

Schreibkompetenz im kulturellen Kontext

Zur unterschiedlichen Bedeutung der Discourse Community im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum beim Modell zur ‚Writing Expertise‘ von Anne Beaufort

Isabella Ollinger (Universität Wien)

Betreuerin: Drⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Beleuchtet wird der Diskurs um die prinzipielle kulturelle Prägung des Schreibens anhand des Modells von ‚writing competence‘ von Anne Beaufort und dessen Adaptionen im deutschsprachigen Raum, welche den grundlegenden Zusammenhang der Prägung der Diskursgemeinschaft auf die weiteren Dimensionen von Schreibkompetenz verändern. Die Bearbeitung der Fragestellung, unter welchen Aspekten und warum die grundlegende Bedeutung der adressierten Diskursgemeinschaft beim Schreiben eines akademischen Textes verhandelt wird, erfolgt unter der forschungsleitenden Hypothese, dass die Unterschiede in verschiedenen schreibwissenschaftlichen Traditionen und/oder universitären Kulturen begründet liegen. Durch Vergleich der Modellvarianten werden Unterschiede aufgezeigt welche Grundlage für ein Expertinnen-Interview sind, durch welches die Beweggründe für die Adaptionen analysiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse für die schreibdidaktische Vermittlung von Schreibkompetenz mit Blick auf die epistemologische Entwicklung diskutiert.

Keywords: Writing Expertise, embedded cognition, Discourse Community Knowledge, Anne Beaufort, Prozessorientierte Schreibkompetenz, Kulturelle Einbettung von Wissen, Diskursgemeinschaftswissen

Einleitung

Akademisches Schreiben findet nicht im leeren Raum statt, sondern ist im Sinne einer sozialen Interaktion mit unserer ‚Umwelt‘ stets als kulturell eingebettet zu verstehen (Römmer-Nossek, 2017, 147). In der schreibenden Interaktion richten wir unsere Kommunikationsabsicht an eine spezifische Diskursgemeinschaft, welche somit gewisse Rahmenbedingungen für unser Schreiben prägt – wir schreiben in einem spezifischen soziokulturellen Kontext. Insofern „a way of doing things‘ (...) is a cultural way of doing it“ (ebd., 152) kann die kulturprägende Bedeutung auch für unser ‚Schreibhandeln‘ festgehalten werden. Die prinzipielle Bedeutung der durch den Text adressierten Leser*innen (Diskursgemeinschaft) beim Schreiben wird in der Schreibforschung aufgrund unterschiedlicher Konzeptionalisierungen teilweise kontrovers diskutiert. Ziel dieses Beitrages ist es, diesen Diskurs anhand des konkreten Beispiels, dem Modell zur Entwicklung von ‚writing expertise‘ von Beaufort, näher zu beleuchten.

Die US-amerikanische Schreibforscherin Anne Beaufort zeigt im durch eine ethnographische Studie begründeten Modell auf, dass die durch einen Text adressierte Diskursgemeinschaft akademisches Schreiben grundlegend prägt (Beaufort, 2007). Dadurch wird der soziokulturelle Kontext nicht als ‚constraint‘ im Sinne einer variablen Rahmenbedingung gedacht, welche es für erfolgreiches Schreiben zu erkennen und anzuwenden gilt, sondern als Bedingung, welche die Hervorbringung eines Textes grundlegend konstituiert. Dieses Modell wurde im deutschsprachigen Raum dahingehend verändert,

Ollinger, I. (2020). Schreibkompetenz im kulturellen Kontext. Zur unterschiedlichen Bedeutung der Discourse Community im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum beim Modell zur ‚Writing Expertise‘ von Anne Beaufort. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 2, 64-76.

als die Dimensionen von Schreibkompetenz als nicht gänzlich durch die Discourse Community geprägt ausgewiesen wurden (Beaufort, 2014; Girgensohn & Sennewald, 2012). Anhand der genaueren Betrachtung dieses Beispiels wird der Frage nachgegangen, unter welchen Aspekten und warum die grundlegende Bedeutung der adressierten Diskursgemeinschaft beim Schreiben eines akademischen Textes diskutiert oder verhandelt wird. Als forschungsleitende Hypothese wird die Annahme formuliert, dass die Unterschiede in verschiedenen schreibwissenschaftlichen Traditionen und/oder universitären Kulturen begründet liegen.

Den theoretischen Ausgangspunkt bildet eine Auseinandersetzung mit dem Konzept des Knowledge-Crafting von Kellogg (2008) unter dem Aspekt der Konzeptualisierung des soziokulturellen Kontextes als ‚constraint‘. Mit Römmer-Nossek (2017) und Carter (2007) wird die Perspektive der grundlegenden soziokulturellen Prägung des akademischen Schreibens eröffnet. Innerhalb dieser Bandbreite findet die Auseinandersetzung mit den Veränderungen des Beaufort'schen Modells statt.

Im ersten Schritt wird das Modell von Beaufort und dessen Weiterentwicklung durch Beaufort selbst (Beaufort, 2005; 2007) dargestellt und mit den beiden Adaptionen aus dem deutschsprachigen Raum verglichen, um die Unterschiede herauszuarbeiten. Um die Beweggründe der Veränderungen zu erfahren, welche sich aus der reinen Textlektüre nicht herauslesen lassen, wird ein Expertinnen-Interview mit Nadja Sennewald geführt, welche als Herausgeberin der beiden Werke und als Übersetzerin des Originalbeitrages von Beaufort in beide Adaptionen des Modells involviert war. Die nach qualitativer Inhaltsanalyse ermittelten Ergebnisse werden unter dem Aspekt der kulturellen Einbettung von Wissen anhand der theoretischen Beiträge beleuchtet und abschließend mit Blick auf die Entwicklung einer personal epistemology als Teil von Schreibkompetenz diskutiert (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019).

Kulturelle Einbettung akademischen Schreibens

Welche Bedeutung der sozialen Interaktion beim Schreiben akademischer Texte zugesprochen wird, variiert aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen und Perspektivierungen von Schreibprozessmodellen.

Die Fähigkeit, die Perspektive der lesenden Diskursgemeinschaft in den Schreibprozess zu integrieren, konzeptualisiert Ronald T. Kellogg als Entwicklungsstufe des Knowledge-Crafting, wobei diese erst nach vielen Jahren der Schreiberfahrung entwickelt werden könne. Als Voraussetzung wird die Entwicklung der durch Bereiter und Scardamalia aufgezeigten Fähigkeiten des Knowledge-Transforming und davor des Knowledge-Telling veranschlagt (Kellogg, 2008, 4). Kellogg bestimmt somit die Entwicklung von Wissen über die Diskursgemeinschaft als Kompetenz, welche in einem späten, durch viel Schreiberfahrung geprägten Stadium der Schreibsozialisation nach und nach erlernt werden muss. Allerdings kann aufgezeigt werden, dass Bereiter und Scardamalia ihre Konzepte des Knowledge-Telling und Knowledge-Transforming durch einen anderen Zusammenhang bestimmt haben als es der stufenförmige Aufbau in der Bestimmung durch Kellogg entwickelt. Bereiter und Scardamalia modellieren anhand dieser Fähigkeiten unterschiedliche Schreibstrategien, welche in einem Wechselverhältnis zueinander stehen (Girgensohn & Sennewald, 2012, 24ff.). Auch Römmer-Nossek zeigt auf, dass ein

Bewusstsein der Schreibenden bezüglich der kommunikativen Absicht des Schreibens in den Konzeptionen von Bereiter und Scardamalia grundlegend integriert sei, sowohl im Modell von 1980 als ‚communicative writing‘ als auch in der Konzeption des Knowledge-Transforming (Römmer-Nossek, 2017, 81). Mit Bezug auf die Konzeption Kelloggs müsse festgehalten werden, dass der kulturelle Kontext als variable Rahmenbedingung bestimmt wird, welche es zu verstehen gelte, um durch Anwendung dieses Wissens erfolgreich Schreiben zu können (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 62f.). Ausgeblendet bleibe die Entwicklungsphasen „als Beschreibungen eines impliziten Aushandlungsprozesses zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den Möglichkeiten institutionell eingebetteter und getriebener kognitiver Entwicklung“ (ebd.) zu verstehen. Demzufolge kann Wissen um die durch einen Text adressierte Diskursgemeinschaft nicht aus dem Schreiben herausgedacht werden. Mit Michael Carter kann die grundlegende Beschaffenheit des akademischen Schreibens als ‚social action‘ verdeutlicht werden.

Doch kann akademisches Schreiben nicht nur auf interkultureller, sondern auch auf intrakultureller Ebene thematisiert werden. Carter (2007) analysiert in seinem Beitrag „Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines“ die prozessuale Hervorbringung und Aktualisierung von Wissen aufgrund der kulturellen Konstitutionsbedingungen beim Schreiben. Anhand des analytischen Vergleiches verschiedener Wissenschaftsdisziplinen innerhalb einer Universität beleuchtet er unterschiedliche Arten der Wissensgenerierung, welche aufgrund spezifischer Praktiken des Schreibens hervorgebracht würden. Solche Mechanismen der Generierung disziplinspezifischen Wissens verdeutlicht Carter am Beispiel des Laborexperiments: Dieses rege die Studierenden zu einem ganz bestimmten Tun im Rahmen des disziplinären Wissensverständnisses an, durch das Schreiben eines Laborberichts würde aus dem durch spezifisches Wissen geprägten Tun wiederum disziplinspezifisches Wissen hervorgebracht (Carter, 2007, 388). Ein Genre wie der ‚lab report‘ ist als ‚social action‘ zu verstehen, insofern dessen soziale Funktion über das Schreiben aktualisiert wird. Daher sind Carter zufolge kulturelle Konstitutionsbedingungen für die soziale Interaktion des akademischen Schreibens - wie sie durch Kulturgemeinschaften, wissenschaftliche Disziplinen oder spezifische Diskursgemeinschaften hervorgebracht werden – grundlegend relational im situativen Kontext der konkreten Schreibsituation verankert zu verstehen.

Diesen Aspekt der grundlegenden soziokulturellen Konstitution des akademischen Schreibens fokussiert die US-amerikanische Schreibforscherin Anne Beaufort im Modell zur ‚writing expertise‘ (Beaufort, 2007, 19). Dieses Modell wird im deutschsprachigen Raum diskursiv verhandelt, weil es bei der Übersetzung des Textes von Beaufort (2005) eine grundlegende Veränderung erfuhr: Die Prägung des ‚Discourse Community Knowledge‘ auf die anderen Dimensionen von Schreibkompetenz wurde unterschiedlich stark ausgewiesen (Beaufort, 2014, 156). Im Folgenden wird das Modell Beauforts vorgestellt, um anschließend die Unterschiede in den Versionen zu betrachten und dadurch zu beleuchten, unter welchen Aspekten die grundlegend soziokulturelle Prägung akademischen Schreibens verhandelt wird.

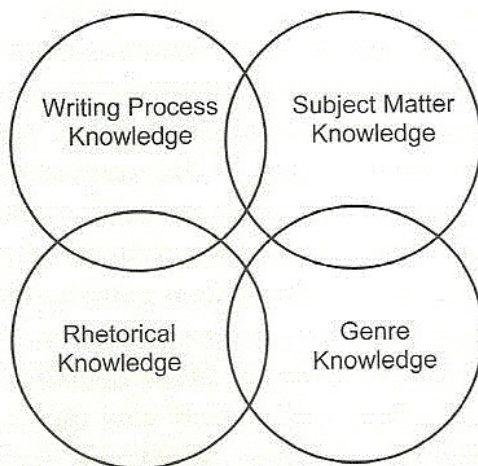
Beauforts Entwicklung des Modells von ‚Writing Expertise‘

Ausgangspunkt der Studie von Beaufort stellt das Problembewusstsein dar, dass disziplinspezifisch

entwickelte akademische Schreibkompetenzen nicht selbstverständlich auf Schreibaufgaben in alternativen Kontexten angewandt werden können (Beaufort, 2005, 201f.). Also fragte Beaufort nach der sozialen Funktion von Texten (ebd., 203).

Die konstitutive Bedeutung des sozialen Kontextes für das Schreiben untersuchte Beaufort in ihrer einjährigen ethnographischen Studie, bei welcher sie Berufseinsteiger*innen in einer NGO begleitete, welche mit dem Schreiben von Förderanträgen beauftragt waren. Sie stellte fest, dass Schwierigkeiten beim Verfassen erfolgreicher Förderanträge im Zusammenhang mit den Erwartungen der durch die Anträgen unterschiedlich adressierten Diskursgemeinschaften (in diesem Fall Landesregierung, Bundesregierung und Stiftungen) stand (ebd., 201-204). Der soziale Kontext als einem Discourse Community Knowledge prägt Beaufort zufolge den Schreibprozess grundlegend.

Neben dem Aspekt des Discourse Community Knowledge identifizierte Beaufort vier weitere den Schreibprozess prägende Wissensdimensionen: Subject Matter Knowledge, Genre Knowledge, Rhetorical Knowledge und Writing Process Knowledge (ebd., 205). In ihrem Beitrag von 2005, welcher die Grundlage für die deutschsprachige Übersetzung darstellt, visualisiert sie deren Zusammenhänge wie in Abb. 1 dargestellt. Die Visualisierung der grundlegenden Prägung der Dimensionen von Schreibkompetenz durch die Diskursgemeinschaft (Abb. 2) expliziert Beaufort erst im Rahmen ihrer Monografie (Beaufort, 2007).



Discourse Community Knowledge

Abbildung 1: Beaufort, 2005, 205

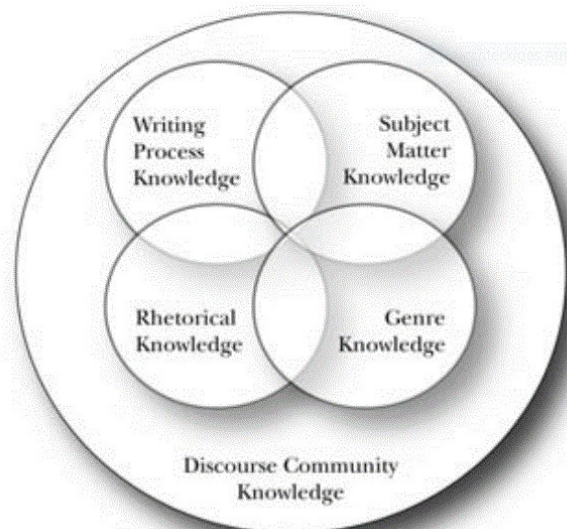


Abbildung 2: Beaufort, 2007, 19

Welche Aspekte genau Beaufort durch die einzelnen Dimensionen festmacht wird nun genauer anhand der beiden erwähnten Beiträge beleuchtet.

Discourse Community Knowledge bestimmt Beaufort als „knowledge of overarching goals for communication within the community, knowledge of underlying values that drive and shape written communication, and knowledge of the appropriate modes for communication, e.g. face-to-face, phone, E-mail, letter, etc.“ (Beaufort, 2005, 205). Die durch teilweise einander ähnlichen, teilweise aber auch spezifischen Merkmale und Kriterien geprägten Kommunikationsnetzwerke der Diskursgemeinschaften zu verstehen sei essenziell für die Bewilligung der Förderanträge, da hier grundlegende Zwecke und sinn-

stiftende Bedeutungen verhandelt würden (Beaufort, 2007, 18). Dieses Wissen über die Konventionen der Diskursgemeinschaft prägen den Schreibprozess grundlegend, was in den unterschiedlichen Dimensionen sichtbar gemacht wird.

Die Dimension des ‚**Subject Matter Knowledge**‘ bestimmt Beaufort als „knowledge of specific topics, central concepts, and appropriate frames of analysis for topics in a given subject area.“ (Beaufort, 2005, 206). Die Beherrschung der Fachsprache sei unerlässlich für eine gelingende Kommunikation. Allerdings könne eine verständliche, der Kommunikationsabsicht angemessene (Schrift-)Sprache für das Schreibprojekt nur dann gefunden werden, wenn die kulturelle Einbettung der verwendeten Konzepte und deren historischen Hintergründe verstanden würden – andernfalls würde lediglich eine Aneinanderreihung möglichst aller wichtigen Informationen stattfinden (ebd.). Dieser Prozess des sense-making vollziehe sich als Konstruktion neuen Wissens, insofern aus vorhandenem Wissen durch kritisches Denken transformiertes Wissen entstehen könne (ebd., 19). Diese Auseinandersetzung erfordere Kenntnisse bezüglich der sozialen Konventionen der Community wie des Framings der Untersuchung, der Art wie Fragen gestellt werden können oder möglicher analytischer Vorgehensweisen (ebd.). Auch inhaltliches Fachwissen muss demzufolge unter bestimmten durch die Community geprägten Rahmenbedingungen hervorgebracht werden, um (an)erkannt zu werden und in weitere Wissensgenerierungsprozesse einfließen zu können.

Für eine adäquate Verknüpfung der thematischen Informationen sei ‚**Genre Knowledge**‘ unerlässlich. Genre „encompasses all aspects of linguistic expertise that converge in the production of a single text“ (Beaufort, 2005, 207). Ein durch die Diskursgemeinschaft hervorgebrachtes Genre strukturiere das inhaltliche Wissen in einer für die Community verständlichen Form, insofern „genres are ‚owned‘ by discourse communities“ (ebd.). Auch beim Genre Knowledge wird die performative Hervorbringung sozialer Bedeutung beim Schreiben hervorgehoben und anhand einer Bestimmung durch Slevin verdeutlicht: „Genre is a received form, part of a cultural code, that synthesizes discursive features (e.g. subject matter, meaning, organization, style, and relations between writer and implied/actual audience) in recognizable ways.“ (Slevin, 1988, zit. nach Beaufort, 2007, 225). Beispielhaft verdeutlicht Beaufort, dass ein Essay in der Gestaltung stark variiert, je nachdem innerhalb welcher Discourse Community er verfasst wird. Dass die Kategorie ‚Genre‘ in grundlegender Relationalität mit dem soziokulturell-situativen Entstehungskontext gedacht wird, gründet bei Beaufort in der Forderung nach Veränderung eines substanzieller gedachten Verständnisses von Textsorten: „genres as a tool for writers and (...) a much-needed replacement to the limited theories of text types from classical rhetoric“ (ebd., 20).

Durch die Dimension des ‚**Rhetorical Knowledge**‘ werden die individuellen Möglichkeiten innerhalb eines Textes zur Erfüllung der sozialen Konventionen beleuchtet, im Sinne von „individual, one-time communicative acts“ (Beaufort, 2005, 208). Um den kommunikativen Zweck zu verwirklichen, benötige es bestimmtes Wissen um rhetorische und stilistische Mittel. Beispielsweise das Wissen der Platzierung der Hauptaussage im Genre des Presseartikels bereits im ersten Satz des Textes: Wird dieses Wissen bei der Formulierung des Textes nicht eingesetzt, werden dennoch die Informationen des ersten Satzes von den Leser*innen als Kommunikationsabsicht verhandelt, möglicherweise der Intention der Schreibenden entgegengesetzt (ebd., 209).

Unerlässlich sei ‚Writing Process Knowledge‘ als Wissen „of how to get context-specific writing tasks accomplished“ (Beaufort, 2005, 210). Dabei handle es sich um metakognitives Wissen über die beim Schreiben ablaufenden Prozesse, Phasen eines Schreibprojekts, welche Schreibmethoden dem Schreibstadium angemessen sind etc. (ebd.). Dabei sei die Effektivität verschiedener Schreibstrategien nicht nur individuell, sondern auch im sozialen Kontext verankert: „what I observed (...) is the context-specific ways in which expert writers manage their processes“ (ebd.). Die Performanz des Sozialen als Konstitutionsbedingung von Schreibkompetenz wird auch beim Writing Process Knowledge sichtbar insofern es nicht um fixe Wissensbestände, sondern um den „act of composing“ (ebd., 226) gehe, welcher im situativen Kontext stattfindet.

Im Folgenden werden die im deutschsprachigen Raum adaptierten Versionen des Beaufort’schen Modells vorgestellt, bei welchen die prägende Rahmung der Discourse Community auf die Aspekte von Schreibkompetenz verändert wurden. Aufgrund der Darstellung der Unterschiede soll die Veränderung des Zusammenhangs von Schreibkompetenzdimensionen und Diskursgemeinschaftswissen ersichtlich werden.

Veränderungen im deutschsprachigen Raum

Eine adaptierte Darstellung des Modells findet sich im Sammelband „Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung“ (Dreyfürst & Sennewald, 2014), welcher aufgrund der Übersetzung grundlegender theoretischer Zugänge für den deutschsprachigen Raum als bedeutsam für die Schreibprozessforschung auszumachen ist. Der Text von Beaufort (2005) wurde durch Nadja Sennewald und Anja Roueche übersetzt und das Modell im Einverständnis mit der Autorin (Beaufort, 2014, 165) folgendermaßen verändert:

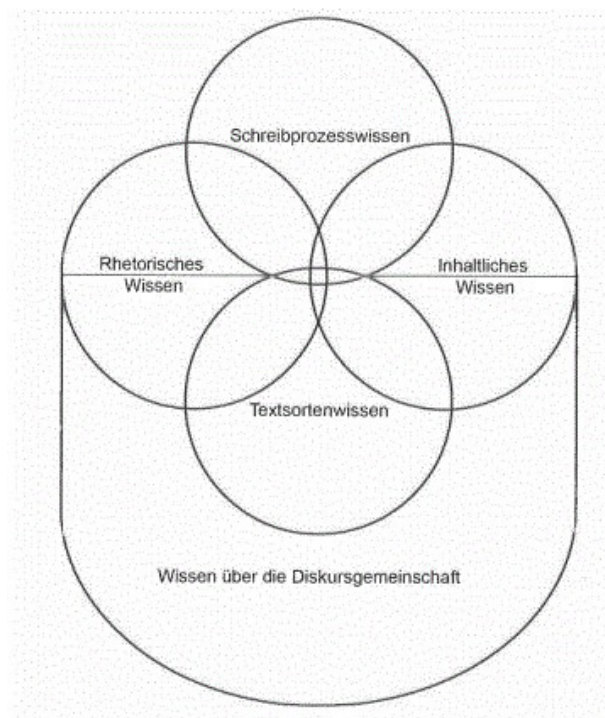


Abbildung 3: Beaufort, 2014, 156

Die Dimensionen von Schreibkompetenz sind nicht mehr gleichermaßen durch das Wissen über die Diskursgemeinschaft geprägt. Einzig das Textsortenwissen bleibt gänzlich durch dieses gerahmt, rhetorisches und inhaltliches Wissen werden nur noch zur Hälfte gerahmt, Schreibprozesswissen nur noch in sehr geringem Maße als durch die Diskursgemeinschaft geprägt ausgewiesen. Die vier Teilaspekte wurden um 45° im Uhrzeigersinn gedreht, wodurch das Schreibprozesswissen an oberster Stelle steht. Weiter wurde der Begriff des ‚Genres‘ mit ‚Textsorte‘ übersetzt.

Folgende weitere Adaption des Beaufort’schen Modells findet sich im Lehrbuch „Schreiben lehren, Schreiben lernen“ (Girgensohn & Sennewald, 2012):

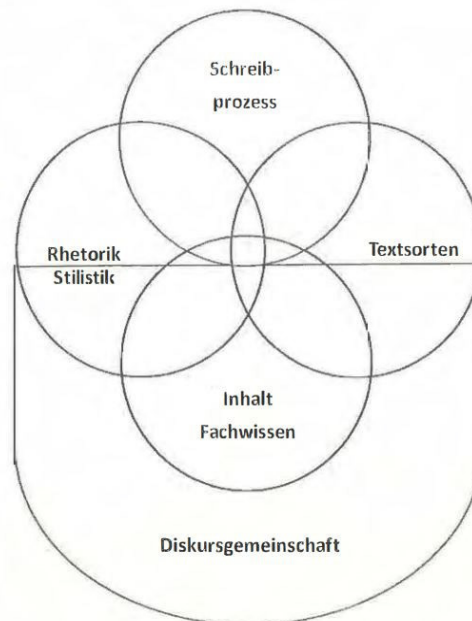


Abbildung 4: Girgensohn & Sennewald, 2012, 34

Mit Bezug auf die Rahmung der Teilbereiche durch die Diskursgemeinschaft ist in diesem Modell im Vergleich zu Abb. 3 eine markante Veränderung auszumachen. Auf räumlicher Ebene haben die Bereiche ‚Textsorten‘ und ‚Inhalt und Fachwissen‘ den Platz getauscht. Diese Verschiebung hat zur Folge, dass der Bereich ‚Inhalt und Fachwissen‘ zum größten Teil und der Bereich der ‚Textsorten‘ nur zu einem Teil durch die ‚Diskursgemeinschaft‘ geprägt wird.

Aufgrund der unterschiedlichen Darstellung des Zusammenhanges zwischen Diskursgemeinschaft und den weiteren Dimensionen von Schreibkompetenz in den adaptierten Modellen im deutschsprachigen Raum im Vergleich zum Originalmodell – dessen Intention es ist, diesen Zusammenhang grundlegend auszuweisen – ergeben sich weitere zu klärende Fragen:

- Warum wird die prägende Rahmung der Diskursgemeinschaft den vier weiteren Dimensionen von Schreibkompetenz teilweise entzogen?
- Warum wird die Platzierung der Dimensionen von Schreibkompetenz verändert, was eine andere Prägung durch die Diskursgemeinschaft für die Teilbereiche zur Folge hat?

Da die Gründe für die Adaptionen sich weder aus dem Übersetzungstext ermitteln lassen noch im Lehrbuch thematisiert werden, fand zur Klärung ein Expertinnen-Interview statt.

Expert*innen-Interview zu den Beweggründen der Adaptionen

Nadja Sennewald war als Mitherausgeberin der beiden Werke und als Übersetzerin des Originalbeitrages in beide Adaptionen des Beaufort'schen Modells involviert und erklärte sich zur Teilnahme an einem Interview bereit, ein herzlicher Dank dafür auch an dieser Stelle.

Anhand des Expert*innen-Interviews, welches sich besonders zur Rekonstruktion von Veränderungsprozessen eignet (Dreyfürst, 2017, 159), wird den Beweggründen für die Adaptionen des Beaufort'schen Modells nachgegangen. Im Interviewleitfaden wurden in erster Linie Fragen zur Adaption des Modells entwickelt, weiterführende Fragen wurden zum Verhältnis von ‚Schreibprozesswissen‘ und ‚Wissen über die Diskursgemeinschaft‘ formuliert, da hier eine sehr starke Veränderung des Modells ersichtlich wurde. Ausgewertet wurde das Interview nach inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz, 2018, 97f.; Kirschbaum & Rothärmel, 2017).

Da Nadja Sennewald als Professorin für Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Hochschule für populäre Künste tätig ist, war auch das Interesse nach ihrem Verständnis von ‚Kreativität‘ im Zusammenhang mit ‚Schreiben‘ groß. Sie bestimmt jedes Schreiben als kreativ, weil Kreativität bedeute, etwas Neues zu erschaffen und „jede Form des Schreibens erschafft etwas Neues“ (NS, Z 9-10). Im Anschluss an den Kultursoziologen Andreas Reckwitz bestimmt sie Kreativität als jenen Prozess, welcher unerwartet Neues schaffe, insofern dieser immer auch ein Moment enthalte, welches nicht kontrollierbar sei (NS, Z 17-25). Schreiben versteht Sennewald als kreatives Werkzeug, um neues Wissen zu schaffen, insofern im Schreibprozess „neue Dinge gedacht werden“ (NS, Z 220).

Das ‚Wissen um die Diskursgemeinschaft‘, welches Sennewald im Einklang mit Beaufort als die adressierten Leser*innen eines Textes bestimmt (NS, Z 43-46), sei für jegliches Schreiben relevant, nicht nur für das Verfassen akademisch-wissenschaftlicher Texte an eine spezifische Community of Science. Beispielhaft verdeutlicht sie, dass auch eine Häkelanleitung, welche sich an den Maker-Space ‚Neue Häkelgruppenkultur‘ richte, eine bestimmte Kommunikationsabsicht habe (NS, Z 46-48). Obwohl also Schreiben durch Wissen um die Diskursgemeinschaft generell geprägt ist, bestimmt Sennewald dessen Bedeutung für die verschiedenen Dimensionen von Schreibkompetenz unterschiedlich, worauf die unterschiedlich ausgeprägte Rahmung verweist. Sennewald erklärt, dass „die Diskursgemeinschaft auf die Teilbereiche von Schreibkompetenz unterschiedlich viel Einfluss hat“ (NS, Z 77-78). Das ‚Discourse Community Knowledge‘ im Beaufort'schen Modell „wirkt so als sei das die Basis und alles andere baut darauf auf [...] alle vier Teilbereiche von Schreibkompetenz sind gleichwertig durchdrungen von dem Diskursgemeinschaftswissen. Und ich fand, das war nicht der Fall“ (NS, Z 80-85). Deshalb habe sie eine „Gewichtung“ (NS, Z 79) vorgenommen. Die Überlegungen und Begründungen für diese Gewichtung erörtert Sennewald anhand der verschiedenen Dimensionen von Schreibkompetenz.

- Die Wissensdimension ‚Inhalt und Fachwissen‘ positioniert Sennewald im Unterschied zu Beaufort im unteren Bereich des Modells, wodurch diese Dimension als am stärksten durch die Diskursgemeinschaft geprägt ausgewiesen wird: „Das ist natürlich ausschließlich der Tanzbereich von der Diskursgemeinschaft, das ist der Kernbereich.“ (NS, Z 105-106)
- Die Verortung des Wissensbereiches ‚Textsorten‘ im zur Hälfte durch die Diskursgemeinschaft geprägten Bereich erklärt Sennewald dadurch, dass es auch außerhalb der Diskursgemeinschaft

Menschen gebe, welche sich die Textsorten erschließen könnten, obwohl sie nicht teil der Diskursgemeinschaft seien, es „gibt es sozusagen ein Spezialwissen, das nicht in der Diskursgemeinschaft angesiedelt werden kann“ (NS, Z 117).

- Auch Wissen über ‚Rhetorik und Stilistik‘ wird im diskursgemeinschaftlich geprägten Halb-Bereich verortet. Im Unterschied zu Beaufort würde Sennewald diesen Bereich nicht generell vom Wissen über Textsorten trennen: „Ich persönlich würde sagen (...) der Bereich Rhetorik und Stilistik ist ein Teilbereich von Genre oder Textsorte, aber sie trennt das aus bestimmten Gründen, die aus der Logik ihrer Studie heraus auch Sinn machen.“ (NS, Z 109-112)
- Schreibprozesswissen wird durch Sennewald als durch die Diskursgemeinschaft am wenigsten geprägte Dimension ausgewiesen. Allerdings müsse einem Missverständnis vorgebeugt werden, da in der Grafik (Abb. 4) die Rahmenlinie der Diskursgemeinschaft die Dimension des Schreibprozesswissens scheinbar nur tangiert und nicht schneidet. Eine gänzliche Ausnahme des Schreibprozesswissens aus der Prägung der Diskursgemeinschaft sei Sennewald zufolge nicht der Fall, es gebe „auch ein paar Überschneidungen, das heißt dieser Strich müsste ein kleines bisschen höher angesetzt werden“ (NS, Z 158 – 160). Solch eine Überschneidung finde sich beispielsweise im Umstand, dass Fachlehrende sich im Laufe ihrer akademischen Karriere eigene Strategien des Schreibens zurechtlegen, welche sie ihren Studierenden vermitteln (NS, Z 99-101). Allerdings würden diese Strategien nur bei jenem Teil der Studierenden funktionieren, welche ähnliche Schreibstrategien leichtgängig umsetzen können, wohingegen andere außen vor blieben: „Aber die Hälfte des Kurses wird immer dasitzen und sich denken: Wie soll ich das machen? Ich geh ganz anders vor beim Schreiben, irgendwie schreibe ich falsch.“ (NS, Z 102-104) Dabei verweist Sennewald auf die Notwendigkeit der theoriegeleiteten Auseinandersetzung bezüglich des Schreibprozesswissens, welche eine Reflexion der verschiedenen Varianten und Vorgehen beim Schreiben ermöglicht: „Dass es dazu auch einen ganzen Theoriekosmos gibt und dass das Schreiben an unterschiedlichen Stellen aus ganz unterschiedlichen Gründen auch ins Stocken geraten kann und auch wieder ins Fließen gebracht werden kann“ (NS, Z 95-98). Wichtig für die Generierung von Schreibprozesswissen seien Wissensaspekte, welche in der spezifischen Scientific Community nicht vollständig vorhanden seien, weil dieses Wissen „Fachlehrende in der Regel nicht haben“ (NS, Z 98-99).

Diese Begründungen zur Adaption des Beaufort’schen Modells bestimmen Sennewalds Intention der Weiterentwicklung des Modells aus schreibdidaktischer Perspektive, welches die Aufgabenbereiche von Schreibzentren im Zusammenhang mit den ‚Diskursgemeinschaften‘ markiert:

Und das war auch sehr stark aus einer Schreibzentrums Perspektive, wo wir ja uns immer wieder sehr aktiv damit auseinandersetzen: Was ist sehr wichtig für den Schreibprozesserwerb? Also welche Aspekte des Schreibprozesserwerbs sind super relevant für den Erwerb im Fach selbst, also was muss eigentlich disziplinär stattfinden? Und was können wir gleichberechtigt machen in so einem übergreifend gedachten, also writing-across-the-curriculum gedachten Schreibzentrum? Und was können wir vielleicht auch besser? (NS, Z 87-92)

Diese Interviewpassagen verdeutlichen, warum die prägende Rahmung der Diskursgemeinschaft auf die unterschiedlichen Dimensionen von Schreibkompetenz aufgrund einer schreibdidaktischen Perspektivierung verändert wurde.

Diese unter schreibdidaktischer Perspektive entwickelten Veränderungen des im Lehrbuch veröf-

tlichten Modells unterscheiden sich bezüglich der Platzierung der Dimensionen von Schreibkompetenz von jenen Adaptionen, welche bei der späteren Übersetzung des Beitrags von Beaufort (2014) gemacht wurden. Diese in Abb. 3 dargestellte Grafik wurde im direkten Einverständnis mit Anne Beaufort (Beaufort, 2014, 165) adaptiert, „sie fand die Begründung auch gut, dass es unterschiedlich gewichtet ist oder dass unterschiedliche Anteile von Schreibkompetenz unterschiedlich situiert sind“ (NS, Z 125-127). Allerdings hätte Beaufort den Wunsch gehabt, dass nicht ‚Inhalt und Fachwissen‘ an unterster Stelle platziert werde, sondern ‚Textsortenwissen‘. Die Beweggründe Beauforts dafür waren für Sennewald zum Zeitpunkt des Interviews nicht rekonstruierbar (NS, Z 121-128). Für Sennewald am sinnvollsten sei die Platzierung von ‚Inhalt und Fachwissen‘ im am stärksten durch die Diskursgemeinschaft geprägten Bereich (NS, Z 119-121).

Da die Bedeutsamkeit, dass die Verschiebung vom Bereich des Textsortenwissens ausging, erst im Verlauf der Interviewauswertung ersichtlich wurde, wurde dieser Aspekt im Interview nicht tiefergehend nachgefragt. Um der – durch die unterschiedliche Platzierung von ‚Textsortenwissen‘ bzw. ‚Genre Knowledge‘ hervorgebrachten – Bedeutung nachzugehen, werden ergänzend zu Interviewpassagen auch der Originaltext von Beaufort (2005) im Vergleich zur deutschen Übersetzung durch Sennewald & Roueche (Beaufort, 2014) herangezogen.

Die Übersetzung des Begriffs ‚Genre‘ als ‚Textsorte‘ kann nicht lediglich als direkte Übersetzungsleistung verstanden werden. Sowohl im Englischen wird der Begriff der Textsorte verwendet, als auch im Deutschen der Begriff des Genre. Wie bereits ausgeführt, verweist Beaufort mit dem Begriff des Genres auf eine notwendige Alternative zu ‚text types‘ als „limited theories (...) from classical rhetoric“ (Beaufort 2007, 20). Vertiefend beleuchtet sie dabei die ‚Limitierung‘ in Fußnote 15 mit Verweis auf Slevin die prinzipiell soziokulturelle Verankerung von Genre (ebd., 225), dass also Genre nicht ohne dessen sozialen Zweck verstanden werden bzw. die soziale Funktion nicht aus einem Genre herausgedacht werden kann. Der Begriff des Genres wird auch im deutschen Sprachgebrauch verwendet, wobei möglicherweise eine unterschiedliche Bedeutungsvergabe stattfindet.

Im Interview findet durch Sennewald eine gemeinsame Verwendung der Begriffe ‚Genre‘ und ‚Textsorte‘ statt (NS, Z 111). Das Verständnis und die Reflexion von Textsortenkonventionen werden als grundlegender Bestandteil von Schreibkompetenz bestimmt. Neben der Reflexion des Vorhandenseins bestimmter durch die Diskursgemeinschaft geprägte Konventionen gehe es auch darum, diese in Texten erkennen und gestalten zu können, um die eigene Kommunikationsabsicht erfolgreich an die Diskursgemeinschaft zu vermitteln (NS, Z 269-273). Dennoch betont Sennewald, wie bereits ausgeführt, dass Textsorten auch durch Menschen erschlossen werden könnten, welche nicht Teil der spezifischen Diskursgemeinschaft seien (NS, Z 112-118). Daher bleibt die Fragestellung danach, inwieweit eine Auseinandersetzung innerhalb eines bestimmten Genres oder Textsorte nicht bereits den ersten Schritt in die Diskursgemeinschaft darstellt, weiterhin aktuell oder eben diskursiv. Zur Erörterung dieser Fragestellung ist die Betrachtung einer spezifischen Übersetzungspassage des Originaltextes von Beaufort aufschlussreich.

Beaufort (2005, 207) erklärt: „as I have shown, genres are ‚owned‘ by discourse communities, so a single genre may vary in its features across discourse communities“. Insbesondere die passive For-

mulierung des ‚are owned by‘ verweist auf die untrennbare Angehörigkeit des Genres zur Diskursgemeinschaft, welche das Genre erst hervorbringt, das Genre ist der Diskursgemeinschaft ‚zu eigen‘. Diese Textpassage wird durch Sennewald & Roueche folgendermaßen übersetzt: „Wie bereits gezeigt, eignen sich Diskursgemeinschaften Textsorten an, sodass die Merkmale einer bestimmten Textsorte in verschiedenen Diskursgemeinschaften variieren können“ (Beaufort 2014, 158). Die passive wird zu einer aktiven Formulierung des ‚Diskursgemeinschaften eignen sich Textsorten an‘ umgewandelt. Es wird dadurch sprachlich vermittelt, dass eine Textsorte durch eine Diskursgemeinschaft spezifisch genutzt, aber nicht erst durch diese hervorgebracht wird. Daher kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine Differenz bezüglich der Frage nach der prinzipiellen soziokulturellen Verankerung von Schreibkompetenz anhand der Dimension von ‚Genre Knowledge‘ oder ‚Textsortenwissen‘ deutlich wird. Beaufort zufolge drückt der Begriff des Genres aus, dass die diskursgemeinschaftliche Verankerung prinzipiell gegeben ist und sich genau durch diesen Aspekt von ‚text-types‘ unterscheiden lässt – ‚Genre‘ wird prozessual beim Schreiben innerhalb der diskursgemeinschaftlichen Rahmenbedingungen hervorgebracht und aktualisiert. Im deutschsprachigen Raum wird hingegen veranschlagt, dass es einen Bestandteil von Textsorte oder Genre gibt, welcher unabhängig von der Diskursgemeinschaft besteht. Auch Menschen außerhalb einer spezifischen (Scientific) Community können genrespezifische Texte erschließen, insofern die Diskursgemeinschaft auf allgemeine Textsorten zurückgreift und diese spezifisch adaptiert.

Von diesem vorläufigen Endpunkt der Analyse aus sind rückblickend auf die Fragestellung einige bedeutsame Punkte bezüglich der veränderten Darstellung des Zusammenhangs von Diskursgemeinschaftswissen und den weiteren Dimensionen von Schreibkompetenz festzuhalten. Der Wunsch Beauforts zur Ausweisung von Genre Knowledge als gänzlich durch die Diskursgemeinschaft geprägt und die diesbezügliche Unstimmigkeit mit Sennewald führte zu einer genaueren Betrachtung dieser Kategorie. Auch mit Blick auf die unterschiedliche Begriffsverwendung wurde im Vergleich einer Textpassage im Originalbeitrag und der Übersetzung ersichtlich, dass über die grammatikalische Ebene ein unterschiedliches Verständnis von Genre/Textsorte bezüglich der grundlegenden Prägung durch den kulturellen Kontext sichtbar wird.

Die generelle Veränderung der prägenden Rahmung der Diskursgemeinschaft auf die Dimensionen von Schreibkompetenz im Einverständnis mit Beaufort wurde von Sennewald mit der Begründung vorgenommen, die Bedeutung der Diskursgemeinschaft sei für die Teilbereiche unterschiedlich stark. Die Perspektive Sennewalds war dabei auf die Schreibzentrumsarbeit ausgerichtet und damit schreibdidaktisch geprägt. Dabei werden Schreibzentren nicht disziplinär verankert gedacht, sondern im Sinne einer writing-across-the-curriculum Bewegung verstanden.

Die Frage nach möglichen Aufgaben von Schreibzentren in Bezug auf die Bedeutung des kulturellen Kontextes wird nun anhand des von Sennewald im Interview benannten Textes von Michael Carter (2007) mit Blick auf die Bedeutung für die Entwicklung einer personal epistemology als Teil von Schreibkompetenz diskutiert.

Diskussion & Conclusio

Wie im theoretischen Teil ausgeführt, bestimmt Carter Genre als ‚social action‘. Die Frage nach der Zugänglichkeit eines Genres für Menschen außerhalb einer spezifischen Community kann unter dem Aspekt des ‚Metagenres‘ beleuchtet werden.

Als Metagenres bestimmt Carter Gruppierungen bestimmter Genres, welche die Erreichung einer bestimmten sozialen Funktion forcieren. In der Analyse diesbezüglicher Funktionen an den Disziplinen einer lokalen Universität macht er ohne den Anspruch auf Vollständigkeit vier unterschiedliche Erwartungshaltungen aus:

- Problem Solving – als die zu entwickelnde Fähigkeit, aufgrund definierter Probleme verschiedene Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und eine Empfehlung zur Auswahl zu geben,
- Empirical Inquiry – Anwendungskompetenz des empirischen Forschungsparadigmas, Hypothesen zu entwickeln, zu testen und Lösungsvorschläge aufzuzeigen,
- Research from Sources – Fähigkeit, Fragestellungen aufgrund außerdisziplinärer, nicht-empirischer Quellen zu betrachten sowie
- Call for Performance – verschiedene Arten des Tuns kennenzulernen (Carter, 2007, 394-403).

Es wird ersichtlich, dass unterschiedliche disziplinäre Erwartungen unterschiedliche Lernanlässe formulieren, welche dazu führen, dass unterschiedliche Genres zum Einsatz kommen. Dass eine Gruppierung der Disziplinen nach der Verwendung bestimmter Metagenres nicht entlang gängiger Einteilungen wie etwa Natur-, Sozial- sowie Kultur-/Geisteswissenschaften getätigt werden kann, zeigt Carter beispielhaft am Analyseergebnis der Erhebung auf, welches eine gemeinsame Verortung von ‚Microbiology‘ und ‚Political Science‘ im Metagenre der ‚Empirical Inquiry‘ hervorgebracht hat (ebd., 396f.). Solche disziplinären Gruppierungen gemeinsamer Lernanlässe bestimmt Carter als ‚Metadisziplines‘, wobei eine Disziplin auch verschiedene Metagenres hervorbringen könne (ebd., 403).

Dass Metadisziplinen gemeinsame Metagenres verwenden, kann die Feststellung Sennewalds beleuchten, dass auch Menschen außerhalb einer spezifischen Scientific Community bestimmte Genres oder Textsorten erschließen können, weil es Ähnlichkeiten zu anderen Communities gibt. Obwohl Gemeinsamkeiten zwischen den Disziplinen ausgemacht werden können, ist aufgrund der Analysen Carters auf die wichtige Reflexion der Unterschiede in der Wissensgenerierung hinzuweisen. Diese Reflexion, dass über unterschiedliche Arten zu schreiben unterschiedlich perspektiviertes und nicht subsumierbares Wissen entsteht, kann insbesondere an Schreibzentren, welche im Sinne des writing-across-the-curriculum disziplinunspezifisch verortet sind, erfolgen. Die Fähigkeit zum Erkennen unterschiedlicher Positionen stellt auch einen wichtigen Aspekt in der Entwicklung von Schreibkompetenz im Sinne einer personal epistemology dar.

Literatur

Beaufort, A. (2005). Adapting to New Writing Situations: How Writers Gain New Skills. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (201-216). Wiesbaden: VS.

Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.

Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. (A. Roueche & N. Sennewald Übers.). In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (153-167). Opladen & Toronto: Budrich. (Originalwerk veröffentlicht 2005)

Bogner, A., B. Littig & W. Menz (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Dreyfurst, S. (2017). Expert*inneninterviews: Eine qualitativ-empirische Methode für die Schreibforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (159-185). Bielefeld: Bertelsmann.

Dreyfurst, S., & N. Sennewald (Hg.). (2014). *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Budrich.

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

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.

Kirschbaum, A., & A. Rothärmel (2017). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dargestellt am Beispiel des Rollenverständnisses von Writing Fellows. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (227-248). Bielefeld: Bertelsmann.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

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

Römmer-Nosseck, B., E. Unterpertinger, & F. P. Rismondo (2019). Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung. *JoSch* 18 (10), 61-79.

Abbildungen

Abbildung 1: Beaufort, A. (2005). Adapting to New Writing Situations: How Writers Gain New Skills. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (201-216). Wiesbaden: VS, 205.

Abbildung 2: Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press, 19.

Abbildung 3: Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. (A. Roueche & N. Sennewald Übers.). In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (153-167). Opladen & Toronto: Budrich. (Originalwerk veröffentlicht 2005), 156.

Abbildung 4: Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 34