

“Metaphorically Speaking, Knowledge is...” Metaphern zwischen personal epistemology und Schreibprozess

Frano Rismondo, Erika Unterpertinger (Universität Wien)

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Projekt: Writing as a Cognitive Developmental Process (Universität Wien)

Abstract:

Sprechen Studierende über die Rolle von Wissen in ihren Schreibprozessen, ziehen sie für ihre Erklärungen nicht selten Metaphern hinzu, um ihre Perspektive zu vermitteln. Geht man davon aus, dass Metaphern das konzeptuelle Verständnis und die Perspektive auf die Welt durch ein Individuum ausdrücken (Lakoff & Johnson, 2007), bilden diese Metaphern implizit das konzeptuelle Verständnis der Studierenden in diesem Bereich ab. Auf Basis der conceptual metaphor theory und Römmer-Nosseks theoretischer Verbindung von epistemologischer und Schreibentwicklung (2017) beantworten wir die Frage: Welche Metaphern verwenden Studierende, wenn sie über Wissen in ihrem Schreibprozess sprechen? Aus der Analyse geht hervor, dass die Studierenden mit zunehmender Differenzierung über Wissen im Zusammenhang mit Schreiben sprechen, was sich auf die Verwendung von Metaphern auswirkt. Unser Ziel ist es, einen Einblick in den Gebrauch dieser Metaphern zu geben.

Keywords: Schreibentwicklung, personal epistemology, conceptual metaphor theory

Einleitung

Sprechen Studierende über ihr Wissen und dessen Rolle in ihrem Schreiben, ziehen sie für ihre Erklärungen nicht selten Metaphern hinzu, um ihre Perspektive zu vermitteln. Geht man davon aus, dass Metaphern das konzeptuelle Verständnis und die Perspektive auf die Welt durch ein Individuum ausdrücken (Lakoff & Johnson, 2007), bilden die Metaphern, die im Sprechen über die Zusammenhänge von Wissen und Schreiben Verwendung finden, implizit das konzeptuelle Verständnis der Studierenden in diesem Bereich ab. Diese Metaphern können, so unsere Hypothese, Aufschluss über den Zusammenhang zwischen der persönlichen Perspektive auf Wissen (personal epistemology) und studentischen Schreibprozessen geben. Auf Grundlage dieser Forschung und der conceptual metaphor theory nach Lakoff und Johnson (2007) erheben wir im Rahmen unserer explorativen Studie, welche Metaphern in den Fokusgruppen im Zusammenhang von personal epistemology und dem Schreibprozess (Römmer-Nossek, 2019) verwendet werden, entlang der Leitfrage: Welche Metaphern verwenden Studierende, wenn sie über Wissen in ihrem Schreibprozess sprechen?

Dabei vertreten wir den Standpunkt, dass Studierende mit fortschreitender epistemologischer Entwicklung - die im Folgenden mit dem Studienlevel enggeführt wird - komplexere Metaphern verwenden, da sie über ein zunehmend differenziertes Verständnis des Wissens in ihren Disziplinen verfügen. Hierzu werden die Aussagen von Bachelor- und Masterstudierenden aus den erwähnten Fokusgruppen mittels einer computergestützten qualitativen Datenanalyse (CAQDAS) anhand des N-C-T-Modells nach Friese (2019) mit Atlas.ti betrachtet. Unser Ziel ist es, einen Einblick in den Gebrauch von Metaphern der Bachelor- und Masterstudierenden zu geben.

Weiter wurde die konzeptuelle Metaphernanalyse bislang noch nicht in der Schreibwissenschaft verwendet, bietet jedoch eine vielversprechende Methode für die Schreibforschung. Während studentische Schreibprozesse seit den 1980er Jahren (Bereiter & Scardamalia, 1987) erforscht wurden, kamen Metaphern bislang zwar zur Anwendung, um spontane Metaphern von Schüler*innen innerhalb eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsraums zu betrachten (Levin & Wagner, 2006), die Perspektive auf das Schreiben selbst wurde jedoch bislang einzig in den Kontexten *writing to learn* und Schule berücksichtigt (Levin & Wagner, 2006, 232ff.). Im universitären Kontext findet sich bislang eine Studie von Mitarbeitenden der Universität Paderborn, die sich mit Metaphern des Lesens und Schreibens auseinandersetzen, die im Zuge der Tagung Schreibwissenschaft (30.05-01.06.2019, Klagenfurt) vorgestellt wurden, jedoch noch nicht publiziert sind (Scharlau & Karsten, 2019).

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der *personal epistemology* im Zusammenhang mit Schreibentwicklung vorgestellt; daraufhin wird auf Basis dessen das Konzept von Metaphern, das in diesem Artikel Verwendung findet, ausgeführt.

Personal epistemology und der Schreibprozess ¹

Personal epistemology bezeichnet die Perspektive von Studierenden auf ihr Wissen, ihre Gedanken und ihre Überzeugungen „about knowledge and knowing“ (Hofer, 2001, 355). Es gibt eine Reihe von Ansätzen im Forschungsfeld, die Hofer (2001) in drei Gruppen beschreibt: Entwicklungsmodelle (Perry, 1970; Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 1997), personal epistemology als System unabhängiger Überzeugungen (Schommer-Aikins, 1990), und personal theories / dimensions (Hofer & Pintrich, 1997). Aufgrund der Vielfalt der Ansätze schlägt Hofer deshalb vor, personal epistemology als umbrella term zu verwenden (2002, 3).

Das Interesse an der Entwicklung der Studierendenperspektive auf Wissen wurde zuerst von Perry (1970) initiiert, der als student counsellor in den Universitäten Radcliffe und Harvard tätig war. Im Rahmen seiner Studie mit Studierenden der genannten Universitäten 1958 und 1963/64 schlägt er ein neunstufiges Entwicklungsmodell vor. Moore (2002) fasst diese neun Phasen in vier zusammen:

- Dualism: Studierende nehmen Wissen als ‘eine Wahrheit’ wahr, die von einer Autorität vermittelt wird (Lehrer*innen, Dozent*innen, ...); die Konfrontation mit mehreren ‚einen Wahrheiten‘ nebeneinander verunsichert sie;
- Multiplicity: Studierende lernen, mit ihrer Unsicherheit umzugehen, hoffen allerdings weiterhin auf eine ‘einfache Lösung’, die von Autoritäten bereitgestellt werden; dies kann in eine ‚anything-goes‘-Mentalität münden;
- Contextual relativism: Studierende sehen alles Wissen und alle Werte als relativ an;
- Commitment within relativism: Studierenden übernehmen Verantwortung für ihr Wissen und ihre Standpunkte;

¹ Folgende Ausführungen folgen den Ergebnissen von Römmer-Nosseck (2017) und Römmer-Nosseck, Unterpertinger & Rismondo (2019)

Wenngleich Perry stark dafür kritisiert wurde, aus einer Studie mit weißen jungen Männern an Eliteuniversitäten ein Modell zu bilden – was einige produktive Studien hervorgebracht hat, etwa Belenky et al. (1986) –, bleibt sein Entwicklungsmodell aktuell, da es als eines der ersten und auf nachvollziehbare Weise zeigt, dass „an individual’s thinking about epistemological issues not only changes over time, but that it develops towards a more sophisticated perspective or stance toward knowledge and knowing“ (Pintrich, 2002, 400).

Schüler*innen wird Wissen auf andere Weise vermittelt als an Universitäten oder Hochschulen: Die Vermittlung von Wissen liegt an Autoritäten (Lehrer*innen), die eine ‚Wahrheit‘ vermitteln, die man lernen muss und die geprüft und bewertet werden kann. Diese Wahrnehmung von Wissen wird mit dem Eintritt in die Universität herausgefordert: Je nach Studienrichtung werden Studierende früher oder später im Verlauf ihres Studiums damit konfrontiert, dass es nicht nur ‚eine Wahrheit‘, ein ‚Richtig‘ und ein ‚Falsch‘ gibt, sondern verschiedene Perspektiven, die aufeinandertreffen und diskutiert werden (sollten). Die Studierenden werden dazu angehalten, „to adopt a view that knowledge is tentative“ (Römmer-Nossek, 2017, 111). Dies entwickelt sich zu einer komplexeren Wahrnehmung ihrer Wissensbegriffe. Wenngleich personal epistemology seit den 1970er Jahren und aus unterschiedlichen Perspektiven – u.a. aus kognitionswissenschaftlicher (Bereiter & Scardamalia, 1987), psychologischer (Kellogg, 2008) und linguistischer Perspektive (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) – erforscht wird, wurde bis zu Römmer-Nosseks Dissertation (2017) kein Zusammenhang zur studentischen Schreibentwicklung hergestellt.

Angesiedelt im Feld der Cognitive Science und der Schreibforschung vertritt Römmer-Nossek den Standpunkt, dass eine starke Verbindung “between becoming an academic writer and the epistemological development demanded in academic socialization, particularly in writing-intensive disciplines” (Römmer-Nossek, 2017, 111) besteht. Mit der Sozialisierung von Schreibnoviz*innen hin zum wissenschaftlichen Schreiben vollzieht sich eine Entwicklung in Bezug auf ihre Wissensbegriffe. Genauso verändert sich ihre Selbstwahrnehmung als Wissende von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen, was mit dem Entwickeln eines eigenen Standpunktes im Rahmen einer persönlichen Entwicklung sowie der eigenen voice (Elbow, 2000) einhergeht (Römmer-Nossek 2017: 138). Entsprechend eng ist der Zusammenhang zwischen der Wissens- und Schreibentwicklung: Forschung zur personal epistemology stellt, so Römmer-Nossek (2017, 127), eine Bereicherung für das Verständnis des Werdegangs wissenschaftlich Schreibender dar, zumal es “offers a framework for understanding many of the ‘pains’ students experience in the face of the empty page which can be fully captured neither by a linguistic approach, nor by the current model of writing development” (Römmer-Nossek, 2017, 127). Schreiben kann also nicht von der Position der Schreibenden in Bezug auf das im Text vertretene Wissen abgetrennt werden: Das Wissen der Schreibenden wirkt sich vielmehr sehr stark auf die Struktur, die Argumentationslinie und sogar Formulierungen aus (Römmer-Nossek, 2017, 199).

Wenn das Beispiel des Puzzles als Metapher für studentische Denkprozesse verstanden wird, kann Anhand der konzeptuellen Qualität der Metapher durch ihre Fähigkeit der übertragenen Sinnstiftung und des Bedeutungstransfers auf die personal epistemology der Studierenden geschlossen werden. Anhand der Theorie der konzeptualisierten Metaphern wird in der Analyse auf Grundlage der Sender-

und Empfängerdomänen ein Schluss auf die Wissensbegriffe der Studierenden, ihre Position innerhalb des Textes und ihr Verständnis der Relation Wissen – Schreiben rekonstruiert.

Metaphern zwischen personal epistemology und Schreibentwicklung

Auf Basis von Römmer-Nossek (2017), die eine Verbindung zwischen den Ansichten Studierender in Hinblick auf ihr Wissen (personal epistemology) und ihrer Schreibentwicklung sieht, wird im Folgenden auf Metaphern eingegangen. Metaphern sind, wie auch Lakoff und Johnson (2007) feststellen, als Teil der Denkprozesse im Leben der Menschen allgegenwärtig: “the essence of a metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (Lakoff & Johnson 2007, S. 5). ie Metapher hat in diesem Kontext keine dekorative Funktion wie in der Literatur, sondern wird als Transfersystem für Wissen und Erfahrungen (Sternberg & Horvath, 1999) verstanden. Metaphern sind Strukturen, die von einem System auf ein anderes übertragen werden. Dort bilden sie den Ansatz für weitere darauf aufbauende Systeme – um eine Sache über die Struktur einer anderen verständlich zu machen.

Dabei wird der Begriff “Metapher” flexibel verstanden und schließt ihm verwandte Begriffe (Metonym, Analogie) mit ein. Da diese Arbeit keine linguistische Analyse durchführt, sondern an eine linguistische Theorie anlehnt, ermöglicht eine breite und flexible Definition mehr Freiheit während der Analyse. Die Metaphern helfen, komplexe Zusammenhänge zu erklären (Gentner & Gentner, 1983), da sich über sie Wissen sprachlich manifestiert. Diese werden dadurch nachvollziehbar: Wissen, das in der Praxis erworben und nicht versprachlicht werden kann, wie das Wissen über Wissen in der eigenen Disziplin oder den eigenen Schreibprozess (tacit knowledge, nach Polanyi, 1966) wird durch Metaphern ausgedrückt (Sternberg & Horvath, 1999); Metaphern repräsentieren die konzeptuelle Perspektive von Individuen (Lakoff & Johnson, 2007).

Um diesen Gedanken nachzuvollziehen, bietet sich das folgende Beispiel an: Wenn eine Person unter zeitlichem Druck steht, etwa wenn sich eine Frist nähert, noch viele Aufgaben zu erledigen sind und die Zeit nicht ausreicht, kann sich dieser Druck in einem Unwohlsein äußern - einem Gefühl, dass die Zeit davonläuft. Ähnlich verhält es sich, wenn man rechtzeitig mit einem Vorhaben anfängt: Dann hat man das Gefühl der Distanz, der Ruhe. Man hat genügend Zeit zur Verfügung. Beide dieser Gefühle unterliegen der konzeptuellen Metapher [time is a moving entity]. Der Mensch versteht die Zeit im Sinne einer Bewegung und Distanz. So wird (das Gefühl der) Zeit gleichzeitig auf mehreren Ebenen konzeptualisiert: der sprachlichen (die Zeit läuft mir davon, die Frist ist noch weit entfernt), der kognitiven (das Verständnis der Metapher Zeit als bewegender Entität) und der körperlichen (das Gefühl der Ruhe/Unruhe). Dies zeigt, dass Metaphern nicht auf Sprache reduziert werden können, da sie ein unbewusstes Verständnis der gelebten Realität hervorrufen (Lakoff & Johnson, 2007). Die kognitiven Prozesse des Menschen sind grundlegend metaphorisch (Lakoff & Johnson, 2007, S. 3): Sie bewirken Verstehen, Sinnstiftung und die Verarbeitung von Information, welche in der Sprache auf eine symbolische Ebene verankert sind. Diese Art von Metaphern sind universal und kulturell bedingt - sie werden als primäre (primary) Metaphern bezeichnet (Kövecses, 2005, S. 18). Das implizite Verständnis von Wissen (ein set of beliefs), welches mit spezifischen Metaphern verknüpft ist, verändert sich im Zusammenhang mit dem Kontext, in dem die Metaphern verwendet werden. Lakoff and Johnson (2007, S. 5) bemerken,

dass “the essence of a metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”. Metaphern sind embodied, also im Körper verankert (Lakoff & Johnson, 2007; Lakoff, 2009; Kövecses, 2005). Dies bedeutet, dass über Metaphern Wissen über ein Thema transportiert und damit Einblick in dieses Wissen gegeben wird. Durch die eingesetzten Metaphern wird involvierten Personen Wissen, das unterschiedlich geartet sein kann – etwa körperlich – zugänglich. Je nach Komplexität und Stärke der mobilisierten Metapher und bzw. der Reaktion, die sie hervorruft, eröffnet sich für die Beteiligten die Möglichkeit, eine Aussage über den geteilten Wissensstand zum Thema zu treffen.

Die Art, wie Studierende über das Thema Schreiben und Wissen sprechen, die Form der verwendeten Metaphern und ihre Positionierung in Relation zu den konzeptuellen Qualitäten der Metapher könnten ein Indikator dafür sein, wie gut sie sich mit der Relation Wissen und Schreiben im akademischen Kontext auskennen. Je komplexer das Wissen über den eigenen Schreibprozess und je reflektierter die Schreibenden in Bezug auf ihre Position in den scientific communities, in denen sie sich bewegen, sind, desto komplexer und vielfältiger wird die Qualität der benutzten Metapher. Es ist wie ein Puzzle, das aus der Verpackung geschüttet wird. Der Haufen der Puzzleteile gibt keinen Einblick, was auf dem Puzzle abgebildet ist, aber die Betrachtung der einzelnen Teile ermöglicht es nachzuvollziehen, welches Thema das Puzzle hat. Wir verstehen Metaphern als ein Puzzle, dessen Teile nicht geordnet sind. Diese Ordnung ist willkürlich - wobei sie mehr oder weniger geordnet sein kann. In genau dieser Ordnung wird die Qualität der benutzten Metapher verständlich. Die Studierenden können durch Selbstreflexion ein Bewusstsein für ihre eigene Position im Forschungsfeld entwickeln. Dies spiegelt sich wiederum in den Metaphern, die sie verwenden.

Emergente Metapher nach Levin und Wagner (2006, S. 238) bedeutet, dass Metaphern während der natürlichen Kommunikationssituation spontan (ungeplant) entstehen und nicht vorbereitet werden (können). Die Metaphern in den Interviews entstehen in Echtzeit während des Kommunikationsprozesses: Über ungeplante Metaphern werden persönliche Annahmen zu Wissen und Schreiben eher zugänglich als durch vorbereitete / konventionierte Metaphern, die fixierte Bedeutungen mit übertragen.

Je mehr die Studierenden über ihr Schreiben und ihre Position in der scientific community reflektieren, desto komplexer und präziser wird die benutzte Metapher, die sie in einer spontanen Kommunikationssituation wie einem Interview zum Thema verwenden. Wenn das Beispiel des Puzzles als Metapher für die Komplexität der verwendeten Metaphern der befragten Studierenden verstanden wird, kann anhand der konzeptuellen Qualität der Metapher ein Schluss auf die personal epistemology der Studierenden gemacht werden. Wir haben die Hypothese, dass sich die ontologische Entwicklung von Studierenden in diesen Metaphern abbildet.

Material & Methode

Im Folgenden werden zunächst die Umstände der Datenerhebung beschrieben: Teilnehmende von Schreibworkshops (Schreibmarathons) wurden zu einer Gruppendiskussion eingeladen. Diese Fokusgruppen wurden als Basistranskripte (GAT2) transkribiert und mittels einer computergestützten qualitativen Datenanalyse (CAQDAS) mit Atlas.ti ausgewertet.

Teilnehmer*innen und Erhebungsmethode

Während einwöchiger Intensiv-Schreibworkshops (Schreibmarathons) im Februar 2019 wurden die teilnehmenden Studierenden im Rahmen des Forschungsprojektes "Writing as a Cognitive Developmental Process" eingeladen, an Fokusgruppen-Diskussionen zum Thema Wissen teilzunehmen. Das Ziel dieser Diskussionen war es, empirische Beweise für Römmer-Nosseks Feststellung, dass epistemologische Entwicklung und Schreibentwicklung nicht voneinander getrennt betrachtet werden können, zu sammeln.

Die Schreibmarathons werden als extracurriculare Aktivitäten vom Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien angeboten. Sie wurden im Februar 2019 auf Wunsch der Filozofska Fakulteta und der Pedagoška Fakulteta durch das ERASMUS-Programm nach Ljubljana gebracht.

Während des Schreibmarathons bilden die Teilnehmenden, die unterschiedliche disziplinäre Hintergründe haben, eine Schreibgruppe, wobei jede*r individuell an der jeweiligen Abschlussarbeit (Bachelor-, Master-, Doktorarbeit) schreibt. Die Schreibenden werden von in prozessorientierter Schreibdidaktik geschulten Mitarbeiter*innen des CTL unterstützt, die während der gesamten Marathon-Zeit vor Ort sind. Das Ziel des Schreibmarathons ist es, die Reflexion des eigenen Schreibens anzuregen. Am Ende der Woche wurden die Teilnehmenden dazu eingeladen, an einer Fokusgruppe teilzunehmen, die in Form eines halb-strukturierten Interviews die Fragen „Was ist Wissen?“ und „Welche Rolle hat Wissen im Schreibprozess?“ zur Diskussion stellt. Nachfragen werden nach Bedarf gestellt. Die Interviews wurden in Wien auf Deutsch und in Ljubljana auf Englisch durchgeführt und mit einer freien Audio-Recording-App auf einem Smartphone aufgezeichnet.

Das Sample besteht aus zehn Studierenden der Universitäten Wien und Ljubljana (ein männlicher, 9 weibliche Teilnehmer*innen), die in Bachelor- (1), Master- (6) und PhD-Programme (3) inskribiert sind. Für die folgende Analyse liegt der Schwerpunkt auf den Aussagen der Bachelor- und Masterstudierenden.

Datenanalyse

Die Interviews wurden auf Basis der GAT2-Guidelines als Basistranskripte transkribiert. Diese wurden im Zuge der CAQDAS-Analyse in das Programm Atlas.ti eingelesen. Die Analyse erfolgt nach Vorbild des N-C-T-Modells nach Friese ([2011] 2019) in mehreren Codier-Schleifen. Das N-C-T-Modell besteht aus drei Schritten: Noticing Things, Collecting Things und Thinking about Things (Friese, 2019, 109). Im ersten Schritt werden die Transkripte von zwei Forscher*innen individuell reviewed und erste deskriptive Codes bestimmt. Diese werden in der nächsten Phase zusammengeführt, vereinheitlicht und gruppiert. Im Rahmen der Feinanalyse wurden Netzwerke mit den codierten Aussagen gebildet und nach Studienlevel differenziert.

Ergebnisse

In Folge der Analyse konnten wir grundlegende Annahmen bestätigen: Metaphern geben Aufschluss über den Zusammenhang zwischen der persönlichen Perspektive Studierender auf Wissen und ihre Schreibprozesse.

Es fällt auf, dass differenziertere Wissensbegriffe komplexere Metaphern ermöglichen. Das Schreiben wird in den Beschreibungen der Studierenden zur target domain, die konzeptualisierte Bedeutungen trägt.

An den Fokusgruppen beteiligte sich eine Bachelorstudierende der Sozialwissenschaften. Sie beschreibt das Wissen, welches für sie im Schreibprozess eine Rolle spielt, als etwas, was in ihrem Kopf ist:

Für mich ist immer ein bisschen die Schwierigkeit, für mich ist das **Wissen im Kopf**, ich weiß nicht ganz wie ich es **aufs Papier bringen** soll. Ich bin immer so - ich würd's am liebsten einfach **rauskopieren** in meine Arbeit, aber es fällt schwer das so, auch so zu formulieren, dass genau das was ich damit meine, dass das auch beim ändern so – wenn das jemand liest, dass der das auch so versteht wie ich es verstehe. Das ist ein bisschen die Schx^xwierigkeit bei mir, dass ich manchmal eben nicht ganz weiß wie ich das **genau so rüberbringen** soll. (1:17 – Hervorhebungen FR & EU)

Das Wissen ist zwar im Kopf, wird aber nicht als zur Schreibenden gehörig verstanden: Vielmehr ist der Kopf ein Behältnis für das Wissen, aus dem es hinaus soll ([DER KOPF IST EIN GEFÄSS, IN DEM EINE ENTITÄT IST]).² Das Schreiben an sich kommt nicht explizit als target domain vor. Das Papier wird zu einem Träger dessen, was aus dem Kopf herauskommt, es ist jedoch nicht klar, wie es aus dem Kopf herauskommt; ähnlich verhält es sich mit der Metapher des „Rauskopierens“, die der Technik-/ Computer-Domäne entstammt. Das Schreiben ist nur impliziert. In der Wortwahl spiegelt sich ein grundlegender Konflikt, den Schreibnoviz*innen durchmachen. Dies ergibt sich teilweise aus der Leser*innenperspektive, welche die Studierende mitdenkt, weiter daraus, dass eine vermeintlich 'einfache' Lösung, nämlich das "[...] rauskopieren in meine Arbeit [...]" (1:17), nicht möglich ist.

Die Position der Bachelor-Studierenden reiht sich in die Bandbreite an Metaphern ein, die bei den fünf Masterstudierenden zu beobachten ist. Es finden sich dabei Muster in der Darstellung des Zusammenhangs von Schreiben und Wissen, die zwar nicht vollkommen mit den von Perry (1970) bzw. Moore (2002) dargestellten Stufen der epistemologischen Entwicklung übereinstimmen, aber Tendenzen zeigen.

Für einige Teilnehmende der Fokusgruppen ist das Wissen, welches sie aus der Sekundärliteratur für ihre Arbeiten beziehen, nicht ihr eigenes, es steckt vielmehr "[...] **in** den Büchern und **in** den Dingen die ich lese [...]" (1:42). Dies reflektiert eine Distanz zum Wissen, wobei die Studierenden nicht aktiv mit diesem interagieren. Eine andere Studentin kommentiert: „Dann ist es hoffentlich **in meinem Kopf** und **geht irgendwie aufs Papier.**“ (1:43). Wie bei der Bachelorstudierenden befindet sich das Wissen im Kopf, gehört der Studierenden jedoch nicht. Es ist noch immer fremdes Wissen, das die Studentin irgendwie aufs Papier bringt. Wie dieser Mechanismus funktioniert, ist ihr nicht klar/bewusst. Sie artikuliert nicht, wie Wissen in ihrem Schreibprozess verwendet wird.

Die Autorität über das Wissen ist aber noch immer nicht in den Händen der Studierenden: „[...] ich glaube vielleicht **vereinfache** ich das Wissen im Kopf und dann **übersetze** ich es in die wissenschaftliche Sprache. [...]" (1:30). Da sie über Übersetzung spricht, kann darauf geschlossen werden, dass sie eine gemässigte Kontrolle über den Schreibprozess hat, da sie Übersetzungsarbeit leistet. Sie agiert als Vermittler*in zwischen der Wissenschaft und dem Text. Wissen wird als Objekt wahrgenommen ([ENTITÄT IST OBJEKT; WISSEN IST OBJEKT]), mit dem interagiert wird. Die spiegelt sich in den operationalen Metaphern, welche in der Beschreibung des Schreibprozesses verwendet werden:

2 Metaphern werden in diesem Stil von Lakoff & Johnson ([1980] 2007) beschrieben, um diese visuell zu kennzeichnen.

Man übersetzt und vereinfacht fremdes Wissen beim Schreiben.

Bei einigen der Masterstudierenden ist eine Veränderung im Verständnis des Zusammenhangs von Schreiben und Wissen zu beobachten. Diese bewegt sich von der Verortung von Wissen in Gefäßen (die zum Körper gehören können oder nicht), wobei Schreiben nur implizit vorkommt, über die Wahrnehmung des Schreibprozesses als Reise, hin zum Standpunkt, das eigene Schreiben sei Teil der Wissensproduktion.

Eine Studierende gibt an, sie könne “[...] höchstens **die Richtung aussuchen**“ (1:28) wenn sie schreibt. Wenngleich der Studierenden das Wissen, mit dem sie arbeitet, nicht gehört, sieht sie das Recht bei sich, zu entscheiden welche Richtung sie verfolgen will. Die Metapher der Reise wird mobilisiert ([SCHREIBEN IST EINE REISE]). Der Körper der Studierenden ist von der Reise getrennt, das Wissen reist, nicht jedoch sie selbst. Schreibende werden erst im Zuge einer fortschreitenden Entwicklung zu Reisenden, folgt man der Metapher. Dies greift eine andere Studentin auf: „[...] ich glaub dieser Schreibprozess, das ist eine ständige Entwicklung, mit **Rückschritten**, mit **Fortschritten**, es **dreht sich immer weiter**, man kommt immer wieder auf andere Ebenen“ (2:54).

Eine Teilnehmerin der Fokusgruppen übernimmt nach eigener Angabe Verantwortung für ihr Wissen. Wissen sei “[...] **not** like putting ideas onto paper **from your head**. You’re kind of **developing** your ideas while you’re writing. [...]” (3:23). Hier kann ein deutlicher Unterschied zu den zuvor angeführten Beispielen beobachtet werden. Das Schreiben wird nicht als Reise wahrgenommen, sondern ist in einen Prozess des ‘Schreibdenkens’ eingebunden, wobei das Wissen aus dem Körper transferiert und auf dem Papier weiterentwickelt wird. Schreiben wird ein Werkzeug zum Erkenntnisgewinn. Die Metaphern [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG; IDEEN SIND PRODUKTE] werden mobilisiert und reflektieren einen anderen Zugang zur personal epistemology, der eine deutliche Weiterentwicklung der Schreibenden hin zur Wissensproduzentin abbildet.

Diskussion

Mit der sich verändernden Perspektive von Studierenden von der Selbstwahrnehmung als Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen (Römmer-Nossek, 2017, 127) geht eine Veränderung der verwendeten Metaphern einher.

Unsere Pilotstudie zeigt, dass Studierende unterschiedliche Metaphern in der Beschreibung der Relation der Rolle von Wissen im eigenen Schreibprozess gebrauchen. Die diskutierten Beispiele zeigen, dass Schreiben zunächst nicht als explizite target domain verstanden wird. Vielmehr wird Wissen repliziert und kopiert, was etwa die Metapher aus der Computer-Domäne verdeutlicht. Die eigene Leistung besteht im „Übersetzen“ von fremdem Wissen. Das Schreiben spielt dabei eine rein funktionelle, vermittelnde Rolle. Die Studierenden fokussieren das Wissen und den Umgang mit Wissen. Wissen wird als Objekt wahrgenommen, was sich in der Art, darüber zu sprechen, spiegelt.

Einige der Studierenden realisieren jedoch, dass es sich beim Schreiben um einen sich wandelnden Prozess handelt, welcher sich zunächst in der Metapher [SCHREIBEN IST EINE REISE] spiegelt und zur Wahrnehmung des Schreibens als Werkzeug [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] führen kann. [SCHREIBEN IST EINE REISE] impliziert eine Bewegung, welche auch mit einer Entwicklung enggeführt werden kann.

Dabei ist Schreiben zwar in den Beschreibungen präsent, nimmt aber keine fundamentale Rolle ein. Wissen gehört dabei nicht den Schreibenden, sondern stammt von Außen, begleitet die Reise. Dies steht der Metapher [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] gegenüber. Das eigene Wissen, welches im Körper entsteht, wird simultan zum Schreiben entwickelt – Wissen entsteht durch Schreiben. Wissen wird verkörpert und das Schreiben genutzt, um Wissen festzuhalten und auf Papier weiterzuentwickeln. Schreiben wird hierbei zu „thinking in action“ (Menary, 2007, 622). Dabei ist Schreiben nicht als vom Körper separierte Handlung gesehen, sondern vielmehr als externalisiertes Denken: Schreiben selbst wird zum „process of thinking“ (ebd.), wobei das Papier zum Medium der eigenen Wissensproduktion wird.

Conclusio

Die Studie bestätigt die Annahme, dass Metaphern durch ihre zunehmende Komplexität die personal epistemology von Studierenden abbilden können. Dies konnte auch mit einer geringen Zahl von Teilnehmer*innen beobachtet werden. Wie Römmer-Nossek (2017, 199) postuliert, kann Schreiben nicht von der Position der Schreibenden in Bezug auf das im Text vertretene Wissen getrennt werden: Das Wissen und seine Relation zum Schreibprozess sind abhängig von dem eigenen Verständnis von Wissen und der Rolle von Schreiben im Prozess der Wissensproduktion. Das Schreiben wird zunächst nicht bewusst als Mittel zur Interaktion mit Wissen wahrgenommen. Es ist zunächst außerhalb des Körpers, später im Kopf verortet. Wissen wird in diesen Beschreibungen nicht als etwas zu den Schreibenden Gehöriges wahrgenommen und geht ‚irgendwie‘ aufs Papier. In diesem Kontext wird Wissen mit den primary metaphors [ENTITÄT IST EIN OBJEKT; WISSEN IST EIN OBJEKT] beschrieben. Wissen kann von den Schreibenden vom Kopf aufs Papier ‚übersetzt‘ werden, dies wird jedoch nicht bewusst als Schreibhandlung wahrgenommen.

[SCHREIBEN IST EINE REISE] setzt [WISSEN IST EIN OBJEKT] in Bewegung. Dabei wird dem Schreiben erstmals eine Rolle als target domain explizit zugeordnet. Die Studierenden sehen sich dabei vorrangig noch als Wissensrezipient*innen, die schreibend mit Wissen in Interaktion treten, das die Reise begleitet. Sehen sich die Studierenden selbst als Wissensproduzierende, geht damit die Metapher [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] einher. Schreiben wird zu einem Werkzeug, mit dem Wissen aktiv beeinflusst und verändert wird. Das Verständnis der Funktion des denkenden Schreibens ist in der source domain (Werkzeug) enthalten. Diese lässt darauf schließen, dass Wissen-Denken-Schreiben eingeführt wird.

Die geringe Anzahl von Teilnehmer*innen lässt keine Verallgemeinerungen zu, jedoch ergibt sich aus dieser Pilotstudie die Möglichkeit, weiterführende Forschung in diesem Bereich zu initiieren: Die Analyse der konzeptuellen Metaphern bietet einen vielversprechenden Einblick in die Perspektive von Studierenden auf die Rolle von Wissen in ihren Schreibprozessen.

Literatur

- Belenky, M.F., B.M. Clinchy, N.R. Goldberger & J.M. Tarule (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition (The psychology of education and instruction)*. Hillsdale, N.J. [u.a.]: Erlbaum.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.)*. London [u.a.]: SAGE Publ.
- Gentner, D. & D. R. Gentner (1983). *Flowing waters and teeming crowds. Mental models of electricity*. in: Gentner, D. & A. L. Stevens (Hg.). *Mental models*. Hillsdale NJ: Erlbaum. S. 99-129.
- Hofer, B. (2001). *Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching*. *Educational Psychology Review* 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. & P. R. Pintrich (Hg.) (2002). *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge.
- Kellogg, R. (2008). *Training writing skills: A cognitive development perspective*. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lakoff, G. & M. Johnson (2007). *Metaphors we live by (4. ed.)*. Chicago, Ill. [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2009). *The Political Mind: A Cognitive Scientists Guide on the Brain and Its Politics*. New York: Penguin Books.
- Levin, T., & Wagner, T. (2006). *In their Own Words: Understanding Student Conceptions of Writing Through their Spontaneous Metaphors in the Science Classroom*. *Instructional Science* 34(3), 227-278.
- Menary, R. (2007). *Writing as Thinking*. *Language Sciences* 29, 621-632.
- Moore, W. S. (2002). *Understanding Learning in a Postmodern World. Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development*. In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hg.): *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge, 17-36.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2002). *Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology*. In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hg.): *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge, 389–414.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Richardson, J. T. E. (2013). *Epistemological development in higher education*. In: *Educational Research Review* 9, 191–206.
- Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process. An Enactivist Perspective*. Dissertation. Universität Wien, Wien. Institut für Philosophie.

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

Russell, D. (2002). Writing in the academic disciplines. A curricular history (2. ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois Univ. Pr.

Schommer, M. (1990). The Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Reading Research Quarterly 25(4), 340-341.

Scharlau, I. & A. Karsten (2019). Metaphern akademischen Schreibens und Lesens. Tagung Schreibwissenschaft, 30.05.-01.06.2019. <https://conference.aau.at/event/169/material/7/0.pdf> [07.06.2019]

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmman (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402

Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.

Sterenberg, R. J. & J. A. Horvath (eds.) (1999). Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.