(Selbst-)Kritik und (Selbst-)Reflexion. Fragen stellen, Stimmen identifizieren, Referenzpunkte finden

Andrea Karsten

Abstract

Aktuell verhandelt die Schreibdidaktik und -forschung verstärkt das Verständnis des gemeinsamen Gegenstandes und die Rolle der eigenen Arbeit an Hochschulen. Ziel dieses Beitrags ist, einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf die Frage nach Qualitätsmerkmalen und der Evaluation dieser Arbeit anzustoßen. Ausgehend von autoethnografischen Beschreibungen und theoretischen Beobachtungen fragt der Beitrag, welche und wessen Positionen die Wahrnehmung dieser Arbeit bestimmen, wie leisere Stimmen gehört und stillschweigende Ideale erkannt und hinterfragt werden können. Der Beitrag fordert eine dialogische und (auto-)ethnografische Praxis schreibdidaktischen und -forschenden Handelns, die die Positionen aller Beteiligten im akademischen Schreibenlernen und -lehren, ihre Lebenswelt und ihre Ziele in den Mittelpunkt stellt.

Einleitung

Das Feld der Schreibdidaktik und Schreibforschung an Hochschulen im deutschsprachigen Raum hat sich in den letzten Jahren beständig weiterentwickelt. Vor drei Jahren haben die Mitglieder der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) ihr Positionspapier „Schreibkompetenz im Studium“ verabschiedet, auf das sie sich in einem mehrschrittigen Prozess verständigt haben. Sie geben Empfehlungen für die strukturell verankerte Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium hinsichtlich der Entwicklung der Schreibkompetenz Studierender (gefsus 2018). Geschaffen haben sie so auch einen gemeinsamen Rahmen, wie akademisches Schreiben, Schreibenlernen und -lehren verstanden werden kann. Schreibzentren als institutionalisierten Orten für die Förderung von Schreiben kommt dabei eine wesentliche Rolle zu.

Im Sommer 2019 haben die drei Gesellschaften für wissenschaftliches Schreiben in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Klagenfurt zu der Tagung „Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin?“ eingeladen, um dort zu diskutieren, welchen Status das sich entwickelnde Feld der Didaktik und Erforschung des akademischen Schreibens hat. Auch dort fanden Aushandlungsprozesse statt, die das Verständnis des gemeinsamen Gegenstandes und die Rolle von Schreibdidaktik und -forschung an Hochschulen betrafen. Ge-

tragen wurden diese Diskussionen nicht nur, aber auch von vielen Akteur*innen an Schreibzentren und anderen Institutionen zur Förderung des Schreibens an Hochschulen.

In dieser Ausgabe des Journals für Schreibwissenschaft steht nun die Frage nach der Qualitätssicherung und -entwicklung und der Evaluation der Arbeit an Schreibzentren im Mittelpunkt. Mein Eindruck ist, dass wir uns als Akteur*innen im Feld der Schreibdidaktik und Schreibforschung an Hochschulen u. a. durch die genannten Schritte mitten in einem Prozess befinden, berufliche und disziplinäre Grundvorstellungen zu verhandeln, die uns als Gemeinschaft charakterisieren.¹ Die Frage nach der Qualität unserer Arbeit – sei es die praktische Tätigkeit an Schreibzentren, sei es die diese Tätigkeit begleitende oder ihre Grundlage legende Forschung – ist zentral für diesen Verhandlungs- und Entwicklungsprozess.

Mein Ziel ist, mit diesem Text zu einem (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf die Frage nach der Qualität und Evaluation von Schreibzentrumsarbeit anzuregen.² Ich möchte ein Nachdenken darüber anstoßen, woher unsere jeweiligen Vorstellungen von Schreiben und Schreibkompetenz, von Schreibenlernen und -lehren und von der Qualität schreibdidaktischer Arbeit kommen. Wenn wir als Feld gerade dabei sind, eine – dem Titel des gefsus-Papiers folgend – gemeinsame *Position* zu verhandeln, dann können uns die Reflexion und Kritik zentraler Stimmen und Grundannahmen dabei unterstützen, diesen Weg bewusst(er) zu gehen.

Die Fragen, die ich in diesem Text aufwerfe, sind offene, ernst gemeinte und keineswegs rhetorische Fragen. Es sind Fragen, auf die ich selbst keine richtige Antwort zu kennen glaube und auf die es wohl auch nicht die eine richtige Antwort gibt. Gleichwohl hat die Art und Weise, wie jede*r einzelne Kolleg*in diese Fragen für sich beantwortet, Auswirkungen darauf, wie wir als Gemeinschaft unseren Hauptgegenstand – das Schreiben an Hochschulen – die Wege zu seiner Förderung und die Qualität unserer Arbeit verstehen.

Schreibdidaktik als vielstimmiger Diskurs

Wir leben in einer sprachlich konstituierten Welt. Als soziale Wesen stellen wir Sinn aus den gegenseitigen (Re-)Präsentationen und Erzählungen – *Narrationen* – von Ereignissen, Zusammenhängen und zeitlichen Folgen her. Dies gilt auch dafür, wie wir uns sprachlichen Tätigkeiten wie dem Schreiben und Schreibenlernen und unserer Arbeit damit nähern.

1 Mit dem inklusiven Plural, den ich für diesen Text wähle, möchte ich nicht vorgeben zu wissen, was ‚wir alle‘ tun und denken. Argumentativ kann ich jedoch nur so – nämlich als Teil eines Feldes, das meine antizipierten Leser*innen und mich selbst ‚beherbergt‘ – einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick *aus* diesem Feld *heraus* skizzieren.

2 Inspiriert haben diesen Blick u. a. die Arbeiten Heiner Keupps und Kenneth Gergens in der Sozialpsychologie. Beide Autoren bringen die historische Bedingtheit und den narrativen oder konstruktiven Charakter ihrer Disziplin zur Sprache und hinterfragen zentrale Annahmen wie die ahistorische Gültigkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten.

Der Sprachphilosoph Michail M. Bachtin betont, dass jede sprachliche Äußerung – also jedes Benennen-Von, Nachdenken-Über und Erklären-Von – positioniert ist. Sie erfolgt jeweils von einem spezifischen narrativen Standpunkt aus, einzigartig in Raum und Zeit, bestimmt durch die sprechende Person, ihre Beziehungen zu anderen Menschen, den physischen und kulturellen Raum und den aktuellen und historischen Moment. Bachtin zufolge sprechen wir immer mit einer bestimmten *Stimme*, unsere Äußerungen tragen einen „wertenden Ton“ (Bachtin 2004: 474). Dies gilt auch für die Frage, wie wir an Schreibzentren die Ziele, die Qualität und das Gelingen unserer Arbeit beschreiben.

Die Positioniertheit jeder Äußerung bedingt, dass sie nur in Bezug zu den Äußerungen anderer Personen verstanden werden kann. Äußerungen sind „voll von antwortenden Reaktionen verschiedener Art auf andere Äußerungen“ (Bachtin 2004: 476). Und sie nehmen in diesem Antwortprozess fremde Stimmen in sich auf, die dann mehr oder weniger erkennbar bleiben:

„Unsere Rede, das heißt alle unsere Äußerungen [...], sind voller fremder Wörter mit unterschiedlichem Grade der Bewußtheit und Herausgehobenheit. Diese fremden Wörter bringen auch ihre Expression, ihren wertenden Ton mit, der von uns angeeignet, umgearbeitet, unakzentuiert wird.“ (Bachtin 2004: 474)

Bezogen auf die Beschreibung unserer schreibdidaktischen Arbeit bedeutet dies, dass wir mit jeder Äußerung unsere eigene Stimme auf bestimmte Weise in einen Chor anderer Stimmen über das Schreiben an Hochschulen und seine Förderung einreihen. Damit wir erschließen können, aus welcher Position heraus wir über unseren Gegenstand und unsere Arbeit sprechen, welchen Narrationen wir folgen und welche anderen Stimmen mitklingen, gilt es, eigene und fremde Stimmen in unseren Äußerungen zunächst zu identifizieren, um dann zu entscheiden, wie wir unsere Arbeit und ihren Gegenstand verstehen möchten.

Narrationen hinterfragen

Viele verschiedene Stimmen sind also am Diskurs über das Schreiben und Schreibenlernen an Hochschulen beteiligt, doch nicht immer sind sie uns *als Stimmen* präsent. Die narrative Konstitution unserer Arbeit zeigt sich besonders darin, wie wir die Ziele und die Qualität von schreibdidaktischem Handeln definieren und bestimmen, ob sie erreicht wurden. Hier können wir uns an vielen Stellen fragen: Wer sagt das? Woher wissen wir das?

Ein Beispiel ist unser Wissen über den Ist-Zustand des Schreibens an Hochschulen, das Ausgangspunkt dafür ist, wo schreibdidaktisches Handeln ansetzt. Ein großer Teil dieses Wissens stammt aus Studien unterschiedlicher Disziplinen. Sie unterscheiden sich z. B. darin, ob sie in einer extra hergestellten Untersuchungssituation oder ‚im Feld‘ statt-

gefunden haben. Je nachdem, wo und wie Schreiben untersucht wurde, müssen wir uns fragen, ob die Kontexte, aus denen unser Wissen über Schreiben stammt, mit denen vergleichbar sind, die unsere Arbeit betreffen. Ein weiterer Teil des Wissens über das Schreiben und Schreibenlernen an Hochschulen stammt aus Problembeschreibungen verschiedener Gruppen, z. B. von Lehrenden, von bildungspolitischen Akteur*innen, aber auch von Kolleg*innen, teils aus anderen Zeiten und Ländern. Als Schreibdidaktiker*innen sollten wir überlegen, welche Positionen, Theorien und Motive wir übernehmen, wenn wir solche Problembeschreibungen aufgreifen.

Ein zweites Beispiel für die narrative Konstitution unseres Arbeits- und Forschungsfeldes ist die Frage, wie die Ziele schreibdidaktischen Handelns definiert werden. Verschiedene Akteur*innen formulieren aus bestimmten Positionen heraus und mit bestimmten Interessen z. B. schreibbezogene Ziele für Studierende. Hier können wir uns fragen, welche Ziele Studierende für sich selbst formulieren würden und in welcher Beziehung diese zu den Zieldefinitionen von Lehrenden, Studiengangsleitungen, Hochschulpräsidien, späteren Arbeitgeber*innen und schließlich von uns selbst stehen. Ähnlich verhält es sich mit den schreibbezogenen Zielen einzelner Lehrender, verschiedener Fächer, der Hochschulen und der Hochschul- und Bildungspolitik. Gerade als schreibdidaktische Akteurin habe ich, wenn ich ehrlich bin, durchaus Vorstellungen, was alle diese Gruppen wollen *sollten*. Und ich kann mich fragen: Woher kommen diese Vorstellungen und wie verhalten sie sich zu den jeweils eigenen Zielen der Anderen?

Ein dritter Bereich, in dem sich die narrative Konstitution unseres Feldes zeigt, ist die Evaluation schreibdidaktischer Arbeit. Wer definiert, welches methodische Vorgehen gewählt wird und welche Fragen gestellt werden? Aktuell sind im Bereich der empirischen Lehr-Lern-Forschung an Hochschulen experimentelle oder quasi-experimentelle Formate verbreitet. Schreibzentren können diesem Trend folgen und evidenzbasierte Methoden zur Evaluation ihrer Arbeit implementieren. Allerdings sind diese Methoden nicht neutral, weil sie – wie alle Forschungsmethoden – aus einer disziplinären und damit wissenschaftstheoretischen Position heraus entwickelt worden sind. Schreibdidaktiker*innen müssen selbst bis zu einem gewissen Grad eine fachkulturelle Innenperspektive entwickeln, um die implizite Reichweite einer Methode zu kennen und zumindest teilweise explizit machen zu können. Eine andere Möglichkeit, die eigene Arbeit zu evaluieren, ist, sich auf die eigenen fachkulturellen Wurzeln zu besinnen und mit Methoden zu arbeiten, die man selbst als Forscher*in tatsächlich ‚von innen‘ kennt – deren wissenschaftstheoretische Position man also einschätzen und im Evaluationsprozess hinterfragen kann.

Für einen (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Blick auf das eigene Feld – gerade, wenn es um die Frage nach der Qualität der eigenen Arbeit geht – können wir durch genaues Hinhören und die Frage ‚Wer spricht?‘ Widersprüche und Brüche in Positionen und Narrationen aufzeigen, einflussreiche Stimmen kritisch hinterfragen und ungehörte Stimmen stärken.

Genau hinhören: Zwei Beispiele

Die beiden folgenden Beispiele stammen aus meinem schreibdidaktischen Arbeitsalltag. Beide Male hat das, was passiert ist, meinen eigenen Erwartungen und Überzeugungen widersprochen – es handelt sich also im ursprünglichen Wortsinn um für mich kritische Momente.³

Beispiel 1: Ein Lehrender aus dem Bereich Informatik hält eine Lehrveranstaltung für Master-Studierende seines Fachs. In unserer einjährigen schreibdidaktischen Weiterbildung *SCHREIBEN LEHREN* (vgl. Scharlau/Karsten 2018) hat er verschiedene Lesemethoden kennengelernt. Eine davon habe ich als Weiterbildungsleiterin vorsichtig eingeführt: den „Brief an den Autor“ (Lange 2013: 120 ff.). Geeignet sei die Methode vor allem für Geistes- und Kulturwissenschaften, wenn es z. B. um theoretische Texte gehe, mit denen man sich intensiv auseinandersetzt. Zu meiner großen Verwunderung sucht sich der Informatiker in der Praxisphase der Weiterbildung ausgerechnet diese Lesemethode aus, um sie mit seinen Studierenden zu üben. In einer Fachdisziplin, in denen einzelne Publikationen doch eigentlich nie den Status theoretischer Referenzpunkte haben, die den schnellen Weg zum Paper bevorzugt, die Literatur zitiert, um einen Stand der Technik und nicht einen Forschungsdiskurs darzustellen, und die, wenn man sie fragt, eigentlich gar nicht „schreibt“, sondern „zusammenschreibt“! Die Studierenden betonen in ihrem Feedback zur Lehrveranstaltung, dass ihnen besonders diese Übung geholfen hat: „Amongst all [tasks], the one which was important for me was the task of writing a letter to the author. Due to this task we were able to [...] find the depths in the topic.“ Und: „The letter to the authors helped to understand the overall structure and content presented by the author in the original article. [...] This task helped me to create the structure of my article.“ Als ich dieses Feedback der Studierenden lese, frage ich mich: Wieso hat das dort funktioniert? Wieso hat das dort funktioniert?

Beispiel 2: Eine Runde Textograph*innen oder kurz „Textos“ aus unserem fachsensiblen Writing Fellow-Programm (vgl. z. B. Frahnert/Karsten 2018) sitzt zusammen – Studierende, die jeweils im Tandem mit einer Lehrperson aus ihrem Fach als eine Art Text-Peer-Tutor*innen deren schreibintensive Lehrveranstaltung begleiten und den teilnehmenden Studierenden Textfeedback geben. Als Leiterinnen des Programms möchten wir nun nach einem Semester wissen, wie die Textos ihre eigene Tätigkeit als Feedbackgeber*innen in der Rolle von „more capable peers“ (Vygotsky 1978: 86) erlebt haben. In einer Reflexionsübung formulieren sie Fragen an die anderen Akteur*innen: die Lehrenden, das Schreibzentrum, die anderen Textos. In den Fragen an Lehrende und Schreibzentrum spiegelt sich die Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit, etwa: „Wie kann euch ein*e Texto besonders gut helfen?“, „Was verbessert/verändert sich durch das Texto-Programm konkret an den Texten?“ oder „Gibt es eine Art von Feedback, welche die Motivation der Verfassenden zum Überarbeiten des Textes am besten unterstützt?“ Nur eine Nuance (wohl aber eine entscheidende!) anders klingen die

³ Für andere Kolleg*innen aus demselben Arbeits- und Forschungsfeld mögen ganz andere Momente bedeutsam und verändernd sein (vgl. Ellis et al. 2011: Absatz 6).

Fragen der Textos an die anderen Textos in der Runde: „Wie geht ihr mit der Ablehnung von Feedback um? Wie verarbeitet man schlechte Feedbackerfahrungen am besten? Wie nehmen eure Studis euer Feedback an? Wird es umgesetzt oder einfach hingenommen oder ignoriert?“ Im anschließenden Austausch wird schnell klar, wo der Schuh drückt: ‚Warum sind die Studierenden nur so uninteressiert an dem, was ich ihnen sage, und warum schätzen sie meine Arbeit nicht?‘ Diese Klage, die auf ‚die Anderen‘ schaut und die zwischen Enttäuschung und Vorwurf pendelt, kenne ich aus Gesprächen mit Lehrenden nur zu gut. Ich frage mich: Woher kommt diese Verschiebung in den Fragen der Textos vom eigenen Handeln zu dem der Anderen? Und was bringt den Rollenwechsel hervor, bei dem die Textos von more capable peers zu ‚kleinen Lehrenden‘ zu werden scheinen?

Die Form, in der ich die beiden Situationen hier wiedergebe, ist an die autoethnografische Beschreibung bedeutsamer Momente angelehnt (Ellis et al. 2011). Beide Situationen haben in mir das Gefühl einer Unstimmigkeit erzeugt, einmal im Sinne von ‚Das ist aber besser gelaufen als erwartet!‘ und einmal im Sinne von ‚Das läuft aber gar nicht gut!‘. Warum?

Ungehörte Stimmen stärken

(Selbst-)Kritisch zu agieren bedeutet, solche Stimmen wahrnehmbarer zu machen, die in den vorherrschenden Diskursen über Schreiben an Hochschulen wenig zum Tragen kommen. Kritischen Theorien in diversen Wissenschaftsfeldern problematisieren die Verallgemeinerung von Menschen zu bestimmten Gruppen, die durch soziale Marker wie Ethnizität, Gender, Bildungshintergrund etc. begründet werden. In unserem Fall kommen dazu auch Generalisierungen wie *die* Informatik, *die* Geisteswissenschaften oder *die* Studierenden.

Eine verallgemeinerte Beschreibung von Bedürfnissen und Voraussetzungen bestimmter Gruppen lenkt den Blick von individuellen Biografien und den konkreten *social locations* einzelner Personen weg. Dadurch werden die so ‚be-obachteten‘ und ‚be-handelten‘ Personen zu Objekten machtvoller Handlungen von Anderen, die auf sie einwirken. Der Hochschuldidaktiker Greg Tanaka (2002) stellt fünf Aspekte heraus, die eine kritische und selbstreflexive Haltung in der Hochschulbildungsforschung auszeichnen und die auch auf praktische Arbeit an Hochschulen übertragen werden können, wie wir sie an Schreibzentren leisten:

- „Voice“: Betrachten wir die Menschen, mit denen wir arbeiten, nicht als Objekte, sondern als Personen mit eigener Position und Stimme?
- „Power“: Beachten wir die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht?
- „Authenticity“: Verorten wir die Menschen, mit denen wir arbeiten, in ihrem eigenen historischen Kontext?

- „Self-reflexivity“: Beziehen wir unsere eigene kulturelle und soziale Verortung in unsere Bewertungen hochschulischer Situationen ein?
- „Reconstitution“: Decken wir Veränderungsbedarf in den aktuellen disziplinären und hochschulischen Strukturen auf?

Diese Fragen zu bedenken, lässt uns die zentralen Akteur*innen hochschulischen Lernens und Lehrens als sozial verortete Autor*innen ihrer eigenen Geschichten sehen, gleich ob es sich um Studierende, Lehrende, Prüfende, Forscher*innen oder bildungspolitisch Tätige handelt. In den Mittelpunkt rückt, wer hier über wen spricht, und als wer.

Autoritative Stimmen identifizieren

Die Schreibdidaktikerin Irene L. Clark (2004) beobachtet gegen Ende des letzten Jahrhunderts in den USA, dass Schreibzentren aus dem – wie sie es nennt – „Chaos“ ihrer Anfangstage herauswachsen und sich mehr und mehr feste Überzeugungen hinsichtlich bestimmter Fragen herausgebildet haben. Eines ihrer Beispiele ist das auch an heutigen deutschsprachigen Schreibzentren bekannte Credo, dass Schreibzentrumsmitarbeiter*innen in Beratungen keine Formulierungsbeispiele für die Texte der Ratsuchenden anbieten sollen. Clark bezeichnet solche weit verbreiteten Überzeugungen schreibdidaktischer Arbeit als „Dogmen“ und fordert Kolleg*innen dazu auf, im Prozess der institutionellen Etablierung von Schreibzentren eine Perspektivenvielfalt auf die eigenen Gegenstände und Methoden zu bewahren.

Auch wenn sich unser bildungshistorischer und -politischer Kontext von demjenigen unterscheidet, über und für den Clark schreibt, lässt sich aus ihrer Argumentation die Idee mitnehmen, dass sich durch die Institutionalisierung schreibdidaktischer Arbeit und die Diskurse, die eine Professions- und Disziplinbildung teils zum expliziten Ziel, teils zum (vielleicht sogar ungewollten) Ergebnis haben, Ideale oder Grundüberzeugungen herausbilden. Diese bekommen allzu leicht den Charakter von Dogmen – nicht in dem Sinne, dass sie ‚von oben‘ verordnet werden, aber doch in dem Sinne, dass sie den Status eines unhinterfragten ‚Wie-jeder-weiß‘ erlangen. Bachtin spricht in einem solchen Fall von „authoritative discourse“ (Bakhtin 1981: 342), der in seiner Form und Aussage nur schwer angefochten werden kann. Die Ausbildung solcher gewichtigen, maßgebenden Stimmen ist für die Entstehung von Diskursgemeinschaften typisch. Doch gerade deshalb sollten wir diesen Prozess reflexiv und kritisch begleiten.

Stimmigkeit herstellen

Wenn wir die Positioniertheit unserer Äußerungen bedenken und Stimmen Anderer identifizieren, die in ihnen mitklingen, können wir bewusster darüber nachdenken, mit wel-

chen Stimmen wir sprechen möchten. So kommen wir zu einer Beschreibung der Ziele und Qualität unserer Arbeit auf der Basis reflektierter und kritisch beleuchteter theoretischer Grundannahmen, Positionen und Werte.

Die Grundannahmen unseres jeweiligen theoretischen Referenzrahmens lassen sich anhand der folgenden un abgeschlossenen Liste an Fragen genauer bestimmen. Diese Fragen können an jede Position gestellt werden, aus der heraus wir und Andere über die Gegenstände unserer Arbeit sprechen.

- Was ist das mit dieser Position einhergehende Menschen- und Weltbild?
- Auf welche wissenschaftstheoretischen Annahmen referiert diese Position?
- Wie ist die Position (inter- und trans-)disziplinär verortet?
- Welches Selbstverständnis (z. B. als Forscher*in oder Praktiker*in) drückt sich in der Position aus?
- Welche Konzepte für beteiligte Akteur*innen (etwa: Studierende) und ihre relevanten Tätigkeiten (etwa: Lernen) gehen mit der Position einher?
- Welche Handlungsziele werden aus der Position heraus formuliert und was sind mögliche Konsequenzen?

Besonders für die Evaluation schreibdidaktischer Arbeit an Hochschulen ist es nötig, Widersprüchlichkeiten zwischen drei Komponenten zu verhindern: dem, was erreicht werden sollte, dem, was gemacht wurde, und dem, was dann überprüft wird. Es geht also um eine Art *constructive alignment* (Biggs/Tang 2011) – um ein hochschuldidaktisches Konzept auf Bildungsevaluation zu übertragen. Aussagekräftig evaluiert werden kann nur, wenn Ziele didaktischer Arbeit, konkrete Tätigkeit und Überprüfung des Gelingens im Hinblick auf die oben aufgeworfenen Fragen aufeinander ausgerichtet sind und innerhalb eines stimmigen theoretischen Referenzrahmens stattfinden. Voraussetzung dafür ist, diesen Rahmen im Einzelnen zu benennen und kritisch zu hinterfragen.

Im Dialog bleiben

Bislang habe ich ausgehend von einer narrativ-dialogischen Perspektive vier Momente einer (selbst-)reflexiven und (selbst-)kritischen Haltung in Bezug auf schreibdidaktische und -forscherische Arbeit vorgeschlagen: 1) genau hinzuhören, mit welchen eigenen und fremden Stimmen wir sprechen, 2) ungehörte Stimmen zu stärken, indem wir in unserem Sprechen und Handeln nicht zu stark generalisieren, 3) autoritative Stimmen zu identifizieren, deren Gültigkeit für uns selbstverständlich ist, und 4) Stimmigkeit herzustellen, indem wir uns für einen theoretischen Referenzrahmen entscheiden, den wir vertreten möchten und an dem wir unsere Ziele, unser Handeln und die Evaluation seines Gelingens ausrichten.

Hierfür müssen wir aus meiner Sicht eine noch stärker dialogische und (auto)ethnografische Praxis in Forschung und schreibdidaktischem Handeln entwickeln (vgl. Karsten/

Weisberg 2020). Eine solche Praxis stellt die Positionen der jeweiligen Anderen, ihre Lebenswelt, ihre Sinnkonstruktionen, ihre Ziele und ihre Werte in den Mittelpunkt. Unsere jeweils eigenen Perspektiven müssen wir dafür nicht aufgeben. Allerdings sollten wir sie reflektieren und hinterfragen, bevor wir sie als Hypothese und Einladung zum Dialog anbieten. Mir persönlich ermöglicht das Benennen und Hinterfragen meiner Arbeit, kritische Momente wie die beiden oben beschriebenen überhaupt zu bemerken und sie als Ausgangspunkte für eine Weiterentwicklung meines Verständnisses von Schreiben zu nehmen.

Ich persönlich wünsche mir, dass wir als Feld noch mehr über eigene und fremde Stimmen in unserem Feld, unsere theoretischen Referenzrahmen und unser Berufsethos sprechen und z. B. potenzielle Widersprüche in Weltbild, Menschenbild oder dem Verständnis von Schreiben, Wissen und Lernen expliziter diskutieren. Wenn sie implizit bleiben, entziehen sie sich unserer Reflexion und Kritik. Erst im Dialog können wir sie gegenüber- oder nebeneinanderstellen, befragen und so bewusster mit ihnen umgehen. Wenn wir beginnen, Fragen an das zu stellen, was wir tun, werden wir quasi automatisch zu Forscher*innen. Diese Wendung verspricht nicht nur die (Weiter-)Entwicklung als oder hin zu einer anwendungsbezogenen und interdisziplinären Practical Art (vgl. Girgensohn/Haacke/Karsten 2020), sondern auch die Möglichkeit, unser Tun auf eine Weise wissenschaftlich zu begleiten und zu hinterfragen, die zu uns passt.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen. In: Konrad Ehlich/Katharina Meng (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Heidelberg: Synchron. 447–484.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Aufl. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, Irene Lurkis (2004): Maintaining Chaos in the Writing Center: A Critical Perspective on Writing Center Dogma. In: *The Writing Center Journal*. Vol. II. No. 1. 81–93.
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2011). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 12. No. 1. Art. 10.
- Frahnert, Vanessa/Karsten, Andrea (2018): Fachsensibilität als Ressource für den Writing Fellow-Ansatz. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv. 127–139.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. Online im WWW. URL: http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff: 15.02.2021)

- Girgensohn, Katrin/Haacke, Stefanie/Karsten, A. (2020): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zu einer „Practical Art“. In: Huemer, Birgit et al. (Hrsg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau. 25–47.
- Karsten, Andrea/Weisberg, Jan (2020): Profession und Disziplin. Ein Schreibgespräch über den Weg durch die Fächer, Schreibdidaktik als Feldforschung (und – nebenbei – die Rettung der Schriftkultur). In: *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*. No. 2/2020. 34–42.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scharlau, Ingrid/Karsten, Andrea (2018). Schreiben lehren: Eine fach- und diskursensible Fortbildung für Lehrende (1) und (2). In: Berendt, Brigitte et al. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. 85. Ergänzungslieferung (L.1.37 und L.1.38).
- Tanaka, Greg (2002): Higher Education’s Self-Reflexive Turn. In: *The Journal of Higher Education*. Vol. 73. No. 2. 263–296.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Autorin

Dr. Andrea Karsten 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.