

Wissen - schaf(f)t Schreiben

Zur epistemologischen Haltung von Universitätsprofessor*innen zum Wissensbegriff im Schreibprozess

Christina Dahn, Ina Runa Mangold, Nina Weihs, Lukas Weissinger (Universität Wien)
 Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Im Forschungsprojekt „Wissen- schaf(f)t schreiben“ wird die epistemologische Haltung von Wissenschaftler*innen gegenüber dem Wissensbegriff und seiner Verbindung mit dem Schreibprozess untersucht. Während das Wissen als Quelle zur Inhaltsproduktion in den Schreibprozessmodellen von Hayes & Flower (1980) dargestellt wird, stellt Römmer-Nossek (2017, 198) fest, dass sich das Wissen beim und durch das Schreiben verändert. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden vier Leitfaden-Interviews mit jeweils zwei Lehrenden aus der Sprach- und Literaturwissenschaft ausgewertet. Es zeigt sich, dass abstrakte Wissenskonzepte sprachlich und inhaltlich von den Disziplinen geprägt sind. In der Literaturwissenschaft wird eher am Fakt festgehalten, in der Sprachwissenschaft spielen Macht und Diskursivität eine wichtige Rolle. Wissen im Schreiben verlangt Faktenwissen sowie Rechercheerfahrung, ist jedoch auch ein transformativer Prozess, der Wissen ordnet und gleichzeitig generiert. Der Schreibprozess erhält bei allen den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space, in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt.

Keywords: Personal epistemology; Wissen im Schreibprozess;

Einleitung

Innerhalb der Schreibdidaktik werden die Schreibprozessmodelle von Hayes & Flower (1980), die aus der Kognitionstheorie stammen, als zentrale Referenz angesehen (Pohl, 2007). Jedoch wird das Verhältnis von Wissen und Schreiben in diesen Modellen einseitig dargestellt, indem Schreibende das Wissen über ein Thema als Quelle zur Inhaltsproduktion nutzen. Römmer-Nossek (2017, 198) zeigt auf, dass Wissen für den Schreibprozess nicht nur als inhaltliche Ressource fungiert, sondern entscheidenden Einfluss auf das Schreiben selbst hat. Pohl (2007, 21) stellt dar, wie sich die Schreibkompetenz Studierender im Studienverlauf verändert. Unterschiedliche Positionen, die Studierende gegenüber einem Text beziehen, können auf eine persönliche Epistemologie zurückgeführt werden (Römmer-Nossek, 2017, 199). Pintrich (2002, 390) definiert den Begriff der persönlichen Epistemologie als (individuelle) Annahmen über die Natur des Wissens. Während Pohl die Schreibentwicklung Studierender fokussiert, liegt der Schwerpunkt unserer Arbeit auf Wissenskonzeptionen von Wissenschaftler*innen, die bereits eine längere Publikationstätigkeit vorweisen können.

Die Forschungsfrage dieses Projekts lautet: Wie definieren Wissenschaftler*innen Wissen im Allgemeinen und welche Entität ordnen sie dem Wissen ihrer Disziplin und dem Schreibprozess zu? Zu Projektanfang wurde geplant, natur- und geisteswissenschaftliche Disziplinen vergleichend zu analysieren. Jedoch hat sich aufgrund zeitlicher Einschränkungen und der Verfügbarkeit der Lehrenden der Fokus

auf die Analyse der Sprach- und Literaturwissenschaften verlagert.

Aus der Fragestellung wurden folgende Hypothesen entwickelt:

1. Die Wissenskonzeptionen von Wissenschaftler*innen aus den Literatur- und Sprachwissenschaften unterscheiden sich maßgeblich voneinander. Disziplinbedingte Unterschiede erklären sich dadurch, dass sowohl fachliches Wissen als auch die Konzeption des Wissensbegriffs innerhalb einer discourse community, wie sie eine Disziplin darstellt, verhandelt wird.
2. Wissenschaftler*innen, die Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben besucht haben, zeigen ein verstärktes Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem Schreibprozess und der Wissensgenerierung.

Das Korpus der Untersuchung wurde mittels problemzentrierter Interviews generiert. Anschließend wurden die Begriffsdefinitionen der Wissenschaftler*innen auf semantischer Ebene analysiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Theoretischer Hintergrund

Ein erster wichtiger Schritt liegt darin, bisherige Herangehensweisen zur Erklärung des Schreibprozesses zu identifizieren. Die Modelle von Hayes & Flower (1980) bieten eine kognitionspsychologische Herangehensweise, die den Schreibprozess in verschiedene Teilprozesse unterteilt. Bereiter & Scardamalia (1987) schlagen ein anderes Modell vor, in dem der Fokus auf die kognitive Entwicklung der Schreibenden gelegt wird. Schreiben wird hier vorrangig als Problemlösen gesehen. Sie unterscheiden zwischen den Entwicklungsstufen „Knowledge Telling“ und „Knowledge Transforming“. Kellogg (2008) erweitert das Modell um den Begriff des „Knowledge Crafting“. Der Unterschied zu den Modellen von Hayes & Flower bezüglich des Wissensbegriffs liegt darin, dass Bereiter & Scardamalia und Kellogg den transformativen Charakter des Schreibprozesses in Bezug auf das Wissen betonen: Sie beschreiben wiederholte Transformationen von Wissen während des Schreibprozesses (Römmer-Nossek, 2017, 81). Römmer-Nossek postuliert jedoch, dass trotz des Fokus auf Wissen das Modell von Bereiter & Scardamalia und Kellogg als „knowledge neutral“ zu sehen ist, da Wissen nur als Ressource im Schreibprozess gesehen wird (Römmer-Nossek, 2017, 82). Des Weiteren wird in beiden Modellen die Auffassung von Schreiben als „Problemlösen“ kritisiert. Der in den Modellen angewandte Wissensbegriff spielt für den Schreibprozess an sich keine Rolle.

Um die Rolle des Wissens im Schreibprozess begreifen zu können, wird also eine andere Herangehensweise benötigt, die sich im Modell von Perry (1970) zur epistemologischen Entwicklung finden lässt. Perry hatte als Beratungslehrer an der Universität Harvard beobachtet, dass sich die hiesigen Studenten in der Art und Weise, wie sie auf unterschiedliche Vorstellungen von Wahrheit im pluralistischen Umfeld der Universität reagieren, dramatisch unterscheiden. Er hat seine Beobachtungen zu einem Modell zusammengefasst, das eine Reihe von Herausforderungen beschreibt, die jede*r Student*in individuell meistern muss. Das Modell schlägt eine Entwicklung über neun Stufen (Positionen) vor. Diese beschreiben, wie die Studierenden Wissen und Autorität sowie ihre Rollen konzeptualisieren. Das Entwicklungstempo kann unterschiedlich sein, und nur einige wenige der Studierenden erreichen die Endposition 9. Perry gruppierte die neun Positionen in drei Hauptphasen der erkenntnistheore-

tischen Entwicklung: Modifizierung des Dualismus (Positionen 1-3), Verwirklichung des Relativismus (Positionen 4-6) und Entwicklung von Verpflichtungen (Positionen 7-9). Ein Kritikpunkt an dieser Untersuchung besteht darin, dass Perrys Arbeit den Fokus auf eine Gruppe weißer, männlicher Studenten an einer Eliteuniversität legt, jedoch auf die gesamte Population nicht eingeht (Baxter-Magolda, 2002, 95). Ähnlich wie die persönliche Epistemologie wird das akademische Schreiben als in der Disziplin erlernt verstanden (Russell, 2002; Carter, 2007). Beide Prozesse, die persönliche Epistemologie und die Entwicklung zu wissenschaftlich Schreibenden, finden zur gleichen Zeit in derselben Population statt. Beides muss gemeistert werden, um als Akademiker*in anerkannt zu werden. Die Studierenden beginnen ihr Studium an der Universität mit einem Wissensbegriff, der von ihren bisherigen schulischen Erfahrungen sowie der Sichtweise der Gesellschaft auf Wissen geprägt ist. Dies beinhaltet die Vorstellung, dass akademisches Wissen wahr und „garantiert“ ist. Mit dem Eintritt in die Universität wird dies in Frage gestellt. Die Studierenden sind gezwungen, sich mit einem pluralistischen Wissensbegriff auseinanderzusetzen: Ihre Vorstellungen von Wissen ändern sich, wenn sich ihre Position zu einer differenzierteren persönlichen Epistemologie entwickelt (z. B. Perry, 1970). Römmer-Nossek (2017, 111) schlägt vor, dass das Konzept der persönlichen Epistemologie wesentlich zum Verständnis der Herausforderungen beiträgt, denen sich die Studierenden stellen müssen, wenn sie wissenschaftlich Schreibende werden. Auf der anderen Seite zeigte Schommer (1990) eine Korrelation zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem Verständnis von Wissen der Studierenden. Baxter Magolda (1992) fand heraus, dass sich die mit Gleichaltrigen angestrebten Interaktionsmuster mit der erkenntnistheoretischen Entwicklung ändern. Die meisten Forschungen zur persönlichen Epistemologie konzentrieren sich jedoch auf das Konstrukt des Wissens und nicht auf das, was die Studierenden tun, wenn sie ihre Erkenntnistheorie entwickeln (Römmer-Nossek, 2017, 126-127). Wenn es eine „Lernaktivität“ gibt, die die Studierenden zwingt, ihre konkrete Position in Bezug auf ein Thema oder eine Frage zu finden und zu offenbaren und die eine ständige Entscheidungsfindung auf verschiedenen Ebenen beinhaltet, ist das wissenschaftliche Schreiben (Römmer-Nossek, 2017, 127). Während wissenschaftliches Schreiben sicherlich nicht die einzige wissenserzeugende Aktivität ist, die Studierende ausüben, ist es allgegenwärtig und fordert und fördert die erkenntnistheoretische Entwicklung. Das zeigt sich insbesondere dann, wenn Schreiben als Prozess betrachtet wird.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik verlagert den Fokus vom Endprodukt des Schreibens auf den prozesshaften Charakter des Schreibvorgangs (Sennewald & Girsensohn, 2012, 79). Ruhmann & Kruse (2014, 17) identifizieren sechs Grundsätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik. Erstens wird das Schreiben als Mittel der Wissensaneignung und -produktion verstanden. Erst durch das Verschriftlichen, Zusammenführen und Ausformulieren von Ideen entstehen neue Erkenntnisse, die vor dem Schreibprozess noch nicht vorhanden waren. Das Schreiben setzt eine umfassende Beschäftigung mit den Inhalten, über die geschrieben wird, voraus und kann somit den Lernfortschritt fördern. Es dient der andauernden Wissensgenerierung der Schreibenden. Zweitens wird das Schreiben als „iterativer und rekursiver Prozess“ angesehen (ebd.). Das bedeutet, dass unterschiedliche Textebenen während des Schreibprozesses konstant überprüft und nach Bedarf überarbeitet werden: Inhalt und Wissen über ein Thema, Ziel bzw. Intention eines Textes, sprachliche Angemessenheit, Adressatenbezug etc.

Wird ein Kriterium nicht erfüllt, gehen die Schreibenden zurück, um die jeweilige Ebene zu überarbeiten. Drittens ist das Schreiben ein komplexer Prozess, in dem kontinuierlich Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden bezüglich Inhalt, Sprache und Adressatenbezug. Schreibförderung in diesem Kontext bedeutet, die Schreibenden bei der Identifikation und produktiven Lösung dieser Probleme zu unterstützen. Wird der Inhalt während des Schreibprozesses verändert, bedeutet das auch, dass es dem neuen Wissensstand der Studierenden angepasst wird. Daraus lässt sich ableiten, dass Wissen nicht nur als Quelle genützt wird, auf die am Anfang des Prozesses zurückgegriffen wird. Stattdessen wird es während des Prozesses verändert und durch den Prozess des Schreibens erzeugt. Viertens wird das Schreiben als „lehr- und lernbar“ (ebd.) angesehen. Kompetenz entsteht durch die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess. Sie kann durch Instruktion, Reflexion und die Zusammenarbeit mit anderen Schreibenden verbessert werden. Fünftens sind die Individualität der Schreibenden, ihrer Schreibstrategien und -biografien zu berücksichtigen. Vorgaben oder Strategien, die sich unreflektiert auf alle Studierenden anwenden lassen, müssen kritisch und mit Vorsicht betrachtet werden. Sechstens steht die Perspektive der Schreibenden selbst im Fokus. Das Ziel besteht darin, die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich befinden. Bereits bestehende Kompetenzen und vorhandenes Wissen über Schreibstrategien werden von der Didaktik anerkannt und neue Kompetenzen darauf aufbauend vermittelt. Dies bedeutet also, dass Wissen im Schreibprozess ständig anwesend ist, sich jedoch auf den unterschiedlichen Ebenen anders manifestiert. Vom faktenbasierten Wissen ausgehend, findet in unterschiedlichem Ausmaß hinsichtlich des Schreibprozesses eine epistemologische Entwicklung statt. Dass dieser etappenweise geschieht, ist vor allem bei Studierenden ersichtlich.

Forschungskontext und Methode

Dieses Kapitel beinhaltet die Beschreibung des Forschungskontexts an der Universität Wien. Des Weiteren wird das Leitfaden-Interview als Tool zur Datengenerierung erläutert sowie die theoretische Fundierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erklärt, mit deren Hilfe die Daten ausgewertet und interpretiert werden.

Forschungskontext

Die Auswahl der Universitätsprofessor*innen der Universität Wien erfolgte in erster Linie nach dem First-Come-First-Serve-Prinzip: Diejenigen, die zuerst antworteten, wurden priorisiert und interviewt. Es wurden Interviewanfragen an insgesamt 25 Personen ausgeschickt, jedoch war die Rücklaufquote sehr niedrig. Trotzdem ist es gelungen, vier Universitätsprofessor*innen aus den Disziplinen der Sprachwissenschaft und der Literaturwissenschaft zu interviewen. Die einzige Voraussetzung war, dass diese selbst noch vor Bologna studiert hatten, da diese Wissenschaftstheorie im Rahmen des Curriculums erfahren haben müssten. Damit eine ausbalancierte Verteilung der Disziplinen herrscht, haben wir uns dazu entschieden, jeweils zwei Interviews pro Disziplin zu analysieren. Aus der Literaturwissenschaft haben wir einen Lehrenden aus der Slawistik und einen Lehrenden aus der Germanistik interviewt. Aus der Sprachwissenschaft wurden zwei Professorinnen aus dem Gebiet der Angewandten Linguistik und der Germanistik interviewt. Aufgrund der Kompaktheit des Materials und des Forschungskontextes hat

diese Studie explorativen Charakter.

Methoden

Das Leitfaden-Interview dient als Ausgangspunkt, um mögliche Differenzen in der Wahrnehmung der Universitätsprofessor*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und in weiterer Folge Definitionen von Wissen und Schreiben in unterschiedlich eingebetteten Kontexten zu vergleichen. Da die Befragung strukturiert ablaufen und der Horizont möglicher Antworten begrenzt werden sollte, wurde das Leitfaden-Interview als Methode zur Korpusgenerierung gewählt. Dieses kann sowohl zur Sammlung von Daten als auch zur Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien verwendet werden, da die Fragen des Interviews sehr unterschiedlich gestaltet werden können (Friebertshäuser, 2010, 439). Für diesen Zweck wurde ein Fragengerüst erstellt,¹ das den Interviewten genug Raum zur Reflexion lässt, während es ihre Möglichkeit an Fülle der Antworten eingrenzt.

Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung der epistemologischen Entwicklung, Wissenschaftstheorie und Schreibdidaktik entwickelt. Er wurde in zwei Oberkategorien eingeteilt, nämlich in „Über das Wissen“ und „Über das Schreiben“, um uns ein Gesamtbild über die Verknüpfungen dieser Sachverhalte aneignen zu können. Ziel war es, die Universitätsprofessor*innen in der Oberkategorie „Über das Wissen“ anzuregen, über Wissen in den Kategorien „subjektives Wissen“, „Wissen in der Disziplin“, „Wissen für Studierende“ und „Wissen im Schreibprozess“ zu reflektieren, um in weiterer Folge vergleichen zu können, ob es diesbezüglich Unterschiede in den Unterkategorien oder gar den Disziplinen gibt. In der zweiten Oberkategorie wurden neun Unterkategorien gebildet, die sich zur Reflexion über das Schreiben im wissenschaftlichen Kontext eigneten. In Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit haben wir uns darauf geeinigt, die erste Oberkategorie genauer zu analysieren und die zweite Oberkategorie nur einzubeziehen, wenn sich explizit über Wissen geäußert und dies als hilfreich für die Analyse erachtet wurde.

Die Interviews wurden mithilfe von Aufnahmegeräten aufgenommen und anschließend in deutscher Hochsprache transkribiert, da sämtliche Lautverschriftlichungen dieser Analyse keinen Nutzen zutragen würden. Danach wurden die Transkripte, welche das für die mündliche Rede kennzeichnende flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache aufbereiten und damit für diese verfügbar macht (Langer 2010, 515), kodiert und anonymisiert. Sie dient als Basis für die interpretative Auswertung (Flick 2007, 438). Trotz des Leitfadens unterscheiden sich die Interviews in ihrer Länge sehr – das kürzeste Interview dauerte 13 Minuten, das längste 42 Minuten.

Die Kodierung erfolgte auf deduktiv-induktive Weise unter Zuhilfenahme der Theorie sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015, S.85). Letztere eignet sich im Besonderen deshalb, da die Inhaltsanalyse mit (fixierter) Kommunikation arbeitet, die systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert und als Ziel hat, Rückschlüsse auf gewisse Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Dabei soll die erste der drei Grundformen, die Zusammenfassung, zum Zuge kommen. Diese zielt darauf ab, das Material so zu abstrahieren, dass es überschaubar, aber trotzdem noch ein Abbild des Gesamtmaterials ist (ebd.: 65).

¹ Dieses Fragengerüst hat ein hilfreiches Gespräch mit unserer Betreuerin zur Basis, welche uns über das Projekt „Writing as a Cognitive Developmental Process“ berichtete. Es wurde danach aus Notizen konstruiert und nach eigenem Ermessen hinsichtlich möglicher weiterer Kategorien deduktiv erweitert.

Es gibt drei grundlegende Schritte: Zuerst wird das zu Analysierende paraphrasiert und danach generalisiert, wobei die Paraphrasen auf ein gewisses Abstraktionsniveau angeglichen werden. Schließlich wird reduziert, was bedeutet, dass Ähnliches zusammengefasst beziehungsweise Gleiches gestrichen und auf ein Minimum heruntergebrochen wird. Damit werden die übriggebliebenen Paraphrasen deduktiven Kategorien zugeteilt oder induktive Kategorien erstellt und zugeordnet. Kategorien werden induktiv gebildet, wie sie bei Textanalysen häufig benötigt werden (ebd.: 66) und wirken dadurch zu den bereits deduktiv gebildeten Kategorien ergänzend. Durch diese Wechselwirkung kann garantiert werden, dass die vorher festgelegten und auf Theorie begründeten Kategorien in die Analyse miteinbezogen, aber gleichzeitig um neue wichtige Kategorien, die im Rahmen der Analyse entstehen, erweitert werden.

Ergebnisse

In der Kategorie K1 Wissen allgemein wird Wissen zunächst in der Literaturwissenschaft als ein Effektverhältnis beschrieben, das durch kausale Ergebnisse aus Wissen resultiert: „Persönlich bedeutet Wissen für mich einen Vorsprung zu gewinnen, Meter zu machen im Leben und die Konservierung von den wichtigsten Erkenntnissen, die wir über die Jahrtausende gesammelt haben als Menschen [...]“ (L1 00:00:23 – 00:00:35). Aber auch von L2 wird Wissen propositional aufgefasst. Diese Herangehensweise an die Wissensfrage beinhaltet zusätzlich einen Aspekt der Brauchbarkeit und allgemeinen Gültigkeit. Wissen wird hier definiert über Begriffe wie „Fakten“ und „Tatsachen“ sowie „Realitätssinn“ und „Lebenstauglichkeit“. In der Sprachwissenschaft wird Wissen als soziales Konstrukt definiert, wobei auch in beiden Interviews explizit Macht erwähnt wird. Die Interviewten suchen nach Worten, um ihr Wissenskonzept zu beschreiben. Wissen scheint für sie nicht greifbar zu sein.

In der Kategorie K2 Wissen in der Disziplin wird aus den Interviewausschnitten erkenntlich, dass Wissen zunächst über dessen Effekt, also wozu Wissen, das man besitzt, befähigen kann, und über die Kausalzusammenhänge, aus denen Wissen resultiert, definiert wird. Im Verlauf des Interviews erhält der Wissensbegriff eine diskursive Dimension durch die Erwähnung von Parametern. Auch das Faktenwissen in der Disziplin wird von den Interviewten als Teil davon betrachtet, was insbesondere bei einer*m Interviewpartner*in aus der Literaturwissenschaft genannt wird. Was genau das ist, hänge aber von der Disziplin selbst ab. Dies erwähnen auch die Universitätsprofessor*innen der Sprachwissenschaft. Lehrinhalte und deren Definition wären außerdem von Foucault geprägt und unterlägen immer dem wissenschaftlichen Diskurs. Alle erwähnen die historische Dimension, die Wissen in der Disziplin zugrunde liegt.

Die Kategorie K3 Wissen der Studierenden und deren Schreiben zeichnet sich vor allem durch die Erwähnung der epistemologischen Entwicklung der Studierenden aus – es wird in jedem Interview über Aneignung von faktenbasiertem Wissen gesprochen, jedoch in Verbindung mit der Fähigkeit zu reflektieren und später zu revidieren. Die epistemologische Entwicklung der Studierenden als Schreiber*innen steht im Vordergrund. Den Interviewten ist bewusst, dass es sich um ein Wachsen an den akademischen Aufgaben handelt und sehen dies auch als problematisch an: Zum einen bezüglich der

Vorgaben hinsichtlich der Genres, zum anderen, dass Studierende lernen, dass Wissen nicht absolut und diskutabel ist. Vor allem im letzteren verorten die Universitätsprofessor*innen Schwierigkeiten. Die Kategorie K4 Wissen im Schreibprozess beinhaltet erstens eine Auseinandersetzung mit faktischem Wissen, vor allem in Bezug auf das Genre. Zweitens wird der Schreibprozess als ordnend und Wissen generierend betrachtet. In allen Disziplinen wird auf die persönliche epistemologische Entwicklung der Schreibenden Bezug genommen. In der Literaturwissenschaft geht man von einem Faktenwissen bezüglich des Genres aus. Darauf aufbauend wird neues Wissen generiert – ein deduktiv-induktiver Prozess also. Es wird aber auch der strukturierende ordnende Prozess dahinter betont, der mit einer epistemologischen Entwicklung einhergeht. In der Sprachwissenschaft klingt ähnliches durch, jedoch wird auch Wert auf die Diskursgemeinschaft und auf den verständlichen Transfer des Wissens gelegt. Im Allgemeinen fällt auf, dass Wissen hier sehr konkret und greifbar formuliert wird.

Diskussion

K1: Die Frage nach einer Definition von Wissen, einerseits Wissen generell und andererseits spezifischem Wissen in der Disziplin, wurde im ersten Interview zur Literaturwissenschaft durch Effektverhältnisse beschrieben. Wissen erhält hier keine formelle Definition, sondern manifestiert sich durch kausale Ergebnisse, die aus Wissen resultieren. Im zweiten Interview wird Wissen anfangs wieder als propositional definiert. Diese Herangehensweise an die Wissensfrage beinhaltet zusätzlich einen Aspekt der Brauchbarkeit und allgemeinen Gültigkeit. Wissen wird hier definiert über Begriffe wie „Fakten“ und „Tatsachen“ sowie „Realitätssinn“ und „Lebenstauglichkeit“. Faktenwissen sowie das Vermögen, dieses logisch einzusetzen, gehört ebenfalls zum beschriebenen Wissensbegriff der Interviewpartner*innen. In der Sprachwissenschaft wird Wissen zunächst als soziales Konstrukt definiert. Es wird angemerkt, dass durch diese foucault'sche Auffassung von Wissen, welche in der Disziplin prävalent ist, die Lehrinhalte beeinflusst. Es wird prinzipiell sehr philosophisch geantwortet oder explizit sowie implizit geäußert, dass gerade nachgedacht wird. Der Wissensbegriff scheint undurchsichtig und nicht fassbar, jedoch von den Disziplinen geprägt.

K2: Wie aus den Interviewausschnitten erkenntlich wird, wird Wissen in der Disziplin zunächst über dessen Effekt (Konsolidierung der Ergebnisse) und über die Kausalzusammenhänge, aus denen Wissen resultiert (Erfahrung), definiert. Im weiteren Zuge erhält der Wissensbegriff auch eine diskursive Dimension, was sich wiederum auf den Wissensbegriff, der über Effekte und Kausalzusammenhänge definiert wird, bezieht. Von dem*r Interviewpartner*in wird der Begriff des Parameters eingeführt, was auf eine Diskursgemeinschaft hindeutet, die diese Parameter festlegt. Auch L2 bezieht sich auf diese Diskursivität, indem erwähnt wird, dass das Wissen von der jeweiligen Disziplin abhängt. Gleichzeitig wird aber Wissen in der Disziplin mit Faktenwissen gleichgesetzt, indem eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenfeldern als bedeutungstragend genannt wird.

In der Sprachwissenschaft hingegen wird vor allem Wissen als soziales Konstrukt nach Foucault definiert, welches diskutabel ist. S1 und S2 nennen das Wort „Macht“ im Zusammenhang mit Wissen, was die Prägung durch Foucault unterstreicht. Prinzipiell kann aber festgestellt werden, dass dem Wissensbegriff in beiden Disziplinen eine etwas greifbarere Entität verliehen wird. Die Vorstellung, was

Wissen in der Disziplin zu bedeuten hat, wird deutlicher und klarer erklärt als noch bei K1.

Festzuhalten ist jedoch, dass der Wissensbegriff in der Sprachwissenschaft durch den Diskurs geprägt ist und sich somit im stetigen Wandel befindet. Auch in der Literaturwissenschaft wurde dieses Phänomen angeschnitten durch die Einführung des Wortes „Parameter“. Jedoch scheint sich der Wissensbegriff in der Literaturwissenschaft eher an Fakten zu orientieren. Des Weiteren wird dem Wissensbegriff eine historische Dimension zugeordnet.

K3: Zum Schreibprozess zugehörig wird in der Literaturwissenschaft eine Offenheit und Bereitschaft, andere Perspektiven miteinzubeziehen, gezählt. Dies impliziert, dass für das wissenschaftliche Schreiben ein Grad an reflektiertem Denken notwendig ist, da Schreibende sich über ihre eigene Position zur Thematik klar sein müssen. Es wird jedoch ergänzt, dass diese Fähigkeit bei studentischem Schreiben nicht zwingend erforderlich, dieses aber eine Voraussetzung für wissenschaftliches Schreiben ist. Hier wird eine Differenzierung zwischen studentischen schriftlichen Arbeiten und wissenschaftlichen Texten eingeführt. Darüber hinaus werden verschiedene Entwicklungsstufen einer persönlichen Epistemologie und Haltung gegenüber Wissen, die sich Studierende im Laufe des Studiums aneignen, impliziert. Eine graduelle Entwicklung wird genannt und durch ein „Mitwachsen mit den Aufgaben“ charakterisiert. Des Weiteren werden thematische Schwerpunkte als ausschlaggebend für die Wahl der Sekundärliteratur und somit auch für das Endresultat und Ausrichtung des Textes genannt.

In der Sprachwissenschaft wird postuliert, dass die Konfrontation mit dem akademischen Wissensverständnis für viele Studierende eine große Umstellung bedeutet und oft nicht begrüßt wird, da Anhaltspunkte zu Orientierungszwecken erwünscht sind. Sich kritisch mit allen Wissensbeständen auseinandersetzen zu müssen sei für viele Studierende problematisch. Dies impliziert eine epistemologische Entwicklung, wie sie bei Perry (1970) angeführt wird: Die Studierenden müssen erst Wissen und Autorität sowie deren Rolle konzeptualisieren. Wissen für Studierende wird aber auch über „Horizontenerweiterung“ definiert, was ebenfalls eine epistemologische Entwicklung voraussetzt. Verschiedene Blickwinkel seien zu betrachten, was darauf hindeutet, dass Studierende vor der Aufgabe stehen, sich selbst in der Wissenschaft zu positionieren und sich mit ihren eigenen Annahmen kritisch auseinander zu setzen.

Die von der Schulzeit stammende Art, über Wissen zu denken, wird mit ins Studium genommen, indem Studierende sich vorrangig auf Reproduktion von Wissensbeständen fokussieren. Dies soll jedoch hinterfragt werden, was zwangsläufig zu einer Weiterentwicklung der persönlichen Epistemologie führt. Diese Reflexionsebene und das kritische Denken sollen somit an universitären Einrichtungen vermittelt werden. Die Fragen bezogen auf Wissen liefern Antworten, die sich inhaltlich implizit mit einer epistemologischen Haltung befassen. Wissen wird an keiner Stelle als absolut oder definitiv postuliert, sondern erhält den Status einer konstruierten Entität, die von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Des Weiteren wird von der Prämisse ausgegangen, dass der Wissensbegriff sich verändert und somit mit einer persönlichen epistemologischen Entwicklung zusammenhängt und von dieser abhängig ist.

K4: Der Wissensbegriff ändert sich mit dieser Fragestellung und wird bei der Frage nach der Verortung von Wissen im Schreibprozess als deutlich konkreter und greifbarer definiert.

Im ersten Interview zur Literaturwissenschaft geht es konkret um bestimmte Arten von Wissensbestän-

den, die die Voraussetzung für ein Schreibprojekt sind. Spezifisch ist die Rede von Orthografie, Grammatik und Interpunktion. Es wird vorausgesetzt, dass diese beim Eintritt in ein universitäres Studium beherrscht werden. Das Wissen über die Erwartungen der Lehrenden wird im Laufe des Interviews oft als Herausforderung beschrieben. Hier wird impliziert, dass ein solches Wissen über Anforderungen oft nicht vorhanden ist. Dieses abstrakte Verständnis der Anforderungen der Lehrpersonen wird bei Fragen über Schreibfähigkeit im Interview auch aufgegriffen. Die Begriffe „Zielgruppe“, „Anforderungen“ und „Rahmenbedingungen“ tauchen wiederholt auf. Eine Recherche – und somit die Aneignung von neuen Wissensbeständen – wird als Grundvoraussetzung für den Schreibprozess genannt, ebenso wird wieder das Wissen über die spezifischen Anforderungen erwähnt. In diesem Sinne wird Wissen beim Schreiben als propositional verstanden. Impliziert wird auch hier die persönliche Epistemologie. Des Weiteren wird der Schreibprozess nicht lediglich als Problemlösung oder Informationsverarbeitung gesehen, sondern erhält den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space (Peschl, 2007) in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt. Im zweiten Interview der Literaturwissenschaft erhält Wissen einen anderen Stellenwert. Wissen wird als Resultat des Schreibprozesses bezeichnet und es wird eine ordnende Funktion zugeschrieben. Das impliziert, dass Wissen durch die ordnende Kraft des Schreibens aus dem Schreibprozess hervorgeht. Somit nimmt Schreiben eine wissensgenerierende Funktion ein. Dies könnte ebenfalls als Beitrag zur Entwicklung einer persönlichen Epistemologie interpretiert werden, da Schreiben hiermit ein erkenntnisgenerierendes Werkzeug darstellt. Schreiben an sich wird nicht nur als reines Aufschreiben der Gedanken gesehen, sondern mehr als Hilfsmittel, um Gedanken zu ordnen und Wissensbestände zu generieren. Ebenfalls werden Orientierungsrichtlinien als wichtig im Schreibprozess gesehen. Somit ist der Schreibprozess nicht nur strukturierend, sondern auch strukturiert.

Im ersten Interview der Sprachwissenschaft wird Wissen beim Schreiben als transformativ beschrieben. Die eigenen Wissensbestände müssen transformiert, reproduziert und formuliert werden. Dies wird als wichtiger, aber nicht unproblematischer Prozess beschrieben. Der prozesshafte Charakter, welcher Wissen beim Schreiben ausmacht, wird beschrieben. Des Weiteren wird das Schreiben durch das Wort „Entfremdungsprozess“ charakterisiert, was darauf hindeutet, dass während des Schreibprozesses selbst eine Wissenstransformation stattfindet und die eigenen Gedanken überdacht werden. Schreiben wird als aktiver Teil eines epistemologischen Prozesses beschrieben, in dem die eigenen Positionen überarbeitet und Lücken aufgezeigt werden. Dass das Schreiben nicht für sich alleine steht, wird klar angemerkt, da eine Interaktion zwischen Gedanken, Aufschreiben und Wissensgenerierung beschrieben und als „umfassender kognitiver Prozess“ bezeichnet wird. Auch die diskursive Dimension des wissenschaftlichen Schreibens wird angesprochen. Das „Weitergeben von Wissen“ verlangt eine verständliche und nachvollziehbare schriftliche Auseinandersetzung mit der Thematik, die gleichzeitig durch bestimmte Prozeduren und Praktiken legitimiert werden muss. Der Schreibprozess wird aber auch als Herausforderung beschrieben. Eine klare Differenzierung zwischen der Meinung anderer und der eigenen sei oft schwierig zu treffen. Auf die Entwicklung einer persönlichen Epistemologie wird angespielt. Der universitäre Rahmen wird als „geschützter Raum“ bezeichnet und somit zum enabling

space. Gleichzeitig wird die persönliche Dimension des wissenschaftlichen Schreibens betont. Auch im zweiten Interview der Sprachwissenschaft verändert sich der Wissensbegriff in der Frage nach Wissen im Schreibprozess. Hier wird Wissen als sehr viel konkreter und handfester beschrieben als zuvor, was sich nicht nur durch die rasche Wortfindung auszeichnet. Hier handelt es sich um spezifisches Wissen, das notwendig ist für den Schreibprozess, was aber bereits vor dem Eintritt in die Universität vorhanden sein sollte. Es werden aber auch verschiedene Ebenen von Wissen erwähnt. Es wird wieder auf die Notwendigkeit einer persönlichen epistemologischen Haltung angespielt durch Aussagen wie „die Botschaft, die ich vermitteln will“ (S2 00:05:20) und dadurch, dass Revidieren als wesentlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens bezeichnet wird. Auch wird der rhetorische Rahmen miteinbezogen. Das Ziel des Schreibprozesses ist es, den Inhalt an andere vermitteln zu können. Schreiben wird definiert über das Produkt, das durch den Schreibprozess entsteht. Was notwendig ist, um wissenschaftlich Schreiben zu können, wird über Informationsgewichtung festgelegt. Der diskursive sowie soziale Aspekt wird betont. Diese Aspekte werden als schwierig für Studierende betrachtet. Dies deutet wieder darauf hin, dass das akademische Schreiben sich nicht nur im Genre, aber auch in der Umsetzung von schulischen Textsorten unterscheidet. Die epistemologische Dimension und die besondere Position des Schreibens in einem kognitiven Prozess wird beschrieben durch „sich in Details verlieren“ (S2 00:07:25) und „selbst oft blind werden“ (S2 00:09:30). Hier wird impliziert, dass der Schreibprozess in sich den kognitiven Prozess untermauert und ankurbelt, aber auch konsterniert. Gleichzeitig wird der Schreibprozess als klärend beschrieben. Hier wird wieder das rhetorische Problem angesprochen, wie Gedanken in Worte transformiert werden und wie diese Gedanken auf das Papier gelangen. Im Schreibprozess werden Gedanken entwickelt und weitergesponnen, bedingt durch den Zwang, die eigenen Ideen ausformulieren zu müssen.

Conclusio

Während sich die Universitätsprofessor*innen an einer weiter gefassten Definition von Wissen im Allgemeinen versuchen, wird deren Auffassung von Wissen immer konkreter und greifbarer, je näher man sich zum Wissensbegriff im Schreiben begibt, obwohl die allgemeine Definitionen für alle Lehrenden schwer greifbar sind. Ihre Konzepte sind von der jeweiligen Disziplin geprägt, was man an den unterschiedlichen Formulierungen festmachen kann, die sich in den jeweiligen Disziplinen recht ähneln. Im Vergleich sind sie dann sehr unterschiedlich – in der Literaturwissenschaft wird eher am Wissen als Fakt festgehalten, wohingegen in der Sprachwissenschaft die Dimensionen der Macht und der Diskursivität eine Rolle spielen. Alle geben ihrem Wissenskonzept aber eine historische Dimension.

Diese historische Dimension wird auch im Wissen der Disziplin erwähnt. Im literaturwissenschaftlichen Bereich wird aber das Wissenskonzept rund um das Faktenwissen konstruiert, welches im Diskurs verhandelbar ist. In der Sprachwissenschaft wird das Wissen vor dem theoretischen Hintergrund konstruiert mit dem Hinweis auf die Machtposition, die einem Wissen verleiht.

Die Universitätsprofessor*innen beider Disziplinen erkennen das studentische Schreiben als epistemologische Entwicklung an. Sie scheinen auch über ein Bewusstsein von Problemlagen zu verfügen, die sie allesamt an ähnlichen Stellen verorten. Dazu gehört das Recherchieren, aber auch das Wissen

um Fakten sowie Anforderungen des Genres. Jede*r erwähnt zumindest implizit, dass das Vermögen, sein wissenschaftliches Schreiben bzw. Arbeiten und Wissensbestände zu revidieren, erst erarbeitet werden muss.

Das Wissen im Schreiben wird an faktuellem Wissen festgemacht, welches als obligatorisch erachtet wird, um überhaupt Schreiben zu können. Dies betrifft beispielsweise das Vermögen zu recherchieren. Das Schreiben wird aber auch als transformativer Prozess wahrgenommen, der Wissen ordnet und gleichzeitig generiert. In der Literaturwissenschaft wird eher das Strukturelle betont, während in der Sprachwissenschaft das verständliche Transportieren des neu generierten Wissens an das Publikum im Fokus steht. Der Schreibprozess erhält jedoch bei allen den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space, in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt.

Literatur

Baxter Magolda, M. B. (2002). Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 89–102). New York, London: Routledge.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.

Flick, U. (2007). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (5. Aufl. 225-265) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Friebertshäuser, B. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. überarb. Aufl. 437-455). Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg & Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. Überarb. Aufl., 515-528) Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim : Beltz Verlagsgruppe.

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

Peschl, M.F. (2007). Enabling Spaces - epistemologische Grundlagen der Ermöglichung von Innovation und knowledge creation. In N. Gronau (Hrsg.), *Professionelles Wissensmanagement. Erfahrungen und Visionen*. (362–372) Berlin: GITO.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.

Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective*. Dissertation, Universität Wien.

Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald, *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (15-34). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. (2. Aufl.). Carbondale.

Schommer, M. (1990). The effect of beliefs about the nature of knowledge in comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.

Sennewald, N. & Girgensohn, K. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.