der Wissenschaft begriffen werden, damit es in der Ausbildung ernsthafter gelehrt und anerkannt wird.

Ausbildung und Begleitung

Wissenschaftliches Schreiben umfasst eine Vielfalt an Formen, Formaten und Funktionen. Was davon sollte gelehrt werden, und wann? Es gibt einige für alle geltende Grundregeln, die Absolvent*innen beherrschen sollten. Es ist daher sinnvoll, die Unterrichtung in einen Basisteil und einen fachspezifischen Teil zu unterscheiden.

Die Basisausbildung lehrt, wie der Schreibprozess abläuft, welche Maßnahmen ihn erleichtern, welche Grundregeln und -formen es bei der Texterstellung gibt, wie sich die eigene Schreib- und Lesekompetenz fachwissenschaftlicher Texte entwickelt und wie der adressat*innengerechte Text zu formulieren ist. Die Grundformen kommen in jeder wissenschaftlichen Arbeit zum Zuge und folgen einer bestimmten Kaskade der Produktion von Wissenschaftstext (Klein 2006b: 13). Grundsätzlich wäre es daher wünschenswert, wenn die Basisstufe von Schreibwissenschaftler*innen gelehrt würde, um ein gemeinsames Verständnis von Wissenschaftssprache zu erzielen.

In der jeweiligen Fachdisziplin ist eine gründliche Unterweisung unabdingbar, was die spezifische Sondersprache anbelangt. Klein weist darauf hin, dass „Wissenschaft [...]

ein sozialer Prozess [ist], dessen Träger die Sprache ist“ (2006b: 2); dieser soziale Prozess spielt sich in einer eigenen Wissenschaftsfamilie ab. Daher erfolgt die Fachausbildung am besten durch einschlägig versierte Fachwissenschaftler*innen. Der richtige Zeitpunkt hierfür wäre die Aufnahme der Bachelorarbeit. Wenn die Studierenden dann das erworbene Basiswissen mit dem Fachwissen verknüpfen, „kommen [...] [sie] im Idealfall zu einem eigenen Standpunkt im vielstimmigen Fachdiskurs“ (Klein 2006b: 1). Dabei verbessert sich wissenschaftliches Schreiben mit der Erfahrung. Master-Studierende erwerben andere Kompetenzen als Bachelor-Studierende. Im Verlauf von Master- und gegebenenfalls Promotionsstudien sollte daher ein Grundlagenseminar zum wissenschaftlichen Schreiben im Curriculum verankert sein, sodass Campus-Schreibzentren individueller beraten können.

Jede*r Fachwissenschaftler*in sollte die eigenen Kompetenzen stets erweitern, um wissenschaftliches Schreiben als Lehr- und Lernmedium einzusetzen. Hochschuldidaktische Angebote helfen, wissenschaftliche Schreibprozesse gezielt zu fördern und anzuleiten. Das wissenschaftliche Schreiben als einen Prozess des Problemlösens, der Interaktion und der kritischen Reflexion wahrzunehmen und zu vermitteln (Klein 2006a: 2), ist dabei zielführend. Eine gute Betreuung im Schreibprozess leitet an und begleitet, fragt, um auf den richtigen Weg zu bringen, um die Gedanken so zu lenken, dass Verständnis erwächst. Diese Begleitung dauert. Nicht umsonst lautet das oberste Gebot der Schreibdidaktik „Schreiben ist ein Prozess“ (Klein 2006a: 3). Der*die Schreibende lernt, selbst die richtigen Fragen zu stellen. Eine gut angeleitete grundständige Abschlussarbeit kann zum Hochschulabschluss führen oder den Impuls geben, eine wissenschaftliche Laufbahn in Betracht zu ziehen. In jedem Fall unterstützen wissenschaftliches Schreiben und Schreibwissenschaft, früh curricular verankert, Studierende beim Erwerb integraler Kompetenzen. Beide Teildisziplinen sollten daher als wissenschaftliche Tätigkeiten in den akademischen Ausbildungskanon aufgenommen werden. Für den frühen Vogel gilt auch hier: weniger Mühsal, mehr Gewinn.

Literaturverzeichnis

- Destatis (2019a): *Bildung und Kultur. Promovierendenstatistik* Analyse zu Vollständigkeit und Qualität der zweiten Erhebung 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Destatis (2019b): *Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie II Reihe 4.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift 1998, ergänzte Auflage*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis (Kodex)*. DFG: Bonn.
- Flower, L./Hayes, J.R. (1980): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Steinberg, E.R./Gregg, L.W. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Routledge: London. 31–50.

- Grice, H. P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, P./Morgan, J. L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics, 3: Speech arts*. New York: Academic Press. 41–58.
- Hoebel, Th. (2013) Wissenschaftliche Texte lesen. In: *Universität Bielefeld*. Online im WWW. URL: https://www.uni-bielefeld.de/soz/ab3/wissenschaftlich-arbeiten/pdf/Hoebel2013-03-26_Wissenschaftliche_Texte_lesen.pdf (Zugriff: 16.4.2020).
- Klein, R. (2006a): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil I: Anwendungsbezogene Schreibübungen für Lehrende und Studierende. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildet, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre, Kapitel G: Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten*. DUZ: Berlin. 1–26.
- Klein, R. (2006b): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil II: Die Konstruktion des wissenschaftlichen Diskurses – Anwendungsbezogene Schreibübungen für Lehrende und Studierende. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildet, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre, Kapitel G: Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten*. DUZ: Berlin. 1–22.
- Klein, R. (2006c): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil III: Reflektierte Interaktion im wissenschaftlichen Diskurs – Anwendungsbezogene Schreibungen für Lehrende und Studierende. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildet, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre, Kapitel G: Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten*. DUZ: Berlin. 1–28.
- Kruse, O. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 141–158.
- Rössig, W. E./Prätsch, J. (2006): Erstellung und Bewertung wissenschaftlicher Arbeiten. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildet, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre, Kapitel H: Prüfungen und Leistungskontrollen*. DUZ: Berlin. 1–34.
- Studienwahl. Wissenschaftliches Arbeiten an der Hochschule (30.08.2019). In: *Studienwahl*. Online im WWW. URL: <https://studienwahl.de/themen-des-monats/wissenschaftliches-arbeiten-an-der-hochschule> (Zugriff: 14.04.2020).
- Weitze, M.-D./Heckl, W. M. (2016): *Wissenschaftskommunikation–Schlüsselideen, Akteure, Fallbeispiele*. Berlin: Springer.
- Wort.Ort.: Die Schreibzentren an anderen deutschen Hochschulen (2020). In: *Die Schreibwerkstatt der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal*. Online im WWW. URL: <https://www.wort-ort.uni-wuppertal.de/de/links/andere-schreibzentren.html> (Zugriff: 17.04.2020).

Autorin

Regina Moritz, Dr., akademische Rätin a. Z. an der TU Dortmund, war als Wissenschaftslektorin acht Jahre lang freiberuflich tätig und lehrt nun (auch) wissenschaftliches Schreiben an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften.

Call for Papers

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch 2/2021

Themenschwerpunkt: Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben

Die Gastherausgeberinnen dieser Ausgabe des JoSch, *Katrin Girgensohn* und *Nadja Sennewald*, laden Sie und euch dazu ein, Beiträge zum Themenschwerpunkt einzureichen.

Den Begriff „kreatives Schreiben“ werden die meisten kennen, aber welche Herangehensweisen und Konzepte damit verbunden sind, ist je nach Kontext unterschiedlich. Allein in Deutschland gibt es, historisch gewachsen, mindestens drei verschiedene Kulturen, die den Begriff des kreativen Schreibens nutzen: Eine, die in der Schreibbewegung der 1980er Jahre ihren Ursprung hat (Ermer/Bütow 1989), eine, die sich in der Deutschdidaktik und im schulischen Unterricht etabliert hat (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005; Spinner 2001), und eine, die die literarische Ausbildung von Studierenden an Hochschulen im Sinn hat (Haslinger 2005; Ortheil 2005; Ruf 2016).

Auch für das akademische Schreiben wird niemand behaupten wollen, es sei *keine* kreative Tätigkeit. Vielleicht stellt sich sogar für die meisten Schreibenden die Frage, was *unkreatives* Schreiben sein könnte, da doch Schreiben meistens Neues und Aufgabenangemessenes produziert – was einer der grundlegenden Definitionen von Kreativität entspricht (Kaufman/Beghetto 2009).

Die sich derzeit herausbildende Schreibwissenschaft, in der es „um die Untersuchung und theoretische Konzeptualisierung von Prozessen und Praktiken des Schreibens und Schreibenlernens, -lehrens und -beratens in unterschiedlichen Funktionen und Kontexten“ (Girgensohn/Haacke/Karsten 2020) geht, muss sich daher auch mit der Frage befassen, was „kreatives Schreiben“ ist, sein könnte oder sein sollte. Mit diesem Themenheft möchten wir zur theoretischen Diskussion darüber einladen.

Die Beiträge für den **Themenschwerpunkt** sollten eine klare Fragestellung haben, Kreativität und/oder kreatives Schreiben definieren und deutlich zur theoretischen Diskussion beitragen. Beiträge aus der Schreibwissenschaft, aber auch aus anderen disziplinären Perspektiven (etwa Literaturwissenschaften und -didaktik, Sprachwissenschaften und -didaktik, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Philosophie, Soziologie, Geschichtswissenschaften etc.), sind herzlich willkommen.

Folgende Fragestellungen dienen als Anregung, Sie können aber gerne eigene formulieren:

- Was ist kreatives Schreiben in Abgrenzung zu anderen Formen des Schreibens (etwa akademischen, literarischen, journalistischen)? Bedarf es dieser Abgrenzungen überhaupt?
- In welcher Beziehung zueinander stehen beim kreativen Schreiben Produkt, Prozess, Person und Kontext?
- Wie lässt sich kreatives Schreiben erforschen? (Methodische Vorschläge oder Vorstellung empirischer Studien)
- Wie wird kreatives Schreiben in verschiedenen Disziplinen genutzt und/oder diskutiert?

Für die 22. Ausgabe von JoSch können Sie bis zum 30.4.2021 Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen.

Für den Bereich **Forum** können Sie ebenfalls Artikel einreichen. Dieser Bereich ist für Rezensionen und/oder thematisch nicht am Schwerpunkt orientierte Artikel reserviert.

Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch sind zu finden unter:

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

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber*innen- und Redaktionsteam unter: josch.journal@gmail.com



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.
Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➤ wbv.de/die-hochschullehre

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

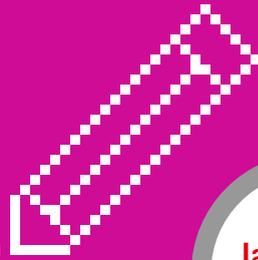
2019, 226 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6053-8
Als E-Book bei wbv.de



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



Überall gut informiert

Abonnieren Sie das **JoSch – Journal für Schreibwissenschaft digital** und lesen Sie wann und wo Sie möchten!

Ihre Abo-Vorteile im Überblick:

- Vollständiger Zugriff auf das Web-Archiv des JoSch
- Download der ganzen Ausgabe oder einzelner Artikel
- Freiheit über die Wahl Ihres Lesegerätes
- Reduzierter Abonnement-Preis gegenüber dem regulären Jahresabonnement
- Keine Versandkosten
- Digitales Lesen spart Papier

Franziska Liebetanz,
David Kreitz,
Leonardo Dalessandro,
Nicole Mackus (Hg.)

JoSch – Journal für Schreibwissenschaft

Jahresabonnement digital
2 Ausgaben pro Jahr, 25,00 € (D)
Artikelnummer: JOSDigital

Alles zum digitalen Abonnement und
weitere Informationen finden Sie auf
wbv.de/josch.